



**UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA**

**Departamento de Cultura Física de la Universidad
Nacional de La Plata (1929-1946). Producción,
transmisión, circulación, resignificaciones y resistencias
de masculinidades y feminidades en la enseñanza media.**

Doctorado en Ciencias de la Educación (FaHCE – UNLP)

**Director: Dr. Pablo Scharagrodsky
Codirector: Dr. Martín Legarralde
Autor: Mg. Pablo Kopelovich**

Diciembre de 2021

Resumen

Analizamos el Departamento de Cultura Física de la Universidad Nacional de La Plata, desde su surgimiento en 1929 hasta su disolución en 1946. Nos centramos en la producciones, transmisiones, circulaciones, resignificaciones y resistencias, de masculinidades en el Colegio Nacional, exclusivo para varones, y de feminidades en el Colegio Secundario de Señoritas, desde, fundamentalmente, la práctica de ejercicios físicos. Ubicamos a esta dependencia universitaria en un proceso de importación, desde Europa especialmente, de discursos y prácticas, hacia Latinoamérica, que incluyó resignificaciones, negociaciones, reapropiaciones. Abordamos las dimensiones morales, estéticas, y kinéticas, los fines macropolíticos, los espacios, y la cultura material. Nos preguntamos por las prácticas y los discursos legitimantes de este proceso de diferenciación y desigualdad, y por sus ambigüedades y fugas. Para eso, construimos tres períodos (1929-1934, 1935-1939, 1940-1946) a partir del modo en el que se considera la enseñanza de la Educación Física en la dependencia en cuestión y de cómo esa forma de entender la disciplina se vincula con las masculinidades y feminidades transmitidas, puestas en circulación, resignificadas y resistidas, así como a las abyectas y no deseadas.

Todo ello se produce en una ciudad joven, planificada con fines higienistas; en una Universidad que se hacía eco del movimiento reformista, pero que también contaba con un fuerte movimiento antirreformista; y en una provincia y un país donde, durante el período abordado, predominaron los gobiernos militares. Se trató de un marco en el que el discurso de la Educación Física estaba íntimamente ligado al médico, asistiendo a una medicalización de la vida cotidiana, y a la circulación, a nivel mundial, de ideas eugenésicas y biotipológicas. Existía un contexto, asimismo, en el que las mujeres contaban con una ciudadanía incompleta, secundaria, que, lentamente, se ponía en tensión.

Desde una estrategia metodológica cualitativa, partimos de un diseño de investigación flexible, y proponemos un estudio explicativo. Se trata de un estudio de caso que utiliza como herramientas al análisis de documentos y, en forma secundaria, a las entrevistas semiestructuradas en profundidad. Entre las fuentes se destacan planes y programas, informes, artículos, actas del consejo superior, fotografías, memorias, fichas personales de docentes, y artículos periodísticos.

Partimos de entender al género desde las relaciones de poder y adhiriendo a una perspectiva relacional, por lo que analizar las feminidades implica abordar las masculinidades, y viceversa. A su vez, abordar las formas fomentadas de ser hombres y mujeres requiere considerar la clase social, la etnia, el espacio y el tiempo, entre otras cuestiones. Nos hacemos eco del giro espacial y material en la Historia de la Educación, a partir del estudio de los espacios en el proceso de generización y sexualización desde la práctica de ejercicios físicos y de la

consideración de los aparatos y elementos utilizados en las clases, y de los uniformes obligatorios, en el marco de una cultura material diferenciada. Pensamos al espacio como parte del currículum. Nos sumamos, también, al giro emocional y sensible en la Historia de la Educación, desde el abordaje de la dimensión moral, estética y kinética, a la vez que abordamos el estudio de los fines macropolíticos deseados para unas y otros. Consideramos a las emociones y sentimientos como resultado de procesos formativos. Además, adherimos a un enfoque socio-histórico que retoma la Historia social del deporte.

Encontramos, entonces, que el currículum sexualizó y generizó, de forma desigual, fundamentalmente, a partir del discurso científico. Dentro de este estuvo el médico, compuesto, en el Departamento, por el higienista, el eugenista, el biotipológico, y el psicológico. Desde el Departamento, el discurso moderno englobó a dicho discurso científico, ocupando un lugar menor los discursos pedagógicos y el militar.

Lo producido desde el Departamento de Cultura Física, en términos de fomento de masculinidades y feminidades, dio cuenta de la permanente tensión en la sociedad entre igualdad y desigualdad entre hombres y mujeres, entre inclusión y exclusión de estas últimas, como expresan una serie de publicaciones periódicas de la época y distintas fuentes secundarias. Ello se produjo a través del diálogo entre las particulares culturas institucionales de los colegios, por un lado, y los distintos contextos, por otro.

En relación con los fines macropolíticos, hallamos un primer lapso en el que la imagen de mujer-madre predominó por sobre la de mujer-trabajadora, y se realizaron las primeras referencias a la autonomía y la responsabilidad para los varones. A ello le siguió un segundo momento en el que la mujer-madre siguió por encima de la mujer-trabajadora, y aumentaron las referencias a la autonomía y la responsabilidad. El último lapso invirtió la imagen de la mujer en términos de maternidad y trabajo. El vínculo con la maternidad y el matrimonio tendió a la transmisión de heteronormatividad.

Desde la dimensión espacial, interpretamos un primer momento en el que la desigualdad ente alumnos y alumnas fue más notoria, a partir de diferencias en las condiciones materiales disponibles y de la transmisión de la domesticidad; seguido de un período de reducción o reconfiguración de desigualdades, desde el mejoramiento de las condiciones para ellas; finalizando con un nuevo período de desigualdad debido al retorno de la domesticidad. En definitiva, ellos ocuparon espacios abiertos, más grandes, más transitados y en mejores condiciones que ellas.

Con respecto a la dimensión moral, inicialmente, para ellas, se transmitieron valores de belleza, gracia y sensibilidad desde el Sistema Argentino de Educación Física,

mientras que para ellos se fomentó la caballerosidad desde la práctica del boxeo y el rugby. Luego, para las alumnas (que no fueron un colectivo uniforme), se fomentó la sensibilidad femenina, la delicadeza y el deber de ser femeninas al hacer ejercicio, desde la gimnasia moderna y rítmica; mientras que para los varones (donde también hubo diversidad) se buscó la formación del carácter a través de la práctica deportiva, y la disciplina y los valores patrióticos e higiénicos desde los campamentos y las colonias. Finalmente, para ellas se deseó la discreción, la gracia y los sentimientos “propios de su sexo” desde la normativa del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública y desde la enseñanza de la religión, cuando para ellos se continuó con la disciplina desde la práctica del tiro.

En relación con el uso de los uniformes, mientras que para ellos no hubo cambios, presentando ropa cómoda e higiénica, lo que no implicó un vacío en las regulaciones corporales, ellas contaron con tres momentos bien definidos. El primero, claramente desigual, implicó el ocultamiento de gran parte del cuerpo y la obstrucción; el segundo disminuyó las diferencias a partir del uso de bombachudos o pantalones cortos, con una exhibición y liberación del cuerpo; y el tercero significó un retroceso al utilizar las alumnas pollera-pantalón, en línea con la normativa nacional.

En términos de universos kinéticos transmitidos, para las estudiantes, en el primer período, se propusieron ejercicios suaves, adaptados a la “naturaleza femenina”, que evitaran la exagerada fatiga y consideraran sus supuestas menores fuerzas; para los estudiantes se propuso el trabajo de hombros y brazos, y la ejercitación de la fuerza, la velocidad y la resistencia, desde un extenso programa. En el siguiente lapso, para las alumnas se citaron referentes que planteaban que las mujeres debían hacer ejercicios y juegos femeninos, mientras que para ellos se buscó la eficacia física y la obtención de un máximo de intensidad. En el último lapso, se insistió en la consideración de la condición femenina al proponer una enseñanza a través del cuerpo en movimiento.

En lo que atañe a los materiales utilizados, acompañaron los modos de concebir la Educación Física para unos y otras en los distintos momentos construidos, siendo más numerosos, grandes, pesados y costosos para los alumnos que para las alumnas, demostrando ello también una nueva desigualdad.

Las masculinidades deseadas, entonces, se vincularon con hombres fuertes, caballeros, con carácter y honor, disciplinados, higiénicos, patriotas, ganadores, civilizados (no violentos), solidarios, eficaces, autónomos, responsables y habitantes del espacio público. Las feminidades pretendidas se relacionaron con la heterosexualidad, la maternidad, la gracia, la sensibilidad, la belleza, el recato, la discreción, la domesticidad, la pasividad, la abnegación, la conservación de la femineidad, y, en ocasiones, el ocultamiento de parte del cuerpo. Asimismo, desde

el Departamento se insistió en la formación de una juventud sana, por lo que las masculinidades y feminidades abyectas también se vincularon con la ineptitud. Además, en especial en el último período, las formas de ser hombres y mujeres no deseadas fueron las que se involucraron políticamente en el ámbito educativo. Se identificaron resistencias a las feminidades y masculinidades transmitidas: las alumnas desafiaron los valores de recato, buenos modales y discreción; mientras que los alumnos se opusieron en parte al ideal de “caballero” y de “hombre de honor”.

Palabras clave: Historia, Educación Física, género, masculinidades, feminidades, Universidad Nacional de La Plata.

ÍNDICE GENERAL

AGRADECIMIENTOS

INTRODUCCIÓN

- 1.Planteamiento del problema
- 2.Objetivos
- 3.Antecedentes del tema
- 4.Presentación de herramientas teóricas-epistemológicas
 - 4.1. Género y sexualidades o economías del deseo, masculinidades y feminidades
 - 4.2. Discursos y prácticas
 - 4.3. Currículum, Educación Física como disciplina que genera, y cultura institucional
 - 4.4. Historia de la Educación de las sensibilidades, las emociones, los materiales y la estética, en un espacio escolar situado
 - 4.5 Historia social del deporte
5. Estrategia metodológica
6. Estructura de la tesis

CAPÍTULO 1. ANTECEDENTES DEL DEPARTAMENTO DE CULTURA FÍSICA DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA: INSTITUCIONES, DISCURSOS Y PRÁCTICAS QUE PRODUJERON MASCULINIDADES Y FEMINIDADES. 1885-1929.

- 1.Presentación
2. La ciudad de La Plata: su cotidianeidad, sus espacios de socialización (deportiva) y su Universidad
- 3.El Colegio Nacional de La Plata. Surgimiento, internados y enseñanza de ejercicios físicos.
 - 3.1. Surgimiento
 - 3.2. Internados: formar caballeros distinguidos, sanos y con carácter. Papel de la práctica deportiva

3.3. Enseñanza de ejercicios físicos en el Colegio Nacional: la instrucción militar como matriz

4.La Casa del Estudiante y el lugar de la cultura física en la Universidad Nacional de La Plata

5.El Colegio Secundario de Señoritas

5.1. Surgimiento y primeros años

5.2. La enseñanza de ejercicios físicos en el Colegio Secundario de Señoritas y la visita de Enrique Romero Brest en 1922

6.Incidente entre estudiantes del Colegio Nacional y del Colegio Secundario de Señoritas al compartir edificio en 1928

7.Consideraciones finales

CAPÍTULO 2. DEPARTAMENTO DE CULTURA FÍSICA DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA. SURGIMIENTO, DEPENDENCIAS, RED DE RELACIONES INSTITUCIONALES, DISCURSOS Y PRÁCTICAS. 1929-1946

1.Presentación

2.La Universidad Nacional de La Plata entre 1929 y 1946

3.Surgimiento y dependencias

4.Red de relaciones personales e institucionales del Departamento de Cultura Física

4.1. Benigno Rodríguez Jurado

4.2. Ernesto Bauzá

4.3. Docentes dependientes del Departamento de Cultura Física y del Colegio Secundario de Señoritas

5.Gofredo Grasso y la Medicina deportiva en clave de género

6.La modernidad y su ciencia como discursos legitimantes de las prácticas del Departamento de Cultura Física

7.La Dirección General de Educación Física de la Universidad Nacional de La Plata

8.Consideraciones finales

Justificación de la periodización construida para los últimos capítulos

CAPÍTULO 3. LA TRANSMISIÓN DE MASCULINIDADES Y FEMINIDADES A PARTIR DE LA PRESENTACIÓN DE FINES MACROPOLÍTICOS DIFERENCIADOS DESDE EL DEPARTAMENTO DE CULTURA FÍSICA (1929-1946)

1. Presentación

2. Fines macropolíticos fomentados desde los colegios y el Departamento de Cultura Física

2.1. Período 1929-1934: mujer-madre y domesticidad claramente sobre mujer-trabajadora; primeras referencias a autonomía y responsabilidad para ellos.

2.2. Período 1935-1939: mujer-madre (y domesticidad) sobre mujer-trabajadora; mayor presencia de autonomía y responsabilidad para ellos

2.3. Período 1940-1946: mujer-trabajadora sobre mujer-madre (y domesticidad); responsabilidad también para ellas. Masculinidades y feminidades apolíticas.

3. Consideraciones finales

CAPÍTULO 4. LA TRANSMISIÓN DE MASCULINIDADES Y FEMINIDADES A PARTIR USO DE LOS ESPACIOS EDUCATIVOS, DESDE EL DEPARTAMENTO DE CULTURA FÍSICA

1. Presentación

2. Los espacios y los espacios educativos

3. Los espacios educativos en los colegios de enseñanza media de la Universidad Nacional de La Plata

3.1. El Colegio Nacional de la Universidad Nacional de La Plata

3.2. El Colegio Secundario de Señoritas de la Universidad Nacional de La Plata

4. El Departamento de Cultura Física como la administración de un espacio disponible

5. El campo de deportes en el bosque platense: entre la naturaleza y la cultura de una ciudad moderna e higiénica

6. Los espacios educativos para la práctica de ejercicios físicos (1929-1946)

6.1. 1929-1934: la desigualdad más notoria

6.2. 1935-1939: los espacios son diferenciados, pero se reducen las desigualdades

6.3. 1940-1946: ¿mayor desigualdad y profundización de la domesticidad?

7. Consideraciones finales

Capítulo 5. LA TRANSMISIÓN DE MASCULINIDADES Y FEMINIDADES A PARTIR DEL FOMENTO DE UNIVERSOS MORALES Y ESTÉTICOS DESDE EL DEPARTAMENTO DE CULTURA FÍSICA

1. Presentación

2. Universos morales transmitidos desde el Departamento de Cultura Física para los alumnos del Colegio Nacional y las alumnas del Colegio Secundario de Señoritas

2.1. Primer período: 1929- 1934. Hombres caballeros practicando deportes tradicionales; mujeres bellas con gracia y sensibles desde el Sistema Argentino de Educación Física

2.1.1. Caballerosidad desde el rugby y el boxeo para ellos (hasta 1935)

2.1.2. gracia, belleza y sensibilidad desde el Sistema Argentino de Educación Física, para ellas

2.2. Segundo período: 1935-1939. Mujeres femeninas y hombres higiénicos, patriotas y con carácter.

2.2.1. Valores higiénicos y patrióticos desde las colonias y los campamentos para ellos. Formación del carácter.

2.2.2. La gracia, la belleza y la sensibilidad desde la gimnasia rítmica y estética. Búsqueda de feminidad.

2.3. Tercer período 1940-1946

2.3.1. Las prácticas de tiro y la impronta militar para ellos

2.3.2. La enseñanza religiosa y la normativa del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública para ellas. Discreción en la Educación Física.

3. Consideraciones finales

Capítulo 6. LA TRANSMISIÓN DE UNIVERSOS KINÉTICOS DIFERENCIADOS Y LA CULTURA MATERIAL DESDE EL DEPARTAMENTO DE CULTURA FÍSICA

1. Presentación

2. La transmisión de universos kinéticos diferenciados desde el Departamento de Cultura Física

2.1. 1929-1934. Para ellos, un extenso programa que ejercita fuerza, resistencia y velocidad, y todas las partes del cuerpo (especialmente brazos y hombros). Para ellas, ejercicios adaptados a la “naturaleza femenina”, velocidad y algunas partes del cuerpo.

2.2. 1935-1939. Para ellos, eficacia física, máximo de intensidad y deportes que requieren mucho espacio. Para ellas, deportes que no impliquen esfuerzos musculares intensos ni grandes espacios.

2.3. 1940-1946. Rectitud para ellos, continuidad de deportes suaves para ellas desde normativa del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública

3. La cultura material en las clases de Educación Física para universos kinéticos diferenciado

3.1. Primer período: 1929-1934

3.2. Segundo período: 1935-1939

3.3. Tercer período: 1940-1946

4. El uso de uniformes para las clases de Educación Física: entre lo material, lo moral, lo estético y lo kinético

4.1. La obstrucción y el ocultamiento del cuerpo femenino: las polleras largas (1929-1934)

4.2. Una liberación del cuerpo femenino: los pantalones cortos (1935-1939)

4.3. Un retroceso: la pollera-pantalón y la blusa del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública (1940-1946)

5. Consideraciones finales

CONCLUSIONES: ENTRE LA IGUALDAD Y LA DESIGUALDAD O DIFERENCIACIÓN, LA AUTONOMÍA Y LA DEPENDENCIA, LA INCLUSIÓN Y LA EXCLUSIÓN, EN LA FORMACIÓN DE MASCULINIDADES Y FEMINIDADES DESDE LA EDUCACIÓN FÍSICA

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANEXO

Agradecimientos

Quiero agradecer al Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) por la beca doctoral otorgada (2017-2023). Ello permitió dedicarme de manera exclusiva a la labor investigativa. Se trató de un apoyo fundamental para la viabilidad de este trabajo.

A Pablo Scharagrodsky, mi director, por el constante acompañamiento y la permanente escucha. Por las innumerables oportunidades brindadas. Fue un honor para mí compartir una vez una vez más una experiencia de este tipo con esta excelente persona.

A Martín Legarralde, mi codirector, por su excelente predisposición y sus atentas lecturas.

A Myriam Southwell, directora del Doctorado, por su amabilidad y su disponibilidad. A los/as profesores/as de los seminarios cursados por su profesionalismo. Quiero destacar especialmente al Dr. Leandro Sessa por la excelencia de su “Seminario de experiencia en investigación” (correspondiente a la Maestría en Historia y Memoria).

A los/as compañeros/as de esos seminarios cursados, en especial a Florencia Serra.

A la Universidad Nacional de La Plata, Pública y Gratuita, por posibilitarme seguir desempeñándome profesional y personalmente en sus diferentes dependencias. Al Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales (IdIHCS-CONICET) de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, mi lugar de trabajo.

A la Asociación de Universidades Grupo Montevideo (AUGM) por otorgarme tres becas de movilidad estudiantil para conocer nuevas perspectivas teóricas y metodológicas, así como vivir experiencias personales gratificantes y memorables, en Brasil. La primera de ellas se llevó a cabo en el año 2018 y significó la ida a la Universidad Estadual de Sao Paulo (UNESP) de Marília. Quiero agradecer a la profesora anfitriona, Tania Brabo, por la recepción y el acompañamiento permanentes. La segunda de ellas se llevó a cabo en la Universidad Federal de Sao Carlos (UFSCAR), Estado de Sao Paulo. Agradezco a Marisa Bittar por haberme recibido y guiado, una persona única que no dudó en brindarme toda su hospitalidad para tener la mejor estadía. La tercera, lamentablemente, prevista para 2020, no pudo concretarse debido a la pandemia por el Covid 19. Agradezco a la Universidad Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte, y al profesor anfitrión Marcus Aurelio Tabora de Oliveira, por su predisposición.

A la Asociación de Universidades Iberoamericanas de Posgrado (AUIP) por la beca de movilidad estudiantil otorgada en 2021 para realizar un intercambio estudiantil

en la Universidad de Sevilla (US). Mi ferviente agradecimiento a Joaquín Piedra de la Cuadra por acompañarme en la postulación y en mi estadía, y por permitirme sumarme a su proyecto de investigación sobre deporte y homofobia.

Nuevamente a la Universidad Nacional de La Plata por el subsidio de viajes otorgado en 2019 para poder asistir a las Jornadas de Historia de la Educación (de la Sociedad Argentina de Historia de la Educación) desarrolladas en San Salvador de Jujuy.

A todo el personal de las bibliotecas y archivos consultados (que enumero en el anexo). De ese grupo, quiero destacar, especialmente, a Constanza Erbeta, directora del Liceo Víctor Mercante, por abrirme de par en par las puertas de mi querido colegio; a Irene, del archivo del Colegio Nacional; a Lali Casareto, del archivo de la Universidad Nacional de La Plata (Rectorado); y a Martín Pereyra del Centro de Documentación Histórica del Instituto Superior de Educación Física n°1.

A las exalumnas entrevistadas por recibirme en sus hogares y permitirme viajar en el tiempo por unas horas e imaginarme transitando el Colegio Secundario de Señoritas.

A la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata, especialmente al Departamento de Educación Física. A mis compañeros/as de la cátedra *Educación Física 2*, donde me desempeño desde 2017.

A los siguientes compañeros/as de las carreras de Educación Física por los consejos y el apoyo constante: Débora Di Domizio, Eduardo Galak, Mirian Burga y Jorge Saraví.

Agradezco nuevamente a Pablo Scharagrodsky, director del Proyecto “Prensa, Deporte y Educación Física. Discursos, prácticas y políticas. Argentina (1909-1936)” (radicado en el IDIHCS) y a mis compañeros/as de ese grupo de investigación: Alejo Levoratti, Silvia Martínez, Belén Bonamy, Gerardo Fittipaldi, Nicolás López y Antonella Bertolotto.

A Carlos Parenti, ex Profesor Titular de la cátedra *Teoría de la Educación Física 3*, que, junto a Pablo, me permitieron participar de ese espacio en 2011, 2012 y 2017. Muchas de las reflexiones presentadas en este trabajo derivan, de algún modo, de las lecturas y asistencia a clases de esa asignatura.

A Gustavo Vallejo por su amabilidad al haberme compartido documentos y por haber respondido a mis consultas sobre algunas de sus publicaciones.

A todos/as los/as docentes, directores/as, evaluadores/as, jurados/as, colegas, compañeros/as, de mis distintas instancias formativas y laborales, que aportaron en mis procesos reflexivos.

En lo personal, deseo agradecer a mi familia, siempre presente en cada nuevo desafío que me propongo: Patricia, Mario, Mariel, Mercedes, Lola, Charo, Julia, Pedro, César y Manuel.

A la fenómeno de Virginia Cáneva que me acompañó los últimos años a través de interesantes charlas, consejos, aliento e intercambios de experiencias doctorales. Gracias por seguir la escritura de la tesis minuto a minuto. ¡Agradezco tu atenta escucha y por estar en todo momento!

A mi amigo Nicolás Patierno, por estar siempre para recorrer juntos el camino investigativo.

A mi amiga Ellen Felício, mi brasilera preferida, por las interesantes charlas compartidas durante largas caminatas por Brasil y Argentina. Por muchos años más de amistad.

A mi amiga Camila Alcántara, mi seño favorita, mi amiga de la maestría, quien pudo conocer “la” clave de la tesis muchas tardes-noches de la cuarentena estricta, cuando salía a caminar en círculos alrededor del patio de la casa de mis padres. Por los infaltables cafés compartidos desde 2012 y por los paseos por las librerías de la Ciudad de Buenos Aires.

A mi amiga Gime Palermo, compañera de emociones.

A mi amiga Anto Palermo, por los momentos compartidos.

A Maxi, que lo quiero un montón.

INTRODUCCIÓN

1. Planteamiento del problema

Esta tesis aborda los modos en los que se produjeron, circularon, se distribuyeron, tradujeron y resignificaron masculinidades en el Colegio Nacional y feminidades en el Colegio Secundario de Señoritas, instituciones de nivel medio dependientes de la Universidad Nacional de La Plata, especialmente a través de la enseñanza de ejercicios físicos. Para ello, se analizaron discursos y prácticas del Departamento de Cultura Física de la mencionada casa de estudios, dependencia que -entre otras cosas- se encargaba de dictar Educación Física en esos colegios, desde que se creó en el año 1929 hasta se disolvió en 1946. Entre esos discursos legitimantes y prácticas, nos centramos en los que contribuyeron a la configuración de fines macropolíticos, y universos morales, estéticos y kinéticos diferenciales y jerárquicos, considerando también la utilización de los espacios y la existencia de una cultura material diferente, mostrando relaciones desiguales de poder, para alumnas y alumnos.

En la época en cuestión, el Colegio Secundario de Señoritas aceptaba exclusivamente mujeres, mientras que el Colegio Nacional hacía lo propio con varones. Los mencionados colegios eran instituciones que, inicialmente, recibían alumnos/as de sectores medios y altos de la sociedad (Di Piero, 2014, 2017)¹, que nacieron con la misión de seleccionar un fragmento de la población digno de convertirse en el sector dirigenal (González, 1905) o pertenecientes a una elite (Legarralde, 2000), ubicadas en la ciudad de La Plata². Eso cambió luego de la Reforma Universitaria desde 1918, en un movimiento de democratización, aumentando el acceso a la Universidad Nacional de La Plata (Belinche y Panella, 2014). Por ello, se reserva un lugar importante, en este trabajo, a la posible pertenencia de clase de los/as estudiantes, en línea con una forma de entender el género que propone su entrecruzamiento con modalidades de clase, étnicas, sexuales y regionales. Además, se aboga por una perspectiva relacional de género que entiende que la formación de feminidades se produce en forma dialéctica con

1 No obstante, en las distintas memorias de los colegios se hacía mención a ayuda a alumnos/as pobres, a través de distintos apoyos para transporte y exención de pagos de matrículas, entre otras cosas. En abril de 1935, el poder ejecutivo de la provincia de Buenos Aires otorgó 20 becas anuales a alumnos del Colegio Nacional, a aplicarse a partir de 1936, sumándose 20 más cada año, hasta alcanzar la suma de 120.

2 La Universidad Nacional de La Plata cuenta, además, desde el 7 de abril de 1934 con otra escuela de enseñanza media, "Escuela María Cruz y Manuel L. Inchausti", ubicada en la localidad de 25 de mayo (provincia de Buenos Aires). Se presenta como mixta, pero solo cuenta con un internado para varones, por lo que las pocas mujeres que cursaron allí debían vivir cerca de esa escuela rural o desplazarse muchos kilómetros cada día. Se ha optado por abordar solamente las instituciones ubicadas en la ciudad de La Plata, para estudiar con mayor profundidad el vínculo entre las instituciones y un primer contexto a nivel municipal. El Departamento estudiado aquí no tenía injerencia alguna sobre dicha institución. Luego del período abordado, en 1956, surge el Bachillerato de Bellas Artes, la cuarta institución de enseñanza media de esta casa de estudios.

la formación de masculinidades, y viceversa. Así, como se explicará en el apartado sobre herramientas teórico-epistemológicas, se parte de la idea de que el currículum, el de la Educación Física y el general, sexualiza y generiza, enseñando de forma diferencial y jerárquicamente desigual, emociones, sentimientos, sensibilidades, estéticas, formas de poner el cuerpo, de moverse, ofreciendo espacios y materiales distintos para unas y otros, a la vez que fomentando fines macropolíticos diferentes, según se trate de alumnas o alumnos. Además, entendemos que es central considerar el mencionado proceso en un contexto internacional, nacional, provincial y local, en términos económicos, políticos, sociales, culturales, educacionales, sexo-genéricos, morales y en relación con la Educación Física y los deportes. En lo que hace a cada escuela, se consideró la cultura institucional, como modo de recuperar las prácticas y sujetos particulares.

Se pretende, entonces, dar cuenta de forma completa de la cartografía de disputas o luchas en torno a la definición del uso legítimo del cuerpo de los y las estudiantes.

En este marco, el cuerpo es entendido como un fenómeno social, cultural e histórico, inserto en una trama de sentido y significación. No se trata de algo dado, natural, de solamente un conjunto de huesos, articulaciones y músculos, sino que es materia simbólica, objeto de representación y producto de imaginarios sociales (Scharagrodsky, 2007a). Así, aparece sujeto por un conjunto de discursos, prácticas, saberes y normas que le dan forma, recreando y glorificando unas determinadas creencias y valores de la sociedad de pertenencia (Barbero González, 1998). De este modo, el cuerpo como realidad construida supera los contornos individuales para aparecer como literalmente social, siendo cada cuerpo singular un ejemplo particular construido en la confluencia de significados privados y sociales, familiares y culturales, sencillos y complejos, presentes y pasados (Crisorio, 1998). El cuerpo, entonces, in-corpora en sí mismo a la cultura (Crisorio, 1998), siendo una cristalización del colectivo social (Carballo y Crespo, 2001). Asimismo, no puede afirmarse que los cuerpos posean una existencia significable antes de la marca de su género (Butler, 2018). Es decir, nacen ya con una marca de género que negocian, resignifican, discuten, a lo largo de vida.

Autores como Foucault, Turner, Elias, Le Bretón o Vigarello desde diferentes enfoques consideran que el cuerpo históricamente ha sido -y es- objeto y blanco de poder (Schargarodsky et al., 2017). Dispositivos, discursos, saberes y prácticas, lo han regulado y controlado en una dirección, de una manera y con una disponibilidad. La escuela ha sido uno de los espacios institucionales que ha contribuido en dicho proceso de construcción de un orden corporal.

De esta manera, entre finales del siglo XIX y principios del siglo XX, asistimos a un fuerte proceso de globalización, circulación, intercambio, apropiación, imposición y normalización de las prácticas corporales a partir de bases “científicas” y racionales.

Muchos países de occidente, desde la consolidación de sus Estados y de sus sistemas educativos, participaron en la producción, transmisión y circulación internacional de saberes y prácticas vinculadas con sistemas de gimnasias y de educación física. El sustento científico de los mismos provino fundamentalmente del discurso médico, especialmente del registro generado por la fisiología del ejercicio (Scharagrodsky et al., 2017). Se trató, así, de un proceso de dominación cultural, política y económica, aunque, al mismo tiempo, de resignificación, adaptación y reapropiación de los discursos, los saberes y las prácticas europeas en función de los conflictos y necesidades regionales y locales (Gleyse y Scharagrodsky, 2013).

La estructuración política estatal, que introdujo el monopolio médico científico occidental y desplazó otras posibilidades y practicantes curativos, así como la instauración del modelo bacteriológico, fueron características del último cuarto del siglo XIX y están vinculadas con una acelerada transformación socioeconómica, en Argentina (Di Liscia, 2005). A fines del siglo XIX se consolidó una intelectualidad médica en el país, una elite de médicos que procuró institucionalizar sus saberes y prácticas para ubicarse en un lugar privilegiado en la formulación de las políticas sociales del Estado Argentino, cumpliendo un papel fundamental como “bisagra” con respecto a los circuitos de ideas y prácticas institucionales en boga a nivel internacional (González Leandri, 2006). Así, en el siglo XIX y en las primeras décadas del XX, se produjo una circulación internacional de expertos, conocimientos y modelos institucionales que vincularon a la Higiene³ con la cuestión social en Argentina (González Leandri, 2013). De hecho, es posible entender a la constitución de las Ciencias Sociales en Argentina como procesos fuertemente vinculados al desarrollo de necesidades y demandas del Estado rápidamente modernizado y burocratizado de finales del siglo XIX y primeras décadas del XX (Neiburg y Plotkin, 2004), en lo que la historiografía argentina interpreta como una respuesta preventiva de las clases dirigentes a los cambios en los comportamientos sociales producidos por la urbanización y la industrialización de fines del siglo XIX, o en la reacción del Estado ante la escalada de la conflictividad social (Biernat, 2011). La fuerte intervención médica comenzó en Occidente en el siglo XVIII y se caracterizó por el desarrollo de un sistema médico y de un modelo seguido por un “despegue” médico y sanitario (Foucault, 1999). La medicalización de la sociedad argentina, acentuada luego de las epidemias de cólera y fiebre amarilla de mediados del siglo XIX, ofreció a las elites públicas la posibilidad de construir dominios legítimos de intervención estatal (Galeano, 2007). La puesta en práctica del discurso médico higiénico, entre 1870 y 1940 (un período clave para la construcción paralela del discurso higiénico y de reafirmación de los papeles de género), implicó un

³ Allí estaban el fortalecimiento del propio cuerpo, la preservación de la salud individual y colectiva y la preservación de enfermedades (Armus, 2014).

considerable esfuerzo femenino en las tareas hogareñas, sin que se resolvieran paralelamente y para la mayoría de la población argentina las condiciones materiales necesarias (Di Liscia, 2005).

Así, entre las décadas de 1890 y 1940, el “descubrimiento” del descenso de la natalidad en Argentina colocó la cuestión poblacional en el centro de las preocupaciones de las elites políticas e intelectuales, por lo que dirigentes políticos, propagandistas y expertos de la naciente ciencia demográfica transformaron lo que hasta entonces había sido un área “técnica” dominada por economistas y estadísticos en un conjunto de problemáticas que resignificaron el papel de la familia y la mujer como factores fundamentales del futuro nacional (Reggiani, 2015). Entonces,

una arraigada tradición poblacionista, que responde a distintas matrices conceptuales y sufre reconfiguraciones a lo largo del tiempo, considera la reproducción del factor humano como indispensable para el desarrollo productivo del país, en tanto provee sus futuros trabajadores y consumidores, y para la construcción de su comunidad nacional, en la medida que asegura la existencia de ciudadanos y soldados saludables y compatibles con una pretendida homogeneidad «racial». En consecuencia, la preocupación por el número y la calidad de la población futura está ligada a su interpretación acerca de la potencialidad de los Estados nacionales modernos (Biernat, 2011: 190).

De este modo, la aludida medicalización argentina se llevó a cabo en el contexto de un proceso mayor que, con sus particularidades, se produjo en América Latina a partir de ideas europeas (Portillo, 1995; Armus, 2005; Durán Sandoval, 2012; Bassa y Fuster, 2013; entre muchos otros para cada país latinoamericano). Estos procesos, desde principios del siglo XX en Argentina, fueron acompañados por una medicalización de la infancia (Rustoyburu, 2015), una psicologización de la sexualidad (Talak, Chayo, Macchioli, Del Cueto, García y Sánchez, 2008) y una psicologización de la masculinidad en la infancia (Benítez, 2019).

Asimismo, en la década del 1930 en Argentina se produjo la constitución de la Medicina deportiva como campo profesional y ciencia aplicada en un contexto de desaceleración del crecimiento demográfico, preocupaciones tayloristas por el capital humano, democratización del consumo y avance del Estado (Reggiani, 2016).

En esa línea, es que consideramos el surgimiento del Departamento de Cultura Física de la Universidad Nacional de La Plata como resultado de ese gran movimiento de importación y resignificación de ideas europeas y norteamericanas, proceso que también tuvo lugar, simultáneamente y con características propias, en otros países de América Latina como Brasil (Soares, 2017) o Uruguay (Dogliotti, 2018), y de medicalización de la sociedad. Los discursos eugenésicos y

biotipológicos, los referentes y algunas de las prácticas instrumentadas desde esta dependencia, dan cuenta de este proceso de importación y resignificación.

La misma creación de ciudad de La Plata en 1882 también se enmarca en este movimiento, a partir de la impronta de la generación del 80, al planificarse como una ciudad moderna, higiénica, y metáfora del orden social perseguido (Bonastra, 1999; Morosi, 1999, 2002; Losano, 2006).

Hecha esta contextualización, compartimos una serie de interrogantes que guían la presente investigación: ¿Cómo se configuran los géneros y las sexualidades en los colegios de enseñanza media dependientes de la Universidad Nacional de La Plata, entre 1929 y 1946, a partir de discursos y prácticas hegemónicas en torno a los cuerpos? ¿De qué modo el currículum de la Educación Física generizó y sexualizó? ¿Qué quedó omitido, excluido y silenciado en relación con la sexualidad, los géneros, el placer y el deseo? ¿Cómo intervino la EF en ese proceso de construcción? ¿Cómo fue resistido por alumnos y alumnas? ¿Cómo intervinieron las dimensiones espaciales, materiales, morales, estéticas, kinéticas y las relativas a fines macropolíticos diferenciales en la construcción de masculinidades y feminidades deseadas y no deseadas?

2. Objetivos

Por lo dicho previamente, el objetivo general de esta tesis es *analizar los discursos y prácticas que contribuyeron a las producciones, transmisiones, circulaciones, resignificaciones y resistencias de masculinidades en el Colegio Nacional y feminidades en el Colegio Secundario de Señoritas, desde el Departamento de Cultura Física de la Universidad Nacional de La Plata, entre los años 1929 y 1946*. Asimismo, se hace hincapié en las masculinidades y feminidades abyectas y no deseadas.

En relación con los objetivos específicos, se plantea:

- a) Analizar los modos en que los discursos, y las prácticas, generizados y sexualizados, contribuyeron a instalar sentidos pedagógicos, epistemológicos y políticos de la asignatura Educación Física en el Colegio Nacional y Secundario de Señoritas entre los años 1929 y 1946.
- b) Describir y caracterizar los procesos que contribuyeron a configurar los cuerpos, los géneros y las sexualidades en ambos colegios incluyendo continuidades y discontinuidades.
- c) Indagar en los destinos macropolíticos fomentados para los alumnos y las alumnas, respectivamente.

d) Analizar las dimensiones espaciales, estéticas, morales, kinéticas y materiales en la construcción de masculinidades y feminidades desde el Departamento de Cultura Física de la Universidad Nacional de La Plata.

3. Antecedentes del tema

En términos generales, para la realización del presente trabajo se tuvieron en cuenta diversos antecedentes vinculados con la Historia general, económica, social y cultural argentina, de la Educación, de la Educación de las sensibilidades, las emociones y la estética. Asimismo, se consideró la Historia de la Educación Física, de los estudios de género y de mujeres, del vínculo entre la escuela y el espacio, y de la relación entre escuela y ciudad. También, se alude a los estudios sobre la Universidad Nacional de La Plata. Vale aclarar que algunos de esos abordajes mencionados se entrecruzan de modos disímiles, no pudiendo ser estrictamente diferenciados entre sí. Además, queremos aclarar que muchas de las investigaciones que abordamos en este apartado serán retomadas en los próximos capítulos.

En lo que respecta a la Historia general, económica, social y cultural de Argentina, consideramos los trabajos que se ocuparon de la situación a finales del siglo XIX y primera mitad del XX (Oszlak, 1982; Botana, 1985; Romero, 1995; Cattaruzza, 2009; Adamovsky, 2012), que dan cuenta, inicialmente, de un Estado Oligárquico-liberal, conservador, hasta la década de 1930, seguido por un proceso de sustitución de importaciones e industrialización, que deriva desde la década del 40 en un Estado Benefactor. Siguiendo a Cattaruzza,

entre el golpe de estado de 1930 y el de 1943, las disputas políticas en la Argentina fueron múltiples, complejas, libradas por numerosos actores y muy intensas, lo que contrasta con la opinión que sostiene que se trató de un enfrentamiento entre dos contendientes -«coloniales» frente a «nacionales», o autoritarios frente a democráticos- que habría ocupado toda la escena (2009: 115).

Diversas investigaciones refieren, además, para Argentina, a una “modernización temprana” (Zermeño, 1983; Germani, 1987;) y periférica (Sarlo, 1988; Brunner, 2002), en un marco, ya en nuestro período, de militarismo, nacionalismo, fascismo y antisemitismo (Devoto, 2002; Lvovich, 2003). Prestamos atención también, al movimiento de la Reforma Universitaria en Argentina desde 1918 y sus efectos (Biagini, 2000; Buchbinder, 2018) y, en lo que respecta a la provincia de Buenos Aires, hacemos hincapié en la gobernación de Manuel Fresco, en el marco del fraude, la corrupción, el autoritarismo, el catolicismo, el nacionalismo y el militarismo (Béjar, 2005; Reitano, 2005).

En relación con la Historia general de la Educación argentina, seguimos los trabajos que abordan el surgimiento del sistema educativo desde la ley 1420, que establece la educación primaria obligatoria, gratuita, laica, graduada (Puiggrós, 1991, 2003; Pineau, Dussel y Caruso, 2001) y los discursos en torno a la infancia (Ríos y Talak, 2000; Carli, 2002). Hacia fines del siglo XIX y principios del XX, la educación escolar se ligó íntimamente al higienismo (Di Liscia y Salto, 2004, Galak, 2016), tratándose de un proyecto de medicalización, moralización y disciplinamiento de la sociedad argentina, existiendo alianza y confusión de roles, en los territorios nacionales, entre médicos y maestros. Esa cuestión da cuenta de los procesos generales de penetración y regulación del Estado respecto a la sociedad civil, en un período signado, en nuestro país, por el positivismo y el normalismo pedagógicos (Solari, 1991). En la provincia de Buenos Aires, bajo la gobernación de Fresco, se llevó a cabo una Reforma educativa que partió del diagnóstico de un excesivo intelectualismo, verbalismo y enciclopedismo, y la carencia de valores morales y patrióticos que guíen la acción escolar (Pineau, 1999), implementando políticas ligadas a la eugenesia (Miranda y Vallejo, 2004; Di Liscia, 2007; Gómez Di Vincenzo, 2012; Palma, 2012; Galak, 2014; Romaniuk, 2015; Linares, 2018).

Por otro lado, los colegios nacionales han sido objeto de investigación, especialmente en su momento fundacional (Tedesco, 1982; Legarralde, 2000; Jiménez, 2001; Escobar, 2010; Ramallo, 2013; Schoo, 2014; entre otros). Según Tedesco (1982), estos colegios tenían como misión la creación de elites locales integradas a la ideología porteña, aunque existen otras lecturas al respecto que otorgan más entidad al margen de acción de esas mismas elites locales (Legarralde, 2000). Existe un consenso generalizado en cuanto a ubicar el decreto de creación de colegios nacionales en varias provincias, elaborado por Mitre en 1863, como la fecha de iniciación de una enseñanza media con características más o menos definidas en Argentina (Tedesco, 1982; Dussel, 1997; Schoo, 2011; Acosta, 2012; Southwell, 2018). Esos colegios tuvieron como referencia al de Buenos Aires, que se orientaba sobre los ejes de las Humanidades y la Filosofía, con una intención de formación holística (Legarralde, 2000), enciclopedista (Tedesco, 1982). Inés Dussel (1997), que abarca el período 1863-1920, caracterizó al currículum de los colegios nacionales como “humanista clásico” que luego evoluciona hacia un currículum de “humanidades modernas” y explica que surgieron con la finalidad de producir una enseñanza preparatoria para habilitar el ingreso a los grados universitarios. La misma autora, también, destaca la transmisión de una doctrina positivista “ambigua” (Dussel, 2008). Facundo Ramallo y Luis Porta (2017) analizan las prácticas de enseñanza en el Colegio Nacional de Mar del Plata entre 1914 y 1940, cuestionando “lugares comunes”, lecturas “a priori” y miradas “desde arriba”, poniendo a prueba desde perspectivas microhistóricas las macroexplicaciones de autores/as como

Tedesco, Puiggrós y Dussel. La lectura realizada antes por Legarralde (2000) para el Colegio Nacional de La Plata parece ir en el mismo sentido.

Con respecto a la Historia de la educación de las sensibilidades, las emociones y la estética, en las producciones identificamos complejidad en los procesos que antes del 'giro afectivo' eran principalmente interpretados como caracteres meramente represivos de un sistema escolar moderno principalmente disciplinador (Pineau, 2018). Un texto pionero en la región es *Historia de la sensibilidad en el Uruguay* (Barrán, 1989), que abarca las últimas décadas del siglo XIX y las primeras del siglo XX, en lo que el autor denomina la sustitución de una sensibilidad 'bárbara' por una sensibilidad 'civilizada' fuera de matrices jerarquizadoras o evolucionistas. Por otro lado, un conjunto de investigadores brasileños –junto a otros colombianos, argentinos y uruguayos– se han acercado a las temáticas de la sensibilidad, apoyándose principalmente en aportes teóricos clásicos sobre los temas en cuestión, como los de Theodor Adorno, Walter Benjamin y Raymond Williams, que suman a los más contemporáneos como Alain Corbin, Peter Gay y Georges Vigarello, para avanzar en la construcción de nuevos abordajes en la educación de los sentidos y las sensibilidades. Proponen, entonces, un abordaje multidisciplinar que incluye a la antropología, la estética y el psicoanálisis entre otros saberes (Taborda de Oliveira, 2012; Taborda de Oliveira y Oscar, 2014; Moscoso, 2015; Pineau, 2018). En relación con los estudios sobre estética escolar en Argentina, destacamos *Escolarizar lo sensible. Estudios sobre estética escolar (1870-1945)* (Pineau, 2014), donde diferentes autores/as analizan los mecanismos a partir de los cuales la institución escolar contribuyó a generar, difundir y consolidar sensibilidades en torno a la nación, el arte, la infancia, lo militar, lo escolar y los modos de mirar, incluyendo artículos que recorren diversas experiencias, espacios, objetos, etc., a través de los que se educa la sensibilidad de la población. A esa obra, le siguió *La Educación de las sensibilidades en la Argentina Moderna. Estudios sobre estética escolar II* (2017), editado por Pablo Pineau, María Silvia Serra y Myriam Southwell. Ese libro, inmerso en la historia de las emociones, se propuso contribuir al proceso de desnaturalización de las interpretaciones sobre la vida afectiva y analizar la construcción de distintos sistemas sensibles a lo largo del tiempo. Así, afirma que las diferentes maneras de expresión y represión de los sentimientos y las emociones se transmiten, se aprenden, se enseñan.

Además, los uniformes escolares en tanto "régimen de apariencia" o como parte de una pretensión de igualar, que finalmente diferencia en términos económicos y sexuales, y por cuestiones morales e higiénicas, a fines del siglo XIX y principios del XX, fueron abordados por distintos/as investigadores/as en Argentina y la región (Dussel, 2000, 2003, 2007; Soares, 2011b; Ribeiro y Gaspar Da Silva, 2012; Báez, 2013; Quesada Beck, 2014).

Con respecto a la producción sobre espacio y escuela, en las últimas dos décadas, han emergido como objetos de interés de las historiografías en América Latina con diversos presupuestos teórico-metodológicos, destacándose los trabajos realizados en Argentina, Brasil, Colombia y México por historiadores de la arquitectura, del arte, de la educación, de la salud pública y, más recientemente, de las infancias. Ello incluye, por ejemplo, los trabajos sobre la arquitectura pública argentina entre 1880 y 1890 (Schmidt, 2012), los del patio escolar en Argentina entre 1850 y 1920 (Dussel, 2019) y el abordaje de la arquitectura escolar desde la estética de la vida cotidiana (Barbieri, 2004). Del ámbito europeo, consideramos los estudios de Viñao Frago (1993-1994, 2004, 2008a y 2008b) sobre la escuela como lugar, los espacios escolares, la ubicación de la dirección en la escuela graduada, entre otros; la investigación de Escolano Benito (2000) sobre tiempos y espacios para la escuela; y la producción de Cantón Mayo (2007) sobre el espacio educativo y las referencias al género. Además, incorporamos los estudios sobre los lugares para la Educación Física y el deporte en nuestro país a finales del siglo XIX y principios del XX (Scharagrodsky 2019), que destacan la dimensión política. Finalmente, en lo que respecta al vínculo entre la ciudad y la institución educativa, destacamos *Escenarios de la Cultura científica argentina. Ciudad y Universidad (1882-1955)* (Vallejo, 2007) que aborda la relación entre la Universidad Nacional de La Plata y la ciudad en el período que nos compete, y los aportes de Chaoul Pereyra (2019) para el caso de México.

Sobre la Historia de la Educación Física, abordamos los estudios sobre dos modos predominantes de entender la disciplina en los últimos años del siglo XIX y a principios del XX: la concepción militarista, desde la Escuela de Gimnasia y Esgrima del Ejército, y la “romerista”, ligada a la pedagogía, desde el Instituto Nacional de Educación Física (Bertoni, 1996, 2001; Aisenstein y Scharagrodsky, 2006; Galak, 2012; Saraví Riviere, 2014; Levoratti y Scharagrodsky, 2018). En relación con el lapso 1900-1940, es entendido como el momento de conformación de la matriz disciplinar de la Educación Física como asignatura escolar (Aisenstein, 2008), materia que contribuyó a controlar y educar los cuerpos de una forma higiénica, patriótica, acorde al género de los alumnos, disciplinada, moralmente correcta, saludable, bella, productiva, racional, científica (Scharagrodsky, 2006, 2011), predominando el Sistema Argentino de Educación Física⁴ (Aisenstein, 1998;

4 Fue una propuesta creada por el médico Enrique Romero Brest, que estuvo vigente en la Educación Física escolar argentina, no sin resistencias y opositores, durante las primeras cuatro décadas del siglo XX. Consistió en ejercicios sin aparatos y juegos para los grados superiores, y juegos distribuidos y aplicados con un criterio fisiológico en los grados inferiores, que sentaron las bases de una gimnasia metodizada (Scharagrodsky, 2006c). Partió de la crítica a los ejercicios militares y a los juegos sin método, que carecían de fundamentación fisiológica. Este sistema pese a incluir a las mujeres en la práctica, tuvo un papel activo en la construcción de masculinidades y feminidades, configurando un mapa desigual entre alumnos y alumnas.

Scharagrodsky, 2006c, 2009, 2015; Cena y Scharagrodsky, 2016). Con respecto a la Educación Física implementada durante el gobierno de Manuel Fresco en la provincia de Buenos Aires (1936-1940), se trató de un período en el que se le dio un lugar central a esta disciplina y al discurso higiénico, en el marco de un gobierno autoritario (Calvo Etcheverry, 2000; Scharagrodsky, 2006; Galak, 2012, 2015). La Educación Física comenzó progresivamente desde mediados de la década de 1930 a ser concebida como vehículo de transmisión de una moral cristiana y nacionalista concreta y correcta que se resume en el lema «Dios, Patria, Hogar» (Galak, 2012), ligándose íntimamente con la eugenesia y la construcción de la otredad (Romaniuk, 2015). El deporte en ese momento funcionó como dispositivo de control del cuerpo (Orbuch, 2011), a la vez que fue utilizado por partidos como el socialismo y el anarquismo como modo de dar batalla a significados dominantes (Barrancos, 2011a; Martínez Mazzola, 2014; Buonuome, 2016). Durante ese período se formaron en 1936, en la provincia de Buenos Aires, la Dirección General de Educación Física y Cultura (Calvo Etcheverry, 2000; Scharagrodsky, 2006), y en Nación, en 1937 el Consejo Nacional de Educación Física, y, en 1938 la Dirección General de Educación Física, (Galak, Kopelovich y Pereyra, 2022). Nos interesa la compilación de Scharagrodsky (2011), *La invención del «homo gymnasticus». Fragmentos históricos sobre la educación de los cuerpos en movimiento en Occidente*, para comprender el modo en el que surgieron y se diseminaron discursos, prácticas y saberes sobre el cuerpo en movimiento en Europa en el siglo XIX y, posteriormente, a finales de ese siglo y principios del XX, se reinterpretaron en América. Asimismo, otra compilación relevante es *Miradas médicas sobre la cultura física en Argentina (1880-1970)* (Scharagrodsky, 2014), que conecta eugenesia y cultura física en el contexto de una resignificación, apropiación, a las realidades latinoamericanas de postulados y discusiones provenientes del continente europeo sobre la degeneración y la regeneración racial, en un período de profundas y vertiginosas transformaciones sociales resultado, en parte, de las guerras mundiales. Además, se consideran los principales escritos sobre la Historia social del deporte argentino, incluyendo especialmente al turf (Hora, 2014, 2021), al boxeo (Palla, 2018; Bertolotto, 2020; Scharagrodsky, 2021), al rugby (Bertta y Severo, 2012; Branz, 2016; Reggiani, 2018, 2021), al fútbol (Frydenberg, 1997, 2011) y al olimpismo (Alabarces, 2002; Archetti, 2001, 2016; Lupo, 2004; Fernández Moores, 2010; Frydenberg y Daskal, 2010; Rein, 2012; Torres, 2012, 2013; entre otros), teniendo en cuenta el surgimiento mismo del deporte vinculado al proceso civilizatorio (Elias y Dunning, 1992; Barbero González, 1993).

En relación con los estudios de género y a la Historia de las mujeres, se ha estudiado la historia de la sexualidad en Occidente desde el siglo XVII, momento en el que, según los discursos más extendidos, la represión sexual habría sido puesta en marcha con el nacimiento de una sociedad burguesa capitalista, hasta mediados

del siglo XX (Foucault, 2006). Posteriormente, se ha escrito la historia de las representaciones científicas del cuerpo sexuado, a partir de textos médicos y de filosofía natural, encontrando que el conocimiento científico que se genera sobre la diferencia sexual, se encuentra profundamente sesgado por las relaciones asimétricas de poder entre varones y mujeres (Laqueur, 1994, Fausto-Sterlinjg, 2006, Ortiz Gómez, 2006). Asimismo, se abordó la dominación masculina, preguntándose por los mecanismos y principios históricos responsables de la deshistorización y eternalización relativas de las estructuras de la división sexual (Bourdieu, 2010). En lo que respecta a Argentina, después de la Revolución de Mayo, diversas instituciones habrían comenzado un proceso de “maternalización” de las mujeres (Morgade, 1997; Nari, 2005; Lionetti, 2007; Valobra, 2010a), produciendo la feminización de la docencia (Yannoulas, 1996; Morgade, 1997; Fiorucci, 2016; Lionetti, 2007; Billorou, 2016; Rodríguez, 2019). El trabajo de la mujer, fuera del hogar, más allá de la docencia, no tuvo legitimidad hasta la segunda mitad del siglo XX (Barrancos, 2014).

Cuerpos, géneros e identidades. Estudios de Historia de género en Argentina (Halperín y Acha, 2000) reúne ensayos históricos de mujeres desde una perspectiva guiada por la teoría de género, abordando la participación política de las mujeres, el hermafroditismo, el papel de la Iglesia en la construcción de la feminidad, en un proceso de “desesencialización” de las mujeres. *Moralidades y comportamientos sexuales. Argentinas, 1880-2011* (Barrancos, Guy y Valobra, 2014) plantea que la centuria explorada muestra una suerte de diástole y sístole en materia de soberanía de los cuerpos, destacando la doble moral sexual y los derechos civiles de las mujeres (Giordano, 2014), el modelo heterosexual como base del patrón familiarista hegemónico (Ramaciotti y Valobra, 2014) y el papel del Estado y la Iglesia como moralizadores de los atributos de género y de la sexualidad (Ben, 2014). Las sensibilidades de las distintas clases sociales, en perspectiva de género, en la era de la modernización de la Argentina entre 1880 y 1930, es abordada lúcidamente por Barrancos (2014), destacando también una doble moral sexual o doble moral patriarcal, que permitía, sin embargo, algunas disrupciones. Género y ciudadanía política en Argentina fueron abordados por autoras en diferentes investigaciones (Palermo, 2007; Lavrín, 2005; Barrancos, 2011b; Giordano, 2014), refiriendo a una ciudadanía incompleta, secundaria, desigual, deficitaria, de menor valor, diferenciando derechos sociales, civiles y políticos.

Destacamos los numerosos estudios de Barrancos sobre la Historia de las mujeres, como la moral sexual y la sexualidad de mujeres trabajadoras en el período de entreguerras (2002a), la inclusión y exclusión en la Historia de las mujeres (2002b), la experiencia de las mujeres argentinas durante cinco siglos, en el marco de una sociedad patriarcal (2007), el ordenamiento de la vida privada de las mujeres en Argentina en las últimas décadas del siglo XIX (2008) y la moral matrimonial entre

1920 y 1930 (2011), entre muchos otros. También los aportes de Lavrin (2005) sobre mujeres, feminismo y cambio social en Argentina entre 1880 y 1940. Es clave, también, la obra sobre Higiene, criminología y homosexualidad en la construcción de la nación argentina entre 1871-1914 (Salessi, 1995) y el estudio sobre la psicologización de la sexualidad en nuestro país entre 1900 y 1970 (Talak, Chayo, Macchioli, Del Cueto, García y Sánchez, 2008).

Respecto de los estudios sobre masculinidad a nivel internacional, se destacan los clásicos trabajos de Morgan y Hearn (1990), de Badinter (1993), de Gilmore (1994), de Burin y Meler (2000), de Mosse (2001) y de Connell (2003). A nivel nacional, Barrancos (2014) aludió a sensibilidades y moralidades sexuales de hombres de diferentes clases sociales entre 1880 y 1930, destacando los vínculos con la inmigración, la ocupación, la religión, entre otras variables. Vallejo (2018b) se ocupó de las representaciones culturales de la masculinidad, entre 1918 y 1976, en directa relación con búsquedas identitarias de una nación recientemente conformada. Benítez (2019) estudió las infancias y las masculinidades en nuestro país entre 1900 y 1930, desde el ámbito de la Psicología. En lo que respecta a la ciudad de La Plata, Branz y Lanzavecchia (2019) estudiaron las masculinidades en varones de clases dominantes a partir de distintas instituciones de la ciudad, en relación con la práctica del rugby y del Servicio Militar Obligatorio. Asimismo, Stagno (2019) se centró en la cultura juvenil callejera a partir de las sociabilidades y vida cotidiana de varones jóvenes de la ciudad entre 1937 y 1942.

Sobre la historia de la Cultura Física o Educación Física y la masculinidad en el mundo, podemos mencionar obras como *The Cult of Health and Beauty in Germany. A Social History, 1890-1930* (El culto a la salud y la belleza en Alemania. Una historia social, 1890-1930) (Hau, 2003), *'Duty unto Death,' the Sacrificial Warrior: English Middle Class Masculinity and Militarism in the Age of New Imperialism* ("Deber hasta la muerte", el guerrero sacrificial: masculinidad y militarismo de la clase media inglesa en la era del nuevo imperialismo) (Mangan y McKenzie, 2008), *Remaking the Male Body: Masculinity and the Uses of Physical Culture in Interwar and Vichy France* (Rehacer el cuerpo masculino: masculinidad y usos de la cultura física en la Francia de entreguerras y Vichy) (Tumblety, 2013), *Fitness and the National Body: Modernity, Physical Culture and Gender, 1930-1945* (La aptitud y el organismo nacional: modernidad, cultura física y género, 1930-1945), entre otros.

Para el caso argentino, se destacan los escritos de Scharagrodsky (2001, 2006a, 2006b, 2013) sobre masculinidad y Educación Física escolar, abarcando la gimnasia militar de fines del siglo XIX y el scoutismo, y su abordaje más general (Scharagrodsky, 2020a) sobre la cultura física y las moralidades "científicas" a finales del siglo XIX y principios del XX. Además, sin dudas, es relevante para esta tesis su compilación *Hombres en movimiento. Deporte, cultura física y*

masculinidades en la Argentina 1880-1970 (Scharagrodsky, 2021), obra que analiza cómo en Argentina, desde el deporte y la cultura física, se transmitieron, produjeron, pusieron en circulación, masculinidades deseadas e indeseadas, permitidas y prohibidas, buscadas y evitadas, visibilizadas y ocultadas, lo que se da a partir de establecer unas masculinidades abyectas, desde procesos de asignación de mismidad y otredad. Eso se completa al abordar, a su vez, los modos en que dichas transmisiones, circulaciones, producciones, intenciones, fueron traducidas, discutidas, resistidas, contradichas, resignificadas. Como plantea el propio compilador, en ese proceso se entiende a las masculinidades como el efecto inestable, abierto, incierto, contradictorio, de la cultura, del lenguaje, de ciertas prácticas, saberes y relaciones de poder. Se destaca de los distintos capítulos la consideración de las masculinidades como un producto social, relacional e históricamente situado. Ello se lleva a cabo teniendo siempre presente cómo eran conceptualizados los cuerpos femeninos en movimiento a partir de saberes, discursos y prácticas hegemónicas.

Además, Carrizo (2009) analizó la construcción de masculinidades en un colegio técnico salesiano de Comodoro Rivadavia, durante la primera mitad del siglo XX. Plantea que la identidad masculina, encuentra su cultivo en los talleres y los lugares de implementación de prácticas deportivas, donde la belleza y buen estado físico fueron asumidos como símbolos de la unión entre cuerpo y alma, como emblemas del coraje y del espíritu masculino.

Sobre la feminidad, se considera especialmente el clásico escrito de Simone de Beauvoir (2018), donde se plantea la idea de que no se nace mujer, sino que se llega a serlo. También se tienen en cuenta trabajos como el de Tubert (2010), *Los ideales culturales de la feminidad y sus efectos sobre el cuerpo de las mujeres*, que plantea que no existe una feminidad esencial, sino que la cultura construye modelos ideales que se articulan con las relaciones sociales de desigualdad y poder entre los sexos. Para el caso argentino, el libro *La Joven Moderna en la Argentina de entreguerras: Género, Nación y Cultura Popular* (Tossounian, 2021) realiza una lectura completa y compleja de este tema durante el período que nos compete.

Sobre Educación Física y feminidad en nuestro país, *Mujeres en movimiento. Deporte, cultura física y feminidades. Argentina. 1870-1980* (Scharagrodsky, 2016) muestra que la cultura física y su variado arsenal de propuestas corporales se convirtieron en un espacio de disputa en el que circularon y se reapropiaron prácticas, saberes y discursos supuestamente legítimos sobre cómo definir un ideal ficcional corporal femenino. Esa idea era acompañada por usos adecuados, dignos y correctos sobre el deseo, el placer, la sensibilidad, el erotismo, las emociones, la moral sexual o una estética corporal, legitimando prácticas desde discursos bio-médicos, religiosos y pedagógicos, cuyos límites fueron altamente porosos. En

dicha compilación escriben referentes del tema como Eugenia Tarzibachi, Patricia Anderson, Laura Marcela Méndez, María Paula Bontempo, Andrés Reggiani, entre otros/as. Nos interesan los escritos de estas autoras tanto de esta publicación como de otras (Bontempo, 2012; Anderson, 2015; Tarzibachi, 2017; entre otras).

Pellegrini Malpiedi (2015), a su vez, se encargó de la construcción de feminidad desde la Educación Física argentina entre fines del siglo XIX y principios del XX, considerando que se estableció un modelo corporal femenino idealizado desde los parámetros hegemónicos patriarcales. El período 1900-1930, en relación con la cultura física y el cuerpo de la mujer en publicaciones periódicas argentinas, fue investigado, de modo destacable, por Kaczan (2016).

La Historia de la Educación Física en relación con las masculinidades y las feminidades fue abordada en el ámbito escolar a inicios del siglo XX, comparando diferentes dimensiones como fines macropolíticos, contenidos a enseñar, universo moral, y capacidades prescriptas y proscriptas (Scharagrodsky, 2006).

Junto con la Educación Física, es importante destacar el lugar que ocupó el deporte como organizador de los ideales de masculinidad, tanto en Europa como en Latinoamérica (Mosse, 2001). En particular la constitución del fútbol como *deporte nacional*, junto a otros deportes como el rugby, contribuyó a configurar una especificidad en la masculinidad argentina (Archetti, 1999 [2016]; Frydenberg, 1999; Armus y Scharagrodsky, 2013; Almada, 2021; Hora, 2021; Reggiani, 2021, Vallejo, 2021). Mariano Chiappe y Laura Méndez (2021: 305) entienden que, en el período 1930-1943, “de la mano del ideal de masculinidad de la época, fútbol y hombría constituyeron un binomio indisoluble en consonancia con la mirada recia de la actividad”.

Por otro lado, desde un enfoque descriptivo (o, por momentos, conmemorativo) se han publicado textos sobre la Universidad Nacional de La Plata (Universidad Nacional de La Plata, 1998; Universidad Nacional de La Plata, 2005; Belinche, Panella y Casareto, 2010; Belinche y Panella, 2014) y sobre los colegios dependientes de la misma, escritos por las propias instituciones (Ortubé, 2001; Colegio Nacional, 2005; Christmann, Lombardo y Ottavianelli, 2010). Como se dijo, Legarralde (2000) indaga en el Colegio Nacional de La Plata entre los años 1887 y 1918, y se focaliza en su articulación con los proyectos pedagógicos; y Pratto (2017) analiza la Educación Física en la misma institución entre 1885 y 1930. Gentile y Vallejo (1999) examinan los internados del Colegio Nacional (1910-1920), la Casa del estudiante (1921-1923) y el Hogar estudiantil (1924, no materializado), que buscaron articular la noción de hábitat universitario con los proyectos pedagógicos de la Universidad Nacional de La Plata: el positivista modelo gonzaliano de formación de elites, el idealista emprendimiento que le sucedió, y el proyecto de hábitat colectivo. También fueron estudiadas las influencias filosófico-educacionales

y pedagógicas del Internado del Colegio Nacional y de la Sección Pedagógica de la Universidad Nacional de La Plata (Alí Jafella, 2006). Se abordó la Escuela de visitantes de Higiene Social (1938-1942) –entendida como antecedente de la carrera de Trabajo Social de la Universidad Nacional de La Plata -, que funcionaba en el edificio del Colegio Secundario de Señoritas (Arrúa, 2014; Sclesio, 2018). Además, fueron estudiados los discursos y trayectorias de diferentes personalidades ligadas a la historia de la Universidad Nacional de La Plata en el período que nos compete y en momentos anteriores, como Víctor Mercante (Dussel, 1996, 2014; Lionetti, 2006; Ostrovsky, 2011; Zemaitis y Scharagrodsky, 2020a), Joaquín V. González (Martínez Zuccardi y Chein, 2007; Fernández, 2015), Saúl Tabora (Southwell y Arata, 2011), José Gabriel (Vallejo, 2018a), Juana Cortelezzi (Soprano Manzo, 2009; Arias, 2017), entre muchos/as otros/as.

Sobre el Departamento de Cultura Física se consideró que la Educación Física era concebida como una disciplina que velaba por el orden moral y cultural de los/as alumnos/as (Villa, 2007), no muy alejada de las concepciones hegemónicas en la Universidad sobre esa disciplina, centradas en el disciplinamiento del cuerpo como complemento de la formación intelectual (Villa, 2011). Años más tarde, Fernández y Fernández Harari (2015), en *Cuerpos dóciles. Memorias y fotografías del Liceo Víctor Mercante* presentaron un acercamiento general a nuestro problema, a partir de vincular las memorias anuales del Colegio Secundario de Señoritas de las décadas del 20 y del 30 y una serie de fotografías, y de las categorías “cultura física”, “plan de estudios” y “organización del espacio”. Allí, plantearon que la gimnasia en el colegio en esa época no se limitaba al cuerpo, sino que se relacionaba con la moral y con una determinada construcción de género. Asimismo, consideraron que el lenguaje corporal de las alumnas “está regulado y controlado, por la institución escolar y por todo un entramado social que ejerce su influencia desde la primera infancia” (Fernández y Fernández Harari, 2015: 15), a la vez que refirieron a “una voluntad de disciplinar el cuerpo y la conducta a partir del ordenamiento de los elementos propios de cada asignatura en el espacio” (Fernández y Fernández Harari, 2015: 17), afirmaciones que consideramos un tanto extremas o deterministas, en tanto no consideran suficientemente las resistencias, ambigüedades, fugas, y que pondremos en discusión a lo largo del presente trabajo. Vallejo (2007) al estudiar la ciudad de La Plata y su Universidad entre 1882 y 1955, afirmó que el Departamento de Cultura Física presentó una continuidad con los postulados de la Escuela Nueva de los Internados del Colegio Nacional, viendo en esta dependencia una alternativa a la militarización de la Educación Física propuesta por Fresco, alejada de lo que denomina “deporte competitivo”, lo que también pondremos en cuestión. Asimismo, Vallejo refirió al papel cumplido por Alfredo Calcagno y Orestes Adorni en la reorganización de la dependencia en 1936.

Hecho este recorrido, más allá de esas alusiones generales, hallamos una vacancia en relación con el abordaje del Departamento de Cultura Física, en general, y en clave de género, en particular, por lo que entendemos que ese es el aporte que podemos realizar con la presente tesis. De este modo, se pretende contribuir a la desnaturalización e historización de las prácticas corporales institucionalizadas.

4. Presentación de herramientas teóricas-epistemológicas

En el presente apartado, damos cuenta de los marcos teóricos y epistémicos a partir de los cuales puede recortarse el problema planteado en esta tesis. En primer lugar, presentamos nuestra adscripción a unas maneras de entender el género, las masculinidades y las feminidades, y las sexualidades o economías del deseo. Luego, definimos discursos y prácticas. A continuación, abordamos la idea de Educación Física y referimos al currículum en tanto elemento político, y selección cultural, que genera. Además, damos cuenta de lo que nos pueden aportar en términos analíticos la educación de las sensibilidades, la estética y las emociones, y la consideración de los espacios escolares y las ciudades como dimensiones que también educan. Finalmente, adscribimos a abordar la Historia del deporte desde una perspectiva social.

4.1. Género y sexualidades o economías del deseo, masculinidades y feminidades

a) Género y sexualidades o economías del deseo

Consideramos al género en tanto dispositivo de poder, subrayando su operatividad como productor y regulador de la vida social y subjetiva, en interacción con otros dispositivos (Amigot y Pujal, 2009), lo que implica pensar en la subordinación general de las mujeres y la dominación de los hombres, en lo que se ha denominado “patriarcado”. Gerda Lerner (1986) ha definido a este último como la manifestación e institucionalización del dominio masculino sobre las mujeres y niños/as de la familia, y la ampliación de ese dominio sobre las mujeres en la sociedad en general.

Esto nos permite, de una manera articulada, incluir los planteos teóricos de diferentes autores/as. Pensadoras como Judith Butler y Teresa de Lauretis se inscriben en esta perspectiva, ya que han atendido exhaustivamente a la cuestión del poder e, inspiradas en la teoría foucaultiana, han aludido a tecnologías y dispositivos de género como productores de relaciones, subjetividades, e, incluso, de aquello mismo que denominamos sexo, diferencia sexual y sexualidad (De Lauretis, 1989; Butler, 2018a). Esta perspectiva, siguiendo a Foucault, nos ayuda a comprender que tanto varones como mujeres, así como la existencia misma de esa

dicotomía, están configurados en redes de poder. No obstante, desde la perspectiva foucauliana, las relaciones de poder impregnan todo el comportamiento social, pero son móviles y permiten a los individuos estrategias de modificación (Scharagrodsky, 2004b).

Entonces, siguiendo a Scott, podemos decir que

el género es un elemento constitutivo de las relaciones sociales basadas en las diferencias que distinguen los sexos y el género es una forma primaria de relaciones significantes de poder (2011: 78).

Sobre ello, la autora aclara que podría decirse que el género es el campo primario dentro del cual, o por medio del cual, se articula el poder. Luego, Scott, plantea que los conceptos de género estructuran la percepción y la organización, concreta y simbólica, de toda la vida social. Considera que esas referencias establecen distribuciones de poder (control diferencial sobre los recursos materiales y simbólicos, o acceso a los mismos), y que el género se implica en la concepción y construcción del propio poder.

Estas consideraciones, Scott las realiza en el contexto del sistema sexo-género, que implica entender al sexo como lo biológico, lo dado o natural, mientras que género referiría a lo social, ofreciendo herramientas útiles para la comprensión del carácter relacional y del largo proceso histórico de construcción que sostiene la diferencia entre varones y mujeres (Martínez, 2014). Sin embargo, a su vez, desde la perspectiva de Judith Butler, sexo y género no adquieren un valor oposicional por fuera de los significados culturales. Es decir, la distinción sexo/género supone que siempre es posible diferenciar nítidamente entre lo biológico –sexo– y lo cultural –género–, por lo que, y esto es fundamental, la categoría “género” se extiende hasta abarcar la oposición misma sexo/género (Martínez, 2014). Es decir, el género no es una interpretación cultural del sexo, sino que el sexo mismo ya es una construcción.

Años más tarde, Scott (2011) se pregunta si el concepto de género -considerando los diversos usos que se le han dado- continúa siendo una categoría útil para el análisis. A ello responde que

sigue siendo útil sólo si va más allá de este enfoque, si se toma como una invitación a pensar de manera crítica sobre cómo los significados de los cuerpos sexuados se producen en relación el uno con el otro, y cómo estos significados se despliegan y cambian. El énfasis debería ponerse no en los roles asignados a las mujeres y a los hombres, sino a la construcción de la diferencia sexual en sí (2011: 98).

De esta manera, siguiendo a Judith Butler (2006), entendemos al género no exactamente como lo que uno “es”, ni precisamente como lo que uno “tiene”, sino como el aparato mediante el cual tienen lugar la producción y la normalización de lo

masculino y lo femenino. En esta tesis, justamente, nos centramos en los modos en los que se produjeron y normalizaron lo masculino y lo femenino desde la Educación Física. El género no siempre se constituye de forma coherente o consistente en contextos históricos distintos, entrecruzándose con modalidades raciales, de clase, étnicas, sexuales y regionales de identidades discursivamente constituidas. Así, es imposible separar el «género» de las intersecciones políticas y culturales en las que constantemente se produce y mantiene (Butler, 2018). De esta manera, para la autora estadounidense, las instituciones operan normativizando a los individuos de uno y otro sexo en función de categorías a priori (varón/mujer), donde los discursos institucionales constituyen a los individuos que desean tener. Entonces, y esto es clave, lo que se presenta como natural, no es más que el resultado de relaciones de poder. En consecuencia, “no hay materia, ni cuerpo, ni sexo naturales, sólo efectos normativos/prescriptivos (no descriptivos) del poder” (Femenías, 2003: 57). Así, la heterosexualidad tampoco es, de ningún modo, una “preferencia natural” sino algo que se impone, dirigido, organizado, difundido y sostenido por la fuerza del mandato social. Entonces, como para Butler el lenguaje es productivo, constitutivo y performativo, la autora aplica la noción de “abyectos” a todos los cuerpos ajenos al discurso hegemónico (Femenías, 2003).

El concepto de “abyecto”, Butler lo toma de Julia Kristeva, para designar el lugar de lo inhabitable, de lo invivible, la zona social más densamente poblada por quienes no disfrutaban del estatus de sujeto, pero que, paradójicamente, definen su dominio, refiriendo a toda clase de cuerpos cuyas vidas no se consideran “vidas” en sentido estricto y cuya materialidad se entiende como una “no materialidad” desde el discurso hegemónico (Femenías, 2003). Entonces, en esta tesis nos valdremos de ese concepto para dar cuenta de las masculinidades y feminidades no deseadas o proscriptas, en un proceso signado para la construcción de la mismidad y la otredad.

A su vez, para Butler, basándose en Foucault,

el lenguaje es productivo, constitutivo, performativo, en la medida en que todo acto significativo delimita y traza la frontera del objeto que define como tal, aunque se lo declare previo a toda y a cualquier significación (Femenías, 2003: 59).

Se considera a la performatividad como una modalidad específica del poder, entendido como discurso: el poder que tiene el discurso para materializar sus efectos es consonante con el poder que tiene para circunscribir la esfera de la inteligibilidad (Butler, 2018).

En este sentido, la investigación, reflexión y debate alrededor del género ha conducido lentamente a plantear que las mujeres y los hombres no tienen esencias que se deriven de la biología, sino que son construcciones simbólicas pertenecientes al orden del lenguaje y de las representaciones. En cada cultura,

una operación simbólica básica otorga cierto significado a los cuerpos de las mujeres y de los hombres. De este modo, mujeres y hombres no son un reflejo de la realidad “natural”, sino que son el resultado de una producción histórica y cultural (Lamas, 2000). Indagaremos aquí en ese tipo de producciones en el ámbito educativo, analizando qué significados se otorgaron a los cuerpos de las alumnas y los alumnos.

Por otro lado, adherimos a una visión relacional del género, ya que “no hay una identidad y una diferencia femeninas, si no hay por otra parte, acuñadas en una furibunda dialéctica, una identidad y una diferencia masculinas” (La Cleca, 2005: 16). Así, en este trabajo referiremos a las masculinidades transmitidas desde el ejercicio físico para los alumnos del Colegio Nacional, siempre en relación con las feminidades pretendidas para las alumnas del Colegio Secundario de Señoritas, y viceversa.

b) Masculinidades

En relación con las masculinidades, las entendemos como las formas aprobadas de ser varón en una sociedad determinada (Gilmore, 1994). Los estudios sobre la identidad masculina, en especial los estudios sociológicos y antropológicos de orientación feminista, han destacado la idea de que la masculinidad no es una esencia innata ni un hecho tan sólo biológico sino también, y, sobre todo, una construcción cultural. Es decir, el efecto en cada hombre, en cada época y en cada sociedad de un conjunto de creencias, conductas, normas y estilos de vida que otorgan a la mayoría de los hombres una serie de privilegios simbólicos y materiales por el sólo hecho de haber nacido hombres y de no ser mujeres (Lomas, 2013). La masculinidad, entonces, ha de entenderse en un doble sentido: como una forma global de cultura que comparten los hombres en distintas sociedades y grupos humanos y como una forma específica de cultura que revela que ser hombre tiene diferentes significados en cada sociedad, en cada época, en cada grupo humano y en cada hombre, lo que nos permite hablar de formas heterogéneas y cambiantes de masculinidad y, en consecuencia, insistir en el carácter plural de las masculinidades (Lomas, 2013).

Nos interesa, también de Lomas, y a partir de nuestra adscripción teórica, su referencia a que a finales de los años ochenta del siglo XX y hasta hoy en día, se han producido numerosos estudios sobre la masculinidad que analizan la *dominación masculina* como un conjunto de prácticas (como una *performance*, en palabras de Butler, 1990) sustentadas en una ideología de poder que «justifica» el menosprecio y la opresión de las mujeres (y de otros hombres) en nombre de la

naturaleza, de la razón y de una mirada heterosexuada sobre el mundo y sobre los seres humanos.

La masculinidad, de esta forma, es problemática y constituye un estado precario y artificial al que los niños deberán acceder pasando por difíciles pruebas. Así, se trata de un estado precioso y elusivo, que requiere dramáticas experiencias. Es un desafío, un premio a ser ganado (Burín y Meler, 2009). Entonces,

el proceso de convertirse en hombre involucra factores psicológicos, sociales y culturales que no tienen nada que ver con la genética, pero que desempeñan un papel tan determinante como ella, sino más (Badinter, 1993: 11).

Siguiendo a Connell (2010) las masculinidades tienen en cuenta la posición que ocupan los hombres en el orden de género y se pueden definir como los modelos de práctica por el que las personas (principalmente hombres, aunque también mujeres) ocupan dicha posición. Entonces, la masculinidad debe identificarse dentro de un contexto social y unas prácticas sociales concretas (Connell, 2000), siendo la forma como las sociedades interpretan y usan los cuerpos masculinos (Connell, 2001). Además, pensando en “emblemas masculinos”, se espera que los hombres sean procreadores (se tiene la expectativa de que el hombre desparrame su semilla), proveedores (que aporte el ingreso principal) y protectores (enfrentar peligros, involucrarse en conflictos) (Burín y Meler, 2009). Asimismo, se ve como un logro que sean promiscuos (Burín y Meler, 2009). Entonces, siguiendo estos preceptos indagaremos en las masculinidades transmitidas desde el Departamento de Cultura Física considerando las condiciones históricas, los diferentes modelos existentes, en relación con otras dimensiones de la subjetividad humana, siendo conscientes de las permanentes disputas por las definiciones de los modelos.

De este modo, Connell (2003) reconoce la existencia de cuatro tipos de masculinidades identificables: la hegemónica, la subordinada, la cómplice y la marginal. A su vez, Scharagrodsky (2007b) plantea que los patrones y estilos de masculinidades presentan cuatro aspectos fuertemente interrelacionados: 1) La masculinidad asociada a la heterosexualidad, 2) La masculinidad definida por oposición a la feminidad, 3) La masculinidad como un organizador de la homofobia (la masculinidad es una aprobación “homosocial”: la mayoría de los varones necesitan validar su hombría por medio de la aprobación de otros compañeros varones), 4) La masculinidad asociada con una jerarquización del cuerpo del varón.

En una interpretación más ligada al discurso psicológico, que tomamos en menor medida, van los planteos que consideran que la subjetividad masculina se construye desde pequeños alejándose de la madre (como lugar de origen) y que deberá afianzarse en tres pilares: no ser una mujer, no ser un bebé y no ser homosexual (Burín, 2009). Además, según Luis Bonino Méndez (1997; citado por Burín, 2009)

la masculinidad tradicional considera el ideal de autosuficiencia que incluye el ideal de dominio y control.

En este contexto, y en lo que respecta al papel cumplido por la institución escolar en la construcción de masculinidades, adherimos nuevamente a Connell (2001:159) cuando afirma que

aunque nunca vamos a tener un modo simple de medir la influencia relativa de las diferentes instituciones, pensar en las escuelas como uno de los sitios principales de formación de masculinidad, parece ser un buen fundamento.

Así, el género está embebido en las disposiciones institucionales mediante las cuales funciona la escuela. De este modo, las prácticas masculinizantes están concentradas en determinados escenarios: la división curricular, los sistemas disciplinarios y unas prácticas corporales, como los juegos y los deportes (Scharagrodsky, 2007b). Sin embargo, no hay que perder de vista que los alumnos ingresan a la escuela con un “núcleo duro” sobre lo que significa ser un “verdadero varón” (Scharagrodsky, 2007b), que lo resignifican permanentemente. Entonces, daremos cuenta del papel central cumplido por la institución escolar en la transmisión, circulación y resistencia de formas de ser hombre.

c) Femenidades

Con respecto a la feminidad, Simone de Beauvoir (1949) afirmó que “no se nace mujer, se llega a serlo” para indicar que la biología no es destino, que la sociedad establece todo un programa de vida para que un sujeto se transforme en mujer. De esta manera, la condición de la mujer está construida socialmente y determinada históricamente por el medio social (Valobra, 2010a). La feminidad, entendida como un ideal regulativo históricamente situado, estuvo atravesada a lo largo de la historia por diferentes prácticas y saberes que la constituyeron (Scharagrodsky, 2006a), interesándonos, especialmente, las prácticas corporales.

La masculinidad dominante o hegemónica, por ejemplo, plantea que la calle es el lugar de los hombres, y que la casa es el lugar de las mujeres y de los/as niños/as, es un espacio femenino (Fuller, 1997; Gilmore, 1994; en Olavarría, 2004). Así,

ella es la responsable de la vida dentro del hogar y de la reproducción, debe cuidar el espacio del hogar y la crianza de los hijos; es emocional y expresa sus sentimientos; así lo hace con su pareja e hijos/as (Olavarría, 2004: 50).

Se trata de una consideración de la mujer como complemento del hombre.

Siguiendo una visión relacional de los géneros, la construcción de los cuerpos da origen a recursos de poder que se distribuyen inequitativamente entre hombre y

mujeres. Se piensa a los cuerpos de los hombres como activos, duros, fuertes, aptos para el trabajo, la guerra y el mando, mientras que los cuerpos de las mujeres deben ser pasivos, delicados, débiles, aptos para trabajos livianos, cuerpos emocionales, para ser penetrados por los hombres y para la maternidad, cuerpos del hogar que hay que proteger: cuerpos complementarios a los de los hombres (Olavarría, 2004). Así, veremos en qué medida lo que interpretemos que ocurrió bajo la dependencia del Departamento de Cultura Física se acercó o alejó de esos imaginarios.

En general, las distintas explicaciones y teorizaciones coinciden en la existencia de dos constantes históricas como elementos determinantes en la construcción social de la feminidad (Martínez-Herrera, 2007): la mujer como capital simbólico (Bourdieu, 2010), en tanto objeto de apropiación y deseo, como cuerpo para el otro; y la mujer como madre. La mujer se debate, de esta manera, entre dos representaciones sociales disociadas entre sí: la maternidad a ella asignada y el erotismo que remite a la mujer a una condición primigeniamente sexual/genital (Martínez-Herrera, 2007). Las feministas de diversas tradiciones, sostienen que la actitud pasiva femenina es una imposición cultural falogocéntrica, en vez de una condición constitucionalmente dada, y que las mujeres son impulsadas culturalmente a ubicarse en el lugar del objeto del deseo y de la pasividad (Martínez-Herrera, 2007). Puesto que no existe una feminidad esencial, la cultura construye modelos ideales, articulados con las relaciones sociales de desigualdad y poder entre los sexo-géneros, con los que las mujeres se identifican e incorporan a su Ideal del Yo (Tubert, 2010). De esta manera, el exceso de malestar (Freud, 1931/1981) en la mujer

se ha vinculado históricamente con la subordinación económica, social, política, laboral o familiar de las mujeres, que alimenta –y es alimentada– por un orden simbólico y un imaginario colectivo que construyen representaciones de la mujer y la feminidad que tienden a justificar dicha subordinación (Tubert, 2010: 162).

El concepto de feminidad, de este modo, no tiene un contenido fijo y universal. Ésta, como la masculinidad, es contingente y cambiante en tanto producción histórico-cultural, aunque existen algunas constantes trans-históricas:

se atribuye a las mujeres el descontrol emocional, hipersensibilidad, demandas irracionales; se suele considerar que son más pasivas, dependientes, inseguras, abnegadas y sumisas que los hombres; se las percibe subordinadas a su fisiología, especialmente en cuanto a su capacidad procreadora (menstruación, embarazo, parto, puerperio, menopausia), lo que limitaría supuestamente sus posibilidades intelectuales, sociales y culturales; pero sus funciones reproductivas se encuentran dirigidas, asistidas y legalizadas desde discursos y prácticas patriarcales y, mientras la política, la ciencia, la ley y la religión se apropian de ellas, el hecho reproductivo mismo está despojado de valor social y económico para sus protagonistas (Tubert, 2010: 162).

Veremos, entonces, qué contenidos tuvieron las feminidades deseadas desde el Departamento en cuestión.

4.2. Discursos y prácticas

Definimos los conceptos de discurso y práctica a partir, principalmente, de los planteos de Edgardo Castro, que interpreta a Michel Foucault. Castro (2004) plantea que, en “La arqueología del saber” (1969), Foucault entiende al discurso como el

conjunto de enunciados que provienen de un mismo sistema de formación; así se podría hablar de discurso clínico, discurso económico, discurso de la historia natural, discurso psiquiátrico (1969:141).

El discurso, de esta manera, está compuesto por “un número limitado de enunciados para los cuales se puede definir un conjunto de condiciones de existencia” (Foucault, 1969: 153). A medida que Foucault sustituye la noción de episteme por la de dispositivo y, finalmente, por la de práctica, el análisis del discurso comenzará a entrelazarse cada vez más con el análisis de lo no-discursivo (prácticas en general) (Castro, 2004). Entonces, tomamos al discurso en su aspecto más general, como una práctica social, situada histórica y políticamente, constituida en lo social y a su vez constitutiva del mismo (Southwell y Galak, 2019). Se trata, en definitiva, de lo que puede ser dicho y pensado, incluyendo también a quién puede hablar, cuándo y con qué autoridad, llevando consigo un significado y ciertas relaciones sociales, construyendo tanto la subjetividad como las relaciones de poder (Ball, 1993; en Scharagrodsky, 2003). Este concepto nos permite pensar qué podía ser dicho y pensado desde la dependencia que nos compete.

De este modo, Foucault explica el vínculo entre el discurso y el poder:

No intento encontrar detrás del discurso una cosa que sería el poder y que sería su fuente, como en una descripción de tipo fenomenológico o de cualquier método interpretativo. (...) **El poder no está, pues, afuera del discurso. El poder no es ni la fuente ni el origen del discurso. El poder es algo que funciona a través del discurso, porque el discurso es, él mismo, un elemento en un dispositivo estratégico de relaciones de poder** (Dichos y escritos, 465) (Castro, 2004; el destacado me pertenece).

Finalmente, en relación con este concepto, Castro (2004) afirma que en los volúmenes 1 y 2 de Historia de la sexualidad y en Hermenéutica del Sujeto, el autor francés se ocupa de la función del discurso como formador de la subjetividad. Además, Southwell y Galak recuperando las ideas de Norman Fairclough, plantean que,

en tanto práctica social, el discurso será siempre constitutivo de las identidades sociales, las relaciones sociales y los sistemas de conocimiento

y de creencias. Siguiendo a este autor puede interpretarse que la intención es reflexionar acerca de los modos en que se manifiestan, a través del lenguaje, las relaciones de dominación, discriminación, poder y control (2019: 169-170).

Ese concepto nos permitirá analizar qué subjetividades masculinas y femeninas se pretendió construir.

En relación con el concepto “prácticas”, Castro estima que Foucault explica tres características que delimitan y definen lo que entiende por ellas:

a) Homogeneidad. Refiere a lo que las personas hacen y la manera en que lo hacen, “las formas de racionalidad que organizan las maneras de hacer” (DE4, 576). También es necesario analizar la libertad con la que los sujetos actúan en este sistema de prácticas: aquello que Foucault denomina el “juego estratégico” (DE4, 576).

b) Sistemática. Estas investigaciones exigen además que se considere sistemáticamente el dominio de las prácticas, es decir, que se tome en consideración el eje del saber (las prácticas discursivas), del poder (las relaciones con los otros) y de la ética (las relaciones del sujeto consigo mismo) en lo que tienen de específico y en su entrelazamiento.

3) Generalidad. Por último, las prácticas que Foucault estudia (las relaciones entre razón y locura, enfermedad y salud, crimen y ley) poseen un carácter recurrente.

En síntesis,

Foucault entiende por prácticas la racionalidad o la regularidad que organiza lo que los hombres hacen («sistemas de acción en la medida en que están habitados por el pensamiento») (DE4, 580), que tiene un carácter sistemático (saber, poder, ética) y general (recurrente), y que por ello constituye una «experiencia» o un «pensamiento» (Castro, 2004: 428).

A partir de ello, entonces, indagaremos a través de qué prácticas -recurrentes, regulares y sistemáticas-, en su vínculo con los discursos, se contribuyó a formar hombres y mujeres, desde la Educación Física, en los colegios en cuestión.

4.3. Currículum, Educación Física como disciplina que generiza, y cultura institucional

Entendemos a la Educación Física como una práctica que formaliza como contenido de su enseñanza ciertas formas de la cultura relativas al cuerpo y al movimiento con una intención educativa (Bracht, 1996; Carballo, 2015). En su surgimiento y consolidación en Argentina estuvo legitimada por diversos discursos –entre los que

sobresalió el biomédico-, potenciada en las últimas décadas del siglo XIX y en las primeras décadas del siglo XX por un vasto y complejo proceso de globalización, circulación, transmisión, apropiación, imposición y resignificación de ciertas prácticas, saberes y discursos vinculados con la cultura física, en general, y con la Educación Física, en particular, que se produjo en algunos países europeos y en Estados Unidos (Scharagrodsky y Torres, 2019).

Esta investigación considera especialmente el concepto de Currículum, vinculado con los procesos de selección, organización, distribución, transmisión y evaluación del contenido y de sus objetivos dentro de los sistemas educativos (Gvirtz y Palamidessi, 1998), entendiéndolo como

la síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos) que conforman una propuesta político-educativa pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales cuyos intereses son diversos y contradictorios, aunque algunos tiendan a ser dominantes o hegemónicos, y otros tiendan a oponerse y resistirse a tal dominación o hegemonía (De Alba, 1998: 59).

Asimismo, el currículum constituye un documento público que expresa acuerdos sociales, más o menos consensuados, sobre lo que debe transmitirse a las nuevas generaciones en el espacio escolar, que busca organizar y regular lo que sucede en la escuela (Dussel, 2007). En ese marco, nos preguntaremos por los elementos culturales seleccionados por la Universidad para educar físicamente a los/as estudiantes de enseñanza media, y en cómo ellos contribuyeron a formar hombres y mujeres con ciertas características.

El currículum escolar influye fuertemente en las nociones de cuerpo, género y sexualidad que se transmiten, dejando importantes marcas en los/as educandos/as en la configuración de sus modos de entender el mundo en términos de estereotipos, funciones, sensibilidades, roles masculinos y femeninos, y maneras correctas e incorrectas (normales y anormales, fomentadas y prohibidas, saludable y nocivas) de utilizar el cuerpo de manera diferenciada. “Toda educación es sexual” afirma Morgade (2011), por lo que “el currículum escolar es y ha sido un espacio de mediación social y cultural para la formación de varones y mujeres” (López Pérez, 2008: 66). Entonces, se construye un orden corporal, y un universo posible e imposible de movimientos, gestos, actitudes corporales, que es apropiado, y resistido, discutido, tensionado, por los y las estudiantes. En este sentido, Scharagrodsky (2001: 79) afirma que “la institución escolar ha sido uno de los espacios institucionales -aunque no el único- que ha contribuido en el proceso de construcción de cierto orden corporal”. Este autor se pregunta cómo, a lo largo de la historia argentina, los ejercicios físicos escolares contribuyeron en la configuración de cuerpos masculinos y femeninos y qué saberes legitimaron ese

orden (Scharagrodsky, 2004a). Así, abordó diferentes dimensiones, entre las que destacamos los fines macropolíticos, contenidos, actividades, capacidades motoras, partes del cuerpo y moralidades, diferenciados. De este modo, afirma que

Ciertos comportamientos corporales, gestos, actitudes, posiciones, desplazamientos, movimientos, usos corporales, aderezos, etc. se van cristalizando y hacen del campo de la educación física escolar un espacio de configuración y reconfiguración de sujetos con un género de un tipo determinado (Scharagrodsky, 2004b: 61 y 62).

Destacamos de este fragmento la referencia a la cristalización de esos usos corporales, en tanto proceso fuertemente arraigado, naturalizado y difícil de modificar.

Más allá de estas generalidades, el modo en el que el currículum efectivamente contribuyó a la construcción de un orden corporal generizado dependió, entre otras cosas, de la “cultura institucional” (Frigerio, Poggi Tiramonti y Aguerro, 1993; Fabbri, 2000), que refiere a un sistema de significados compartidos por todos los miembros de una organización y que compete a su vida cotidiana escolar (Rockwell y Ezpeleta, 1983). Así, este último concepto,

delimita y a la vez recupera conjuntos de actividades, característicamente heterogéneos, emprendidos y articulados por sujetos particulares. Las actividades observadas en una escuela, o en cualquier contexto, pueden ser comprendidas como ‘cotidianas’ sólo con referencia a esos sujetos; así, se circunscriben a ‘pequeños mundos’ cuyos horizontes se definen diferencialmente, de acuerdo con la experiencia directa y la historia de vida, de cada sujeto (...) (Rockwell y Ezpeleta, 1983: 9).

Por ello, este concepto nos permitirá indagar en lo particular del Colegio Nacional y del Secundario de Señoritas, en relación con el currículum, los profesores, los alumnos, los espacios, los tiempos, entre otras cosas.

4.4. Historia de la Educación de las sensibilidades, las emociones, los materiales y la estética en un espacio escolar situado

Otra perspectiva a considerar es la de la Historia de la educación de las sensibilidades y de la estética escolar. Se considera a la escuela como una máquina estetizante, como una máquina que produce ciertas estéticas sobre los sujetos que le fueron encomendados. Aquí se considera la estética escolar como un registro que atraviesa la totalidad de los hechos escolares: los sujetos, las prácticas, la cultura material, el currículum. Se basa en el pensamiento de Foucault cuando refiere a la verdad como efecto de verdad. Desde ese lugar, se piensa en la belleza como efecto de belleza: para “tal” sociedad “esto” es “lo bello” (Pineau, 2014). La

“estética escolar”, entonces, se propone la creación de ciertos dispositivos de ordenamiento, clasificación y sobre todo jerarquización de las experiencias sensoriales para la formación de las sensibilidades esperables (Pineau, 2018).

El concepto de sensibilidad, por su parte, es posible considerarlo a partir del libro de José Pedro Barrán (1989), *Historia de la sensibilidad en Uruguay*. El autor debate con algunas categorías de los Annales, sobre todo con la dimensión estructural de las mentalidades, de “larga duración” (Burke, 1994). Desde este punto de vista, para Barrán, la categoría *sensibilidad* permite analizar las formas de disciplinamiento acelerado de un conjunto amplio de sensibilidades (el juego, las pulsiones, la sexualidad, la muerte) en el seno del proyecto civilizatorio.

Pensando un vínculo entre esos dos términos (estética y sensibilidad), la estética es la operación por la cual los sentidos se ordenan en sensibilidad. A su vez, la estética son las operaciones que convierten las sensaciones en sensibilidades (Pineau, 2014). Entonces,

la marca identificatoria de este abordaje es la relación privilegiada en sus análisis con el registro político. La estética es comprendida como una ‘moral práctica’ que guía las formas de actuar de los sujetos tanto en forma individual como colectiva (Pineau, 2018: 11).

Así,

la investigación histórico-educativa sobre estéticas y sensibilidades tiene un desarrollo reciente, pero de una gran riqueza, y está logrando constituirse en condición de posibilidad para indagaciones profundas de grandes y clásicos interrogantes sobre la construcción dominante, la producción de subjetividades y las posiciones de sujeto (Southwell y Galak, 2018: 1).

En la Historia de la Educación, la dimensión estética del proceso de escolarización se presentó como una variable central para comprender la educación, tornándose en objeto de estudio. Involucra, también, la construcción colectiva de los deseos y el vínculo con la política de los afectos.

Taborda de Oliveira (2018) destaca que lo que caracteriza a los estudios sobre la educación de las sensibilidades y los sentidos es su abordaje multi o transdisciplinar, poniendo en diálogo disciplinas como la Historia, la Psicología, la Lingüística, la Filosofía, la Estética, la Sociología y la Antropología.

Además, es central retomar el vínculo de la estética con lo político:

pensar la estética como ‘constructo’ histórico-cultural posibilita poner el foco en cómo se constituye en uno de los campos de lucha por la imposición de formas de entender/concebir/actuar en el mundo y la jerarquización de unos repertorios sobre otros (Southwell y Galak, 2018: 2).

En esa línea, la política un asunto estético (Ranciere, 2014). Un ejemplo del vínculo entre estética y política, ligado a la Educación Física, son los desfiles militares o las fiestas o exhibiciones de Educación Física desde la primera mitad del siglo XX en Argentina y Uruguay (Fresco, 1940; Calvo, 2000; Orbuch, 2011; Alonso, Corvo, González, Mato y Rodríguez Giménez, 2018; Galak, Kopelovich y Pereyra, 2022; entre otros).

En la misma línea, en los últimos años, asistimos a un “giro afectivo” en las Ciencias Sociales (Lara y Enciso Domínguez, 2013) liderado especialmente por la Antropología, que supuso un cambio en la producción de conocimiento sobre tópicos tales como los afectos, la sensibilidad, las emociones y los gustos, principalmente reconociendo su variabilidad cultural e histórica (Lutz y White, 1986). Desde esa perspectiva, “sentimientos y emociones dejaron de ser considerados solo como un estado interno de los sujetos, universales, de origen natural, biológico o genético, esencial y pre-social, para profundizar en su comprensión como fenómenos culturales e históricos, a la vez individuales y colectivos” (Pineau, 2018: 3). Entonces, los distintos aportes sostienen que la manifestación y represión de sentimientos y emociones son tópicos que se aprenden y se enseñan en contextos determinados (Pineau, 2018).

Entonces, consideraremos esas perspectivas al preguntarnos si se transmitieron, fomentaron, promovieron, sensibilidades diferenciadas y desiguales entre alumnos y alumnas a través de la práctica de ejercicios físicos en el caso del que nos ocupamos. Es decir, si se buscaron valores, actitudes, gustos, sentimientos, sensaciones, para los estudiantes diferentes a las de las estudiantes, y viceversa. Ello, se encuentra, como se dijo, íntimamente vinculado con connotaciones políticas.

Una nueva perspectiva considerada, directamente relacionada con la anterior, es el giro material en la historiografía educativa:

La historia material de la educación pone el acento en los objetos y cuerpos que se encuentran en los procesos educativos, y estudia a las ideas en su concreción de artefactos y experiencias que circulan en canales particulares; no es que *invente* la preocupación por esta dimensión, que ya estaba presente en arqueólogos, arquitectos y museólogos y también en parte de la historiografía marxista de la educación, sino que construye una nueva lente para mirar los procesos educativos y en algunas ocasiones crea objetos nuevos (la materialidad de la escritura, por ejemplo) o visibiliza otros que habían sido escasamente considerados (los baños, los uniformes)” (Dussel, 2019b: 32, el destacado es del original).

Estos trabajos cubren un amplio espectro: las políticas públicas en materia de construcciones escolares, las características técnicas y estéticas de los edificios, la

circulación transnacional de modelos y tipologías basados en principios higiénico-pedagógicos, las acciones de los intelectuales (arquitectos, ingenieros, pedagogos y médicos principalmente) para el diseño y proyección de los espacios, la representación ideológica de los regímenes políticos a través de los inmuebles, la incidencia de los edificios escolares en la configuración urbana, su impacto en las dimensiones moral y corporal de los sujetos, las ideas y conceptos sobre la infancia implicados en la materialidad de la escuela y, en menor medida, las experiencias de los sujetos (comunidades e individuos) con esa materialidad (Ortega y Dussel, 2019). Así, se considera a la arquitectura y el espacio escolar como dos categorías implicadas en la configuración histórica de la escuela como una institución socio-cultural con una identidad propia (relativamente autónoma) (Ortega y Dussel, 2019). Entonces, el entorno no es meramente el escenario donde se inscribe la interacción social, sino que es considerado un elemento de esa interacción (Valera, 1999), por lo que es posible entender al espacio como una construcción social, cultural, estética y política, históricamente situada (Lefebvre, 2013; Massey, 2005; Casey, 1996; Scharagrodsky, 2019a). En ese sentido,

los lugares fueron no solo soporte 'material' con ciertas formas y funciones, sino también condensaron en su propia constitución representaciones, metáforas, metonimias, evocaciones, sentidos y significados sociales, culturales, ideológicos, morales, sexuales, estéticos, éticos y políticos (Scharagrodsky, 2019: 75).

De este modo, la arquitectura escolar se trataría en su propia expresividad, de una mediación pedagógica, un programa educador (Escolano Benito, 2000). Tanto el espacio, como el tiempo, son elementos básicos, constitutivos de la actividad educativa; por lo que estos socializan y educan (Viñao Frago, 1993-1994). De esta manera, la utilización del espacio en el ámbito educativo es uno de los modos posibles de deducir los lugares ocupados por las ciudadanas y los ciudadanos en cierta sociedad en determinado momento histórico (Del Valle, 1995). En ese sentido, implícitamente, se transmiten mensajes a través del espacio, se educa, en el caso que nos compete, de forma diferencial (Cantón Mayo, 2007). Nos preguntaremos por esos mensajes, obviamente, desde una perspectiva sexo-genérica. Investigaremos, también, los materiales presentados para alumnas y alumnos, en términos de cantidad, características, usos permitidos, y en cómo ello contribuyó a la generización y sexualización de los cuerpos. Lo propio haremos con los uniformes para focalizar en la estética pretendida, a la vez que en las cuestiones morales y kinéticas buscadas.

En el marco de la importancia que asignamos a la cultura material, será central el vínculo entre el edificio escolar y la ciudad, porque esta última no es el contexto del proceso educativo, ni un escenario más, sino una variable que tiene la misma importancia que los edificios escolares (Chaoul Pereyra, 2019; Barbosa Cruz, 2008;

Leinderberger, 2004, Piccato, 2001). Por ello, es fundamental el diálogo entre los edificios escolares y el espacio urbano, ya que

cuando incorporamos la variable urbana, no estamos considerando a la institución escolar como una institución aislada sino como un fenómeno social que se explica a partir de una multiplicidad de procesos relacionados con el dinamismo de la propia ciudad en el desarrollo material de las escuelas, en los actores y en el devenir de los modelos pedagógicos (Chaoul Pereyra, 2019: 14).

Por ello, entendemos a la ciudad como productora y generadora de prácticas sociales y como un espacio de conflicto y negociación política (Leindenberger, 2004; en Chaoul Pereyra, 2019). Y en lo que respecta al vínculo con los cuerpos, ciudad y cuerpo se configuran mutuamente y, además de los cuerpos estar inscriptos en las ciudades, las ciudades también quedan inscriptas y configuran nuestros cuerpos (Britto y Jacques, 2012). Todos estos aportes estarán plasmados en la tesis a la hora de indagar en las formas, tamaños y usos de los edificios escolares, a la vez que en su ubicación en la ciudad de La Plata.

4.5. Historia social del deporte

Adherimos a la perspectiva de la Historia social del deporte considerando a este no como un reflejo de la sociedad, sino como un medio para reflexionar sobre la sociedad. Así, se estima al deporte como una actividad central y no marginal, una entrada fructífera para la captura de importantes procesos culturales, históricos y sociales (Archetti, s/f; en Levoratti y Moreira, 2016). Este permite abordar otros procesos más amplios como la masculinidad y la feminidad, la clase social, la violencia, los procesos identitarios, el sacrificio, la nacionalidad, la política, la economía, entre otros. Para James Mangan (2019), el deporte es un artefacto cultural que, bastante a menudo, determina, así como refleja, los valores dominantes de la sociedad que son disputados permanentemente. Ello será importante en nuestra indagación porque los deportes serán elementos culturales protagónicos en el currículum de Educación Física de las instituciones educativas de las que nos ocupamos.

Esto es aplicable también al estudio de la cultura física, entendiendo a su trama como

una posibilidad de reflexión hermenéutica sobre estos mundos que trascienden el universo de lo corporal, ofreciéndose como una opción interesante y rica para cartografiar e identificar agentes, instituciones, movimientos, redes y grupos sociales en pugna, a la hora de producir y legitimar políticas corporales, proyectos estéticos, ficciones sexuales, modelos cinéticos nacionales, regímenes emocionales, reglas de

presentación y apariencia, modos de deseo, otredades, abyecciones y sus implicaciones políticas e ideológicas (Scharagrodsky y Torres, 2019: 10).

5. Estrategia metodológica

El presente trabajo de investigación se desarrolló sobre la base de una estrategia metodológica cualitativa. Siguiendo a Mason (1996, en Vasilachis de Gialdino, 2006), la investigación cualitativa está: a) fundada en una posición filosófica que es ampliamente interpretativa en el sentido que se interesa en las formas en las que el mundo social es interpretado, comprendido, experimentado y producido, b) basada en métodos de generación de datos flexibles y sensibles al contexto social en el que se producen, y c) sostenida por métodos de análisis y explicación que abarcan la comprensión de la complejidad y el contexto. Así, la particular solidez de la investigación cualitativa yace en el conocimiento que proporciona acerca de la dinámica de los procesos sociales, del cambio y del contexto social y en su habilidad para contestar, en estos dominios, a las preguntas por el cómo y el por qué (Mason, 1996).

En ese marco, para que la tarea de investigación constituya un aporte, es necesario agregar a las palabras de los actores algo adicional. Puede tratarse de una síntesis, una interpretación, el desarrollo de un concepto, una teoría (Morse, 1999): “Es precisamente, su relación con la teoría, con su extensión, con su modificación, con su creación lo que hace a la investigación cualitativa significativa” (Morse, 2002: 1421; en Vasilachis, 2006:27).

En esa línea, se adoptó un diseño de investigación flexible (Mendizábal, 2006), aludiendo el concepto de flexibilidad a

la posibilidad de advertir durante el proceso de investigación situaciones nuevas e inesperadas vinculadas con el tema de estudio, que puedan implicar cambios en las preguntas de investigación y los propósitos; a la viabilidad de adoptar técnicas novedosas de recolección de datos; y a la factibilidad de elaborar conceptualmente los datos en forma original durante el proceso de investigación (Mendizábal, 2006: 67).

Proponemos, entonces, la interpretación de un caso, no estudiándolo porque represente a otros, o porque ilustre algún rasgo, sino porque el caso es interesante en sí mismo (Stake, 2005) y prácticamente no ha sido abordado más allá de las menciones realizadas precedentemente. Los estudios de caso muy delimitados en términos geográficos y temporales, pero insertos en un contexto teórico e histórico mucho más amplio, permiten articular en un nivel de conjunto los niveles micro y macro. Así, se permite vincular lo individual y lo social, los procesos globales y las experiencias específicas de distintos actores sociales (Molina Jiménez, 1996).

Asimismo, se trató de un estudio explicativo (Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio, 1998), yendo más allá de la descripción de conceptos o fenómenos o del establecimiento de relaciones entre conceptos, sino que se pretendió responder a las causas de los eventos sociales. Como su nombre lo indica, su interés se centra en explicar por qué ocurre un fenómeno y en qué condiciones se da éste.

En lo que atañe a la generación de información, se desprende de la utilización de una técnica de recolección de datos: el análisis de documentos (Sautu et al., 2005). Se propone, de este modo, una recolección flexible de la información. Es decir, un proceso interactivo continuo, marcado por el desarrollo de la investigación. Además, y solo a modo de complemento, se realizaron entrevistas a exalumnas del Colegio Secundario de Señoritas (sobre lo que volveremos).

Entonces, fue central demarcar/construir claramente el contexto o “clima de época” de la cultura física en general y de la enseñanza de la Educación Física en clave de género en la provincia de Buenos Aires y en el país, en particular; a la vez que de las condiciones económicas, sociales, culturales, políticas, de la época de la ciudad, la provincia, el país y el mundo. Dejamos en claro que “los contextos se hacen, no se encuentran (...)” (Nathan, 2019: 310). Se buscó así, “comprender a los sujetos sexuados en la historicidad de su tiempo” (Tarrés, 2013:6), adhiriendo a una manera de concebir

la Historia de la Educación donde lo educativo, a la vez que mantiene su identidad y cierta independencia o autonomía del resto de los registros de lo social, establece con ellos fuertes articulaciones. De esta forma, se abandona una historia de la educación que construye, como su objeto (de forma exclusiva y discreta) y como su tema principal, a las ideas pedagógicas, a las instituciones educativas, a la legislación al respecto y a la biografía de ciertos sujetos «ilustres», para dar lugar a una historia de la educación «social» y «cultural» que busque dar cuenta de lo educativo mediante su inscripción en un relato mayor al concebirlo como un campo de debates y de producciones (Arata y Southwell, 2011) (Pineau, 2014: 9 y 10).

De hecho, es posible pensar a la Historia como la disciplina del contexto (Thompson, 1972), como un cuerpo de conocimiento que deviene de interrelacionar, integrar, entretejer juntos los hilos de evidencia que señalan un cambio o una continuidad en la vida humana del pasado. De este modo, considerar a la historia como la disciplina del contexto lleva a preguntarse por la evidencia, a explorar las varias fronteras que rodearon a algo o alguien en pasado (Struna, 2019).

Para ello se consideraron, especialmente, fuentes secundarias que dieron cuenta de cuáles eran las concepciones sobre la asignatura en ese momento, cuáles los actores principales, cuáles las instituciones de formación docente, cuáles las

normativas destacadas, entre otras cosas, teniendo presente en todo momento las propuestas diferenciadas sexo-genéricamente. A la hora de pensar en las particularidades de la enseñanza de la Educación Física en los colegios dependientes de la Universidad Nacional de La Plata en el período en cuestión, fue fundamental delimitar, y conocer, cuál era el clima de época, para poder situarlo a partir de una referencia relativamente concreta. De esta manera, se buscó dar cuenta de las relaciones entre una situación particular y su contexto.

Se decidió analizar solo las instituciones de enseñanza media dependientes de la Universidad Nacional de La Plata ubicadas en la ciudad de La Plata, para poder indagar en el vínculo entre esos colegios y la ciudad de pertenencia, y también debido a que el Departamento de Cultura Física no tenía responsabilidad sobre la enseñanza de la Educación Física en la “Escuela María Cruz y Manuel L. Inchausti”, del partido de 25 de mayo. Además, abordamos lo realizado por el Departamento de Cultura Física en la enseñanza media, dejando en un segundo plano lo hecho en relación con la escuela anexa y a las Facultades. Sólo se aborda esa cuestión para entender la forma de concebir la disciplina por parte de esta dependencia.

Los criterios de selección del corpus se vincularon a la pertinencia o referencia de los documentos al contexto general de la Universidad Nacional de La Plata, a la situación particular del Departamento de Cultura Física, del Colegio Secundario de Señoritas y del Colegio Nacional, a la enseñanza de la Educación Física (o ejercicios físicos o gimnasia), y a los directivos, docentes y médicos de las instituciones. Todo ello desde la creación de las instituciones hasta el año 1946, priorizando el rastreo desde 1929.

Entonces, las principales fuentes primarias consideradas fueron: planes y programas del Colegio Nacional de La Plata y el Colegio Secundario de Señoritas; Memorias anuales, normativas, reglamentos internos, actas, de dichas instituciones educativas; fotografías de clases de gimnasia, exhibiciones, competencias deportivas, entre otras instancias registradas; actas del Consejo Superior de la Universidad Nacional de La Plata entre 1929 y 1946; legajos de profesores de la asignatura en cuestión y de los directivos de los colegios durante el lapso analizado; artículos periodísticos sobre las instituciones escolares, las exhibiciones, las competencias deportivas, incidentes, sumarios realizados a docentes, cambios de autoridades, entre otros; informes del Director del Departamento de Cultura Física de la Universidad Nacional de La Plata dirigidos al Presidente de esta casa de estudios; Informes escritos por el Director del Departamento de Cultura Física de la Universidad Nacional de La Plata incluidos en boletines del Colegio Nacional y de la Universidad Nacional de La Plata; autobiografías de ex alumnos/as de los dos colegios en cuestión.

Hemos hallado mayor cantidad de fuentes que refieren a la Universidad Nacional de La Plata, el Departamento de Cultura física y el Colegio Secundario de Señoritas, en detrimento de las que aluden al Colegio Nacional. Ello generó que algunas de las dimensiones abordadas, pese a ser consideradas para ambos colegios, se profundicen en mayor medida en la institución para mujeres.

Entendemos que algunas de estas fuentes requieren un análisis especial y que cada una nos aporta a la investigación en distintos aspectos. Ello lo explicamos en lo que sigue de este apartado.

En lo que respecta a las Actas de sesiones del Consejo Superior de la Universidad Nacional de La Plata, las consideramos

en tanto fiel testimonio de los debates, de los acuerdos y de las decisiones adoptadas, (...) una fuente informativa altamente confiable y objetiva sobre la manera en que una institución advierte y procesa los problemas que atañen a la colectividad que reúne como miembros (Oszlak, 2011: 94).

Ello nos permitirá ver qué motivaciones animaron a cada orador a expresar sus puntos de vista, qué intereses parecieron defender, a quiénes percibieron como aliados o adversarios, cuáles fueron los contenidos ideológicos de sus posiciones, entre otras cosas. De este modo, entre las Actas del período 1929-1946, se prestó especial atención a ciertas sesiones en las que se generaron importantes debates que desembocaron en decisiones en torno, entre otras cosas, a la creación y disolución del Departamento en cuestión, a la conformación de comisiones para evaluar el funcionamiento del mismo, y la reglamentación de su accionar. Lo propio sucedió con las actas que referían a creación o modificación del plan de estudios de los colegios.

En este punto, siguiendo una de las definiciones que identifica Guillaume Fontaine (2015), podemos entender a la creación del Departamento de Cultura Física en tanto política pública, en el sentido de ser una respuesta a demandas (implícitas o explícitas), que corresponden según el caso a derechos o necesidades. Este autor entiende que analizar una política pública equivale a preguntarse cómo pasamos de una situación A a una situación B mediante una acción del Estado (Fontaine, 2015). De este modo, asumir que las políticas son hechos contruidos no es inocente: se las puede considerar como el producto de una elección entre hacer y no hacer. Este enfoque nos posibilitó indagar en el porqué del surgimiento de esta dependencia dentro de la Universidad Nacional de La Plata, en qué otras posibilidades no materializadas existieron, entendiendo a las prácticas del Departamento como políticas y atravesadas por diversos intereses.

En relación con los artículos periodísticos sobre las instituciones educativas, los analizamos siendo conscientes de las prenociones que podemos tener acerca del

pensamiento político de cada publicación (Sidicaro, 1997). Así, fue preciso no considerar a cada uno de los diarios o revistas como una voz homogénea, coherente, sino tener presentes las diferentes posiciones que pudieron tener los distintos autores en relación con ciertas cuestiones como el lugar de la mujer en la sociedad, los acontecimientos políticos ocurrido en la Universidad Nacional de La Plata, el sitio que paulatinamente fueron ganando las prácticas deportivas, entre otras cosas. Entonces, fue fundamental no descontextualizar las diferentes noticias incluidas en los diarios analizados. De este modo, entendemos a la prensa como actor social y político, situada, por un lado, en un universo de relaciones de fuerza objetivas, el campo periodístico, y, por otro, en el campo del poder político y cultural a través de su participación en la esfera pública. Se convierte en un lugar inestimable para pensar la política y la sociedad, y permite visualizar la peculiaridad del objeto, inscripto permanentemente en un campo de relaciones que involucra poderes, actores, fuerzas políticas y en la producción y puesta en circulación de temas y argumentos destinados a intervenir en el debate político y cultural (Kircher, 2005). Así, este actor, participa activamente en la promoción de saberes, valores, normas, así como en los criterios vinculados con el gusto, las costumbres y los modos de sociabilidad prescritos para organizar la vida social (Kircher, 2005). De hecho, es posible pensar al periódico como institución política, influyente en los debates sobre los destinos de las naciones, por lo que sería actor y protagonista de luchas políticas (De Diego, 2007) que presenta filiaciones e intereses que intentan verter sobre sus lectores (Rompató, 2015). De este modo, la prensa independiente no existe, ya que toda prensa, sea escrita, radial, etc. se encuentra atravesada por la coyuntura política, institucional, económica; local, nacional e internacional. Como tal, tomará una postura política sobre la misma, la cual puede ser notoria en mayor o menor medida, pero ciertamente estará ahí presente (Rompató, 2015). Entonces, la prensa no es neutral, sino que es producida con una intencionalidad marcadamente ideológica, que no deja de ser una fuente de información útil por ser capaz de registrar el movimiento social, político, cultural, deportivo, dentro de un campo, siendo saludable que el historiador desconfíe, a fin de evitar visiones distorsionadas en el resultado final de su investigación (Lida, 2015). Marcus Taborda de Oliveira (2020), entiende a la prensa como una forma privilegiada de comprender los procesos de definición y transformación de sensibilidades a lo largo del tiempo.

Hecha esta aclaración, vale decir que, desde los años 20, asistimos a un importante crecimiento de la prensa de masas, explicado en parte por el desarrollo de las técnicas de impresión junto con la incorporación de nuevas maquinarias y la ampliación de las redes de distribución de los periódicos (Saitta, 2000). Por ello, la inclusión de este tipo de fuentes adquirió importancia por tratarse de un actor que va ganando fuerza en el debate público.

Asimismo, la mayoría de los artículos periodísticos abordados fueron obtenidos del archivo del Colegio Secundario de Señoritas, donde la misma institución conservaba sus apariciones (en algunos casos, directamente, anuncios enviados por el mismo colegio) realizadas en diarios locales y nacionales. Ello nos exigió estar atentos a que lo que se leía muchas veces era un caso más de la visión oficial de la “realidad”, aunque también, por momentos, las noticias o menciones no daban la mejor imagen de la institución⁵. Los demás artículos considerados fueron obtenidos de hemerotecas, a partir de búsquedas de acontecimientos específicos de los colegios, de la Universidad Nacional de La Plata, o de contextos más generales.

Por otro lado, y en lo que respecta al abordaje de las fotografías, estimamos que puede tratarse de un aporte considerable como complemento de las palabras escritas, que parecería ser la fuente principal de información del historiador de la educación física. Referentes del campo, como David Kirk (2011), entienden que es posible construir una narrativa histórica alrededor de las representaciones visuales de la asignatura mencionada. A la hora de analizar esta evidencia visual surge la pregunta sobre si representan la vida cotidiana escolar o si, en realidad, son una puesta en escena para lo posteridad, aunque en este último caso también nos interesaron. Sin embargo, estimamos que fueron valiosas para la tesis al momento de indagar en la vestimenta de los/as estudiantes al realizar ejercicio, en los lugares disponibles para la práctica de la Educación Física, en las personas que estaban al frente de las clases, en la cantidad de docentes por alumnos/as, en las actividades que efectivamente se realizaban (más allá de lo declarado en el currículum explícito), etc. En este marco, siguiendo a Dussel (2019), entendemos al soporte fotográfico como documento histórico, considerando que las fotografías no pueden ser pensadas por fuera de las trayectorias materiales y afectivas que marcan su vida como artefactos, y de inscripción en políticas de archivo particulares. De ninguna manera se trata de una evidencia histórica transparente no mediada. Esta misma autora plantea que es posible realizar inferencias a partir de sus inscripciones peritextuales (las que están en los márgenes de las fotos: títulos, número de inventario, notas, fechas). En nuestro país, la movilización de la fotografía en los aparatos estatales fue simultánea a la consolidación del Estado y tuvo como objetivo primordial “documentar” el “progreso”, o bien construir testimonio del progreso (Laguarda, 2010; en Torricella, 2014). También la fotografía formó parte de los dispositivos médicos e higienistas de observación y construcción de rasgos observables de patologías, dentro de un proceso del campo científico de equiparación entre el ver y el conocer (Jenks, 1995; en Torricella, 2014).

⁵ En algunos expedientes, de hecho, se responde a una serie de acusaciones realizadas desde los periódicos hacia el Colegio.

Al respecto, para Pineau entre 1880 y 1930,

diferentes aspectos de la cotidianeidad de la escuela fueron retratados como muestra del triunfo de la empresa escolarizadora en todo el territorio nacional con el objetivo, además, de dejar sus huellas para la posteridad. La foto es siempre una construcción y para el análisis de la foto escolar, la cuestión técnica es muy importante. Tomar la foto implicaba un armado, un montaje en el que, la cuestión de la luz por ejemplo, resultaba fundamental. Otro aspecto a tener en cuenta es que si las fotos escolares forman parte de un archivo público, debemos contextualizarlas en la serie de fotografías que encadenan sus sentidos (entrevista de 2014: 5).

Este tipo de fuentes que van más allá de las tradicionales, en línea con una de las perspectivas centrales para esta tesis, se han utilizado para buscar a las emociones más allá del registro textual y abordar representaciones artísticas, fotografías, textiles y vestidos, restos arqueológicos, planos de ciudades, entre otras, explorando además la relación entre emocionalidad y cultura material, concibiendo a los objetos como protagonistas de procesos culturales de creación de significados resultantes de las interacciones entre los sujetos y los materiales (Bjerg, 2019).

Además, por el lado de los legajos de profesores y directivos, se abordaron teniendo en cuenta la teoría del actor red (Latour, 2008), especialmente para el caso de los directivos del Departamento, de los colegios y de la Universidad Nacional de La Plata en general. Esta teoría presta atención a las redes que se establecen en la producción de conocimiento, estudiando y observando el entorno, en el marco de entender que nadie actúa solo. Esta propuesta metodológica y epistemológica propugna estudiar la realidad desde un mapeo de las relaciones que son simultáneamente materiales (entre cosas) y semióticas (entre conceptos) y que, por lo tanto, las interacciones en un fenómeno dado involucran a personas, sus ideas y tecnologías, a las que hay que analizar en su conjunto. Esto también será aplicable para otros documentos en los que se mencionan referentes de la Educación Física y de la Medicina del ámbito local e internacional (Gofredo Grasso, Arturo Rossi, Wilhem Knoll, Julio Rodríguez, y Maurice Boigey, entre los más destacados). Ignacio Allevi (2017), en relación con el concepto de redes, agrega la idea de sociabilidad, al estudiar no intelectuales, sino expertos. Así, este autor afirma que

si bien implican formas distintas de definición del objeto de estudio, ambos enfoques no deberían excluirse mutuamente, sino pensarse de manera articulada. Mientras la sociabilidad referiría a prácticas sociales que ponen en relación con individuos en ellas imbricados, y donde el lugar destacado lo ocupa el vínculo que media entre éstos; la red apunta a espacios de interacción, identificados a partir del tendido de la misma, donde sus participantes no necesariamente se conocen, comparten dicho espacio o sostienen un vínculo «intenso» (Allevi, 2017: 21).

Ambas opciones abordan aspectos diferentes.

Complementando el estudio de las fuentes documentales, se realizaron entrevistas semiestructuradas a ex alumnas del Colegio Secundario de Señoritas. Decidimos tomarlas de manera secundaria, ya que no pretendemos abarcar los modos en los que son recordadas, resignificadas, las experiencias de las consultadas, luego de un período no menor a 70 años. De este modo, no nos involucramos con problemáticas vinculadas a la Historia oral y la construcción de la memoria. Esas entrevistas, simplemente, nos permitieron hacernos nuevas preguntas en torno a los documentos disponibles, considerar cuestiones que habíamos pasado por alto, como ciertas disputas en torno a la transmisión y apropiación de un orden corporal, matizar ciertas miradas “oficiales”. Valoramos el hecho de que estas nos permitieran acercarnos en mayor medida al currículum “en acción”, como lo hacen las fuentes abordadas que le dan voz a los/as exalumnos/as. Entonces, se trató de dos entrevistas semiestructuradas, una individual y la otra a dos personas a la vez, vinculándose los criterios de selección, con accesibilidad a los sujetos, con haber sido exalumnos/as al menos durante un año en el Colegio Nacional o en Colegio Secundario de Señoritas (en nuestro caso sólo se accedió a mujeres) entre 1929 y 1946. Se optó por mantener el anonimato de las consultadas. La primera de las entrevistas se llevó a cabo en el año 2018 y fue realizada a una exalumna de 1er año del Colegio Secundario de Señoritas en el año 1936. La segunda fue realizada en 2019 a dos exalumnas, hermanas, del mismo colegio entre 1942 y 1946, y 1943 y 1947, respectivamente. Ambas se produjeron en los domicilios de las entrevistadas y se llevaron a cabo para conocer cuáles eran sus consideraciones sobre la educación en general en la institución al momento de cursar sus estudios (lo que incluye cantidad de alumnas y de profesores, y trato con ellos; condiciones edilicias; horarios; contenidos abordados; entre otras cuestiones), focalizando en la educación de los cuerpos también en general (que incluyó preguntas sobre el uniforme diario y la disciplina), para arribar al abordaje de la enseñanza de la Educación Física o la gimnasia. En este último punto, se les consultó, especialmente, sobre las prácticas realizadas, los materiales utilizados, los espacios para este tipo de enseñanza, el trato con los docentes, sus sensaciones particulares, las exhibiciones de finales de año y la vestimenta.

Además, en lo que a las entrevistas respecta, consideramos las publicadas en el libro *Nuestro Liceo*, obra del Liceo Víctor Mercante (Ortubé, 2001) -ex Colegio Secundario de Señoritas-, sin desconocer que se trata de una nueva fuente oficial.

Asimismo, se mantuvieron conversaciones con parientes cercanos de Benigno Rodríguez Jurado, director del Departamento de Cultura Física, para corroborar una serie de datos disponibles en diferentes fuentes, en el afán de ubicarlo en una red de relaciones institucionales y políticas.

Por todo lo dicho precedentemente, consideramos adecuado llevar a cabo una triangulación, partiendo de la idea de que, al contrastar puntos de vista distintos y teniendo en cuenta el lugar desde donde se enfoca, se obtiene una imagen mucho más completa de un objeto (Gallart, 1992). Así, la triangulación fue de datos, utilizando diversas y variadas fuentes de información sobre un mismo objeto de conocimiento, con el propósito de contrastar la información recabada. Entonces, cada una de las fuentes primarias mencionadas nos permitió acercarnos al objeto desde una perspectiva particular: la aproximación al problema desde el Departamento no va a ser la misma al considerar los planes de estudio que al abordar las fotografías, que a su vez se diferencian de los informes incluidos en los boletines de la Universidad Nacional de La Plata.

Además, estimamos que los mismos instrumentos que utilizamos para dar cuenta de las prácticas de los otros, nos obligan a buscar elementos que den cuenta de nuestras propias prácticas –en este caso, como investigadores- y señalar los condicionamientos sociales que tienen nuestras miradas, nuestras perspectivas, nuestras herramientas. Así, se pretendió ubicar al investigador en una posición determinada y considerar las relaciones que mantiene, por un lado, con la realidad que analiza y con los agentes cuyas prácticas investiga, y, por otro, las que a la vez lo unen y lo enfrentan con sus pares y las instituciones comprometidas en el juego científico (Gutiérrez, 2012). Es a lo que Bourdieu (1997a) llama objetivar al sujeto objetivante, en el marco de una “vigilancia epistemológica”.

Entonces, mi trabajo presentó un permanente ir y venir entre los archivos y bibliotecas, la lectura de fuentes primarias y fuentes secundarias, el cursado de los diferentes seminarios del Doctorado, la realización de entrevistas, los primeros escritos de la tesis y la difusión de los avances iniciales a través de ponencias, conferencias, artículos y capítulos de libros. A esto le siguió una etapa final dedicada, casi exclusivamente, a la escritura de la tesis. Ello permitió nutrirme de los aportes de profesores, estudiantes, colegas, director, codirector y evaluadores de mis producciones. Además, la escritura de la tesis no se realizó de forma lineal, sino que consistió en una revisión constante de lo producido. Incluso, a lo largo de la escritura misma vieron la luz sólidas producciones de referentes del campo que, a veces aportando nuevos datos o profundizando sus escritos anteriores, generaron importantes cambios en lo ya escrito. De este modo, ideas, fuentes, análisis, perspectivas que, inicialmente, eran centrales para la tesis, pasaron a ocupar lugares secundarios y, a la inversa, simples menciones o pequeñas referencias, adquirieron mucha más trascendencia.

En el trabajo investigativo se recuperaron una serie de categorías sociales como la naturaleza y la sensibilidad femeninas, la formación del carácter, la caballeridad, lo moderno, la transmisión de valores patrios y los vocablos “cultura física”, “cultura

física femenina” y “cultura física infantil”. Se trata de términos utilizados por los/as propios/as actores/as productores de los documentos analizados, que pueden diferir del modo en que esos mismos términos fueron entendidos en ese momento por la sociedad o que son entendidos en la actualidad. Asimismo, se construyeron las categorías analíticas, en tanto abstracción de una o varias características comunes de discursos o prácticas, como fueron las de: espacio escolar, fines macropolíticos, universo moral, estético, y cultura material.

6. Estructura de la tesis

Se opta por organizar lo que sigue de la tesis a partir de lo que consideramos un recorrido “lógico”.

El capítulo 1 tiene como finalidad presentar y analizar los antecedentes principales del Departamento de Cultura Física de la Universidad Nacional de La Plata, centrándonos en los discursos y prácticas que contribuyeron a producir masculinidades y feminidades entre 1885 y 1929. Se abordan la Universidad Nacional de La Plata, el Colegio Nacional (con sus internados), el Colegio Secundario de Señoritas y el lugar reservado en ambas instituciones a la enseñanza de ejercicios físicos. Además, se considera la Casa del estudiante por entenderse como la precursora principal del Departamento de Cultura Física. Se hace una lectura de las principales personalidades involucradas en el gobierno de los cuerpos jóvenes en esta casa de estudios, en términos de redes de relaciones, destacándose Joaquín V. González, Víctor Mercante, y Alfredo Calcagno. El período abordado se extiende desde la creación del Colegio Nacional en 1885 hasta el surgimiento del Departamento en 1929, y considera también a la ciudad de La Plata, y a sus espacios de sociabilidad generales y deportivos, como el escenario del proceso estudiado.

En el capítulo 2 se piensa en el surgimiento y el contexto en que se produce el Departamento, como es la búsqueda de restauración del orden; sus redes de relaciones institucionales, especialmente las de Benigno Rodríguez Jurado, Ernesto Bauzá y las docentes del Colegio Secundario de Señoritas; y sus referentes centrales, como Julio Rodríguez y Godofredo Grasso. Además, se indaga en los discursos y prácticas que le dieron forma a esta novedosa experiencia estatal, abordando la referencia a la modernidad y la ciencia como legitimantes, y la Dirección de EF de la Universidad Nacional de La Plata, que reemplaza al Departamento. Aborda el período 1929-1946.

En los últimos 4 capítulos proponemos una serie de categorías o dimensiones construidas que desagregan los modos en los que se fomentaron masculinidades y feminidades, en los dos colegios en cuestión, a partir de la práctica de ejercicios

físicos, entre otras disciplinas escolares como Higiene, Puericultura y Economía Doméstica. Se los organiza a partir de dividir los 18 años en tres períodos (justificados antes del capítulo 3).

De este modo, el capítulo 3 analiza los fines macropolíticos diferenciados, transmitidos desde la enseñanza de la Educación Física (enmarcada en la propuesta de los colegios) para los tres períodos creados, estableciendo continuidades y rupturas. Se identifican elementos que vinculan a las mujeres con la domesticidad y la maternidad, que tensionan con otros significados que las acercan al ámbito público. Por el lado de los hombres, encontramos relaciones con la idea de autonomía y responsabilidad, capacidades propias del ámbito público. Allí, también, se abordan dos categorías sociales circulantes desde el Departamento: la cultura física y la cultura física femenina. Se trata de un concepto moderno, urbano, basado en los ideales griegos, con elementos higiénicos y eugenésicos, con connotaciones morales, estéticas y políticas. Las dos modalidades del término dan cuenta de la consideración del hombre como lo universal y de la mujer como lo particular.

El capítulo 4 indaga en la utilización diferenciada de los espacios por parte de los/as estudiantes, ya que se dispuso para ellos la utilización de un amplio campo de deportes, ubicado en el bosque platense, y para ellas, predominantemente, el uso de un patio y un gimnasio cerrados que formaban parte del establecimiento educativo del Colegio Secundario de Señoritas. Se parte de la idea de que el espacio socializa y educa, configurando una pedagogía, siendo parte de un currículum oculto que transmite relaciones desiguales de poder en términos sexo-généricos. De esta manera, se fomentó el uso del espacio público para los hombres y el uso del espacio privado para las mujeres, en distintos grados según el período, en línea con los sentidos circulantes en la sociedad y, con los fines macropolíticos transmitidos desde la Educación Física desde el Departamento. En este análisis consideramos, nuevamente, a la ciudad de La Plata, como modo de situar espacialmente a ambas instituciones escolares. Finalmente, entendemos al Departamento como una dependencia destinada a administrar un espacio disponible que, anteriormente, había sido gestionado por los internados del Colegio Nacional y la Casa del estudiante y que, desde 1946, estaría a cargo de la Dirección General de Educación Física de la Universidad Nacional de La Plata.

En el capítulo 5 nos preguntamos por el universo moral y estético generizado, transmitido para los alumnos y las alumnas. Allí, identificamos valores fomentados para ellas y para ellos, estableciendo vínculos con lo deseable en las dos dimensiones anteriores. Hacemos hincapié en el hecho de que los sentimientos y valores se enseñan (diferencialmente) y se aprenden, no tratándose de una cuestión natural ni estrictamente individual.

El capítulo 6 indaga en los universos kinéticos diferenciados, considerando también la cultura material generizada, propuestos desde el Departamento. Ello va incluir el desarrollo de ciertas partes del cuerpo para unos y para otras, a la vez que la ejercitación de ciertas capacidades motoras de forma diferente, según se trate de alumnos o alumnas. De este modo, los deportes que se ofrecieron para unos y otras, fomentaron ciertas maneras desiguales de moverse. Además, indagamos en los materiales utilizados para las clases de Educación Física, acompañando los contenidos enseñados, a la vez que significando una nueva fuente de desigualdad a partir de los tamaños, los pesos, los costos y la variedad. Finalmente, abordamos el uso del uniforme, que entendemos que también presentó diferentes connotaciones morales, estéticas y kinéticas, para unas y para otros.

Finalmente, se presentan las conclusiones generales. Allí se recapitulan las conclusiones parciales, para determinar si se han cumplido los objetivos planteados. Se procura generar reflexiones más complejas que vinculen lo desarrollado y se proponen posibles indagaciones para continuar la investigación.

La tesis es atravesada por la pregunta sobre la igualdad-desigualdad que se presenta entre los alumnos y las alumnas, y viceversa, en lo que respecta a las distintas dimensiones propuestas. Ello se compara y pone en diálogo con el contexto ya aludido. En ese marco, consideramos a la igualdad no como sinónimo de semejanza, sino en relación con el derecho, a las oportunidades, a los recursos, al acceso, de alumnos y alumnas. Por ello, de ninguna manera se ignora la diversidad existente entre los y las estudiantes, al interior de cada colegio y entre las instituciones entre sí.

CAPÍTULO 1. ANTECEDENTES DEL DEPARTAMENTO DE CULTURA FÍSICA DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA: INSTITUCIONES, DISCURSOS Y PRÁCTICAS QUE PRODUJERON MASCULINIDADES Y FEMINIDADES. 1885-1929.

1. Presentación

En el presente capítulo nos proponemos recuperar y analizar una serie de instituciones, discursos y prácticas que entendemos como antecedentes importantes del accionar del Departamento de Cultura Física de la Universidad Nacional de La Plata. Dichos precedentes involucran disímiles ámbitos y personalidades que van a tener mayor o menor incidencia en la creación y las características que adquirirá la mencionada dependencia. Optamos por abordar lo acontecido en los colegios secundarios en cuestión, especialmente en torno a la enseñanza de ejercicios físicos y en clave de género; los internados del Colegio Nacional (1910-1920) y la Casa del Estudiante (1920-1923) en tanto modos precedentes de administrar los cuerpos de los estudiantes secundarios y universitarios en la Universidad Nacional de La Plata. Nos ocupamos, además, de los discursos circulantes en la Universidad, en general. Para todo ello, rescatamos una serie de actores destacados que fueron determinantes en la materialización de ciertas prácticas vinculadas a los cuerpos: Joaquín V. González, Víctor Mercante, Ramón Falcón y Alfredo Calcagno.

Nos detenemos, además, en un incidente producido en 1928, cuando los y las estudiantes de enseñanza media de la Universidad Nacional de La Plata compartían edificio, porque entendemos que da cuenta del modo de ver y tratar, desde esta casa de estudios, a unos y otras, reproduciendo mandatos, prejuicios e imaginarios presentes en esa época.

De esta manera, nos centramos en la producción de masculinidades y feminidades y en la circulación de discursos y materialización de prácticas vinculadas al ámbito médico, pedagógico y psicológico, en el período inmediatamente anterior a 1929. De este modo, encontramos que en la Universidad Nacional de La Plata ya se utilizaban diferentes espacios para unas y otros, optándose por vestimentas y materiales particulares, realizando fichas antropométricas, en la transmisión de universos morales, estéticos y kinéticos diferenciados y desiguales.

En los capítulos siguientes se verá cómo esos discursos y prácticas siguen presentes con modificaciones, resignificaciones, reconfiguraciones, apropiaciones, resistencias, matices, de la mano de algunos actores/as nuevos/as, en un contexto social, económico, político y cultural distinto, en el Departamento de Cultura Física.

2. La ciudad de La Plata: su cotidianeidad, sus espacios de socialización (deportiva) y su Universidad

En el afán de realizar un análisis situado del caso que abordamos, estimamos adecuado referir tanto a la ciudad, con sus espacios de socialización (especialmente deportiva), como a la Universidad donde se inscribieron los discursos y las prácticas del Departamento de Cultura Física.

La ciudad de La Plata se creó, el 19 de noviembre de 1882, para interrumpir una situación de acefalía en el principal Estado argentino provocada por la federalización de la ciudad de Buenos Aires. Surgió para materializar los acuerdos alcanzados entre la Nación y la Provincia de Buenos Aires tras violentos enfrentamientos ocurridos en 1880, que fueron la consecuencia de una vieja disputa por el control del puerto de Buenos Aires. Su nacimiento sería parte de un momento glorioso con el que se iniciaba el proceso de organización nacional conducido por la denominada “Generación del ‘80”, que clausuraría viejos enfrentamientos. La Provincia se desprendía de su principal ciudad, a la vez que se concentraba en crear una “nueva Capital” en tanto experimento controlado. La Plata será, entonces, para sus fundadores la metáfora de la ciudad imaginada, del orden propugnado. Será pensada en ese momento, asimismo, debido a sus características distintivas, como la ciudad higiénica⁶ (Bonastra, 1999; Morosi, 1999, 2002; Losano, 2006). Esa preocupación, como sucedió en todo el país (Grementieri y Shmidt, 2010) se vio reflejada también en la arquitectura de los edificios escolares, debido a que educación e higiene constituyeron parte inseparable del proyecto político-pedagógico que se llevó adelante en el país y en el que la organización de la sociedad y la formación de sus ciudadanos/as solicitaron principios compartidos entre médicos y educadores (Barbieri, 2016).

Desde la mirada contemporánea, La Plata puede enmarcarse en lo que el antropólogo brasileiro Lins Ribeiro (1985,1987) llamó Proyecto de Gran Escala (Catullo, 2015)⁷. Surgió de una decisión político-económica, enmarcada en la consolidación del Estado Nacional argentino que, para legitimarse, aspiró a presentarse como una nación pujante partícipe del mundo moderno, estando las pretensiones dominantes de la época fundamentadas en el ideal de progreso, material y social, como medio para la realización de la nueva Nación (Catullo, 2015).

6 Sobre la ciudad volveremos en el capítulo 4.

7 Los Proyectos de Gran Escala responden a grandes necesidades económicas preexistentes y/o a generar nuevos ejes económicos, lo que determina que, en muchas oportunidades, se los trate como asuntos geopolíticos, respondiendo, además, a las principales tendencias de la división internacional del trabajo. “Son iniciados y promovidos por la planificación, en el que los factores políticos suelen ser tan importantes como los económicos, requiriendo del apoyo del poder central, capaz de articular un discurso que posibilite su legitimación (Catullo, 2015).

Los inicios de esta urbe estarán signados, desde la mirada de sus visitantes, por la pequeña cantidad de habitantes y casas que poseía, lo que impactaba en la limitada oferta de entretenimientos (Bonafina, 2014). Posteriormente, entrará en escena la Universidad, transformándola en la más novedosa ciudad universitaria de Sudamérica (Biagini, 1999).

De esta manera, Dardo Rocha, el fundador de la ciudad, estimaba que la misma además de ser un centro político, administrativo y económico, debía convertirse en un importante foco cultural, por lo que fue importante para que el 2 de enero de 1890 la legislatura de la provincia de Buenos Aires sancionara la ley de creación de una “Universidad de estudios superiores” en la ciudad de La Plata. Fue autor del proyecto de ley el senador provincial Rafael Hernández, estableciendo esa legislación la creación de una Universidad Provincial de Estudios Superiores con unas pocas Facultades. Había detrás de esta propuesta una cuestión política: restituir a la provincia de Buenos Aires su carácter de guía civilizatoria de la Argentina, dotándola de una de las instituciones que le había sido expropiada en 1880 cuando se federalizó la Capital Federal. La Universidad habría surgido para mantener el orden social puesto en cuestión a partir de la crisis económica y social de 1890 (Vallejo, 2007). Pero, esa disposición se cumplió recién el 8 de febrero de 1897, durante la gobernación de Guillermo Udaondo. El decreto establecía las Facultades a crear y designaba el grupo de hombres que conformarían la primera asamblea, aunque la mencionada crisis complicaba la financiación de la iniciativa. De este modo, fue nombrado Dardo Rocha como su primer rector. Los primeros años de esta institución no fueron prometedores, ya que se contaba con muy pocos inscriptos y con un bajo presupuesto. En ese contexto, el ministro de Justicia e Instrucción Pública de la Nación, Dr. Joaquín V. González, impulsó la creación de una Universidad Nacional sobre la base de la provincial y de otros institutos de instrucción superior ya existentes. De esta manera, en 1905 y por ley nacional nº4699, nació la Universidad Nacional de La Plata, asumiendo al año siguiente como primer presidente su fundador, quién ocuparía dicho cargo hasta 1918, imprimiéndole su sello distintivo. En efecto, González, imbuido de ideas positivistas, entendía que esta “Universidad Nueva” debía diferenciarse de las existentes en Córdoba y Buenos Aires, pues estaba convencido que no había en el país mucho ambiente ni espacio bastante para una tercera Universidad del tipo de las mencionadas, pero sí de una “de tipo moderno y experimental” (Belinche y Panella, 2014).

Hacia 1910, era pleno el funcionamiento de la Universidad, dotada de presupuesto, planes de estudio y planta funcional directiva, administrativa y docente. La significativa oferta educativa, jerarquizada por profesores nacionales y extranjeros y por una concepción moderna de lo que debía ser una Casa de Estudios, no estuvo al margen de un movimiento que abrió las puertas a la participación estudiantil en

el gobierno universitario: la Reforma. Se trató de un movimiento iniciado en Córdoba en 1918, que generó una proyección latinoamericana para democratizar la Universidad:

Sus principales consecuencias, la autonomía política y académica y el cogobierno de profesores, graduados y estudiantes, fueron acompañados por otras no menos importantes como la libertad de cátedra, la extensión y la irradiación de sus postulados a la joven intelectualidad latinoamericana. Todo ello al influjo de los vientos democratizadores que soplaban desde el gobierno nacional ejercido desde 1916 por la Unión Cívica Radical. En efecto, el ascenso de los sectores medios al poder político tuvo su correlato inevitable en el ámbito universitario (Belinche y Panella, 2014: 17).

Sin embargo, no debe creerse que la manifestación de dicho movimiento en La Plata fue una mera consecuencia del cordobés, ya que presentó características propias y definidas (Biagini, 1999). Entre mediados de 1919, momento en el que los estudiantes de la Facultad de Agronomía y Veterinaria denuncian graves anomalías y solicitan la intervención de la misma, hasta fines de 1921, cuando una asamblea alineada a los principios reformistas eligió presidente al Dr. Benito Nazar Anchorena, fue extremadamente agitada la vida de la universidad platense. En ese lapso se sucedieron tres presidentes que terminaron sus respectivas gestiones renunciando a su cargo – Rodolfo Rivarola, Carlos F. Melo y Eduardo Huergo-, movilizaciones, asambleas y huelgas estudiantiles, ocupación de establecimientos, asambleas de profesores y declaraciones públicas cruzadas (Belinche y Panella, 2014).

La reforma universitaria extendió a los claustros el proceso democratizador iniciado con la sanción de la Ley Sáenz Peña (1912) y la consecuente implementación de un sistema de representación de sectores que habían estado hasta entonces marginados de la toma de decisiones. Durante la década de 1920, entonces, se asistirá a una profunda redefinición del perfil académico de la Universidad desde una perspectiva idealista, antipositivista, revalorizadora del pensamiento metafísico y de las actitudes “heroicas” (Vallejo, 1999).

Volviendo a lo que atañe a la ciudad en general, para el censo de 1884 contaba con 10.407 habitantes, predominando claramente la población masculina (8.779 varones y 1.628 mujeres) (Barba, 1998). Ya para 1914, La Plata tenía 137.422 habitantes, de los cuales sólo el 13.2 % vivía en ámbitos rurales (Argentina, 1916), prevaleciendo entre los extranjeros los provenientes de Italia, seguidos por españoles y uruguayos. Para 1943, se estimaba que La Plata contaba con 156.000 habitantes, siendo la sexta ciudad más poblada del país. Paulatinamente, habían aumentado las industrias y comercios en la ciudad, a la vez que el tranvía se presentaba como un medio de transporte central para la cotidianeidad platense (Stagno, 2019). Las primeras organizaciones civiles fueron de origen italiano, teniendo como objetivo la ayuda mutua y el ocio para obreros y empleados

(Bonafina, 2014). Entre los espacios de socialización de los y las jóvenes, desde las primeras décadas del siglo XX, abarcando también el período que nos compete, se destacan los paseos por el centro, especialmente en torno a la avenida 7 que contenía emblemáticos comercios, los cines y los carnavales y bailes realizados en la vía pública o en diferentes entidades que recibían a distintos sectores sociales (Clubes como el Jockey Club para la elite; instituciones como Unión Vecinal, Libertad y Estudiantes de La Plata para sectores medios). Estos espacios se convertían en los ámbitos privilegiados para la conformación de parejas o noviazgos, existiendo control de las moralidades sexuales (Stagno, 2019). En palabras de este autor, en los cines podía apreciarse una doble moral sexual:

Las adolescentes concurrían con sus familiares y en tiempos de su entrada a la vida adulta se acompañaban entre amigas si no querían ser el centro de cuestionamientos morales por parte del resto de la audiencia. Los varones concurrían solos o en barra y, además, disponían de salas específicas para el público masculino: Rex, Belgrano, América y Güemes (Stagno, 2019: 86).

Las películas, en ocasiones, tenían algunos contenidos sexuales.

En relación con otros espacios de socialización, los 55 años que van de 1885 a 1940 fueron el momento en el que se fundaron los principales clubes sociales de la ciudad. Esas instituciones significaron un espacio de encuentro, con ofertas específicas según la clase social, que incluyó, en ocasiones, diferentes prácticas deportivas⁸. De este modo, siguiendo a Ayelén Fiebelkorn (2016), durante las décadas de 1920 y 1930, en un marco de expansión demográfica y urbana de la ciudad, las prácticas deportivas conocieron años de auge, destacándose disciplinas como el fútbol, el atletismo, el boxeo, el básquet y el ciclismo. Hacia la década de 1930, se destacó la práctica de la natación y el tenis entre los clubes de barrio. En ese marco,

en octubre de 1931, El Argentino difundía la noticia de la creación de una comisión municipal cuya finalidad sería darle mayor impulso a las actividades deportivas locales. En una nota titulada «Deporte para el pueblo», se explicaba que el propósito de la iniciativa municipal expresaba con «muy buen criterio» que la difusión del deporte intensificaba la cultura física, moral e intelectual de la población (Fiebelkorn, 2016: 9).

⁸ En ese lapso, entonces, se crearon, por ejemplo, el Club de Gimnasia y Esgrima (1887), La Protectora (1890), el Club Regatas La Plata (1902), Club Reconquista (1903), Estudiantes (1905), Everton (1905), Libertad (1905), Capital Chica (1916), Sudamérica (1916), Centro Independiente y Biblioteca Vicente de Tomaso (1919, que se convirtió en 1922 en el Centro Cultural y Biblioteca Alborada), Club Atlético Platense (1921), Jockey Club (1922), Círculo Cultural Tolosano (1926), Deportivo La Plata (1927), Meridiano V (1928), Centro de Fomento Los Hornos (1931), Club Atenas (1935), Universitario de La Plata (1937, con etapa prefundacional desde 1925, sobre el que volveremos), Unión Vecinal (1939), y el Club Juventud (1939).

En ese artículo, además, se planteaba que los y las platenses deben ir más allá del rol de espectadores, porque, “para que el deporte sea un factor de mejoramiento racial, cada uno, grandes y chicos, hombres y mujeres, deben practicarlo” (El Argentino, 22 de octubre de 1931; en Fiebelkorn, 2016).

3.El Colegio Nacional de La Plata. Surgimiento, internados y enseñanza de ejercicios físicos.

3.1. Surgimiento

Esta institución surge a partir del Colegio Provincial de la Ciudad de La Plata creado en 1885⁹, que adoptaba los planes de estudio y las estructuras que regían a todos los colegios de este tipo del país, lo que permitía que los certificados fueran válidos para el ingreso a las Universidades. Dichos colegios nacionales se enmarcaban en un modelo pedagógico promovido por el poder central desde 1863 bajo la presidencia de Bartolomé Mitre, que tenía como referencia al Colegio Nacional de Buenos Aires. Este movimiento se encuadra en un proyecto político más amplio de llegada del Estado Nacional, en consolidación, a todo su territorio a través de distintas instituciones (Tedesco, 1982), iniciando la enseñanza media en Argentina (Tedesco, 1982; Dussel, 1997; Legarralde, 2000; Schoo, 2011; Acosta, 2012; Southwell, 2018). Así, la escuela secundaria argentina es producto de la intersección de dos tendencias frente a la expansión: la continuidad del modelo institucional tradicional que generó condiciones para la expansión (incorporación de matrícula constante) y la expulsión (alto índice de desgranamiento) (Acosta, 2012).

En este contexto, en el año 1887 fue que se nacionalizó el colegio, incorporándose en 1907 a la Universidad Nacional de La Plata¹⁰. Ello muestra que hacia fines del siglo XIX no sólo se nacionalizaron instituciones educativas provinciales como resultado de las nuevas definiciones territoriales (como fue la federalización de la

9 Se había intentado sin éxito fundar en la ciudad un Colegio Nacional, lo que se entiende en el marco de disputas entre el gobierno provincial y el nacional (Schoo, 2011). Ello se produjo en el contexto del traslado definitivo de las autoridades provinciales a la ciudad en abril de 1884, con la puesta en vigencia de una “Ley de Residencia”, que obligaba a funcionarios y empleados a habitar en la nueva capital, y requería la existencia de una mayor oferta educativa. Se crea un colegio provincial bajo los auspicios de Dardo Rocha, fundador de la Ciudad de La Plata en 1882, y gobernador de la provincia entre 1881 y 1884 (Legarralde, 1999). Asimismo, Juan Manuel Ortiz de Rosas (nieto del gobernador Juan Manuel de Rosas), director general de Escuelas, impulsó dicha creación, siendo acompañado en la Legislatura por José Hernández.

10 También se anexan el colegio central de la capital y el Instituto Nacional del Profesorado a la Universidad de Buenos Aires, y el Colegio Nacional de Córdoba a la Universidad de esa ciudad (decreto del 22 de febrero de 1907, presidente provisorio del Honorable Senado en ejercicio del Poder Ejecutivo). Ello implicó que los planes de estudio y reglamentos para esos colegios nacionales sean los vigentes para el todo el país, con posibilidad de incorporarse modificaciones por parte de las Universidades.

Ciudad de Buenos Aires) sino cómo las disputas y alianzas políticas tuvieron efecto en las educativas. Buenos Aires, como el resto de las provincias, delegó en la Nación la educación secundaria pública en su territorio, convirtiéndose allí también en un “asunto exclusivamente nacional” (Schoo, 2011). Esa nacionalización, como releva Tedesco (1982), entre 1863 y 1900 se produjo junto con la creación/nacionalización de otros 17 colegios nacionales en todo el territorio argentino¹¹. Como se mencionó, los colegios nacionales tenían como referencia al de Buenos Aires, que se orientaba sobre los ejes de las Humanidades y la Filosofía, con una intención de formación holística (Legarralde, 2000), enciclopedista (Tedesco, 1982), que con un currículum “humanista clásico” que evolucionó hacia un currículum de “humanidades modernas”¹² (Dussel, 1997). De este modo, los colegios nacionales eran las instituciones encargadas de producir la clase dirigente y de formación para la Universidad. Su carácter selectivo y su contenido humanista fortalecieron la homogeneidad, tanto de los alumnos como de las escuelas en relación con el modelo institucional (Acosta, 2012).

Pensando específicamente en la institución que nos compete, Legarralde (2000) plantea que existieron dos proyectos que constituyeron el marco de creación y desarrollo del Colegio Nacional de La Plata, y que expusieron la función, los fines y las modalidades de funcionamiento del mismo¹³: la mencionada política educativa de Mitre y el proyecto de Joaquín V. González, considerando que entre los dos proyectos hay una ruptura que, aunque mantiene las estructuras formales, altera el modelo pedagógico mismo. Así, en relación con la intencionalidad del primer proyecto existen dos grandes interpretaciones: la de Tedesco (apoyada por Puiggrós) y la del propio Legarralde. La primera plantea que el desarrollo particular de la enseñanza secundaria a partir de 1863 respondería exclusivamente a iniciativas del poder central, fundadas en la intención de formar élites comprometidas con la ideología liberal porteña, teniendo la enseñanza media como tarea la formación de una capa de dirigentes con mentalidad de administradores del país-estancia, de la explotación y de utilización del Estado para los intereses

11 Durante la presidencia de Mitre se crearon los colegios de: Buenos Aires (1863), Tucumán, Mendoza, San Juan, Catamarca y Salta (1865); mientras que durante la presidencia de Sarmiento tuvieron origen los colegios de: Jujuy, Santiago del Estero, Corrientes, San Luis (1869) y la Rioja (1871). Más tarde, se crean los de Rosario –Santa Fe- (1874), La Plata (1887), Paraná –Entre Ríos- (1889), y tres colegios del interior de la provincia de Buenos Aires: dos en el norte y en el sur (1892) y otro en el oeste (1898) (Tedesco, 1982).

¹² Según Dussel (1997), las reformas realizadas a los planes entre 1870 y 1912 incluían al continuum lengua-literatura nacionales y modernas; historia y geografía en peso creciente; y también a las disciplinas científicas.

¹³ Dicho autor explica que los proyectos pedagógicos no coinciden necesariamente con la institución que pretenden regular, sino que deben ser tomados como un objeto diferenciado-articulado. Así, un proyecto se interpreta como el conjunto de intenciones que pretenden regular la creación y el funcionamiento de la institución, con arreglo a un conjunto de fines. Esa formulación puede diferir de las formas en las que efectivamente se desarrolla la institución, de modo que proyecto e institución conforman dos niveles diferentes de materialidad interrelacionados.

privados (Puiggrós, 1996). La segunda interpretación afirma que la preexistencia en las ciudades donde se crean los colegios nacionales de instituciones de enseñanza preparatoria para la Universidad, apoyadas en élites locales, permite pensar en otra explicación según la cual el poder central habría debido acordar la creación de colegios nacionales, o la nacionalización de colegios locales, como una forma de mantener su hegemonía en el terreno de estas prácticas educativas. Así, Legarralde (2000) plantea que la última explicación se adecua mejor a una concepción más compleja de las relaciones políticas entre las élites locales, la élite porteña, el poder central y las provincias, según la cual la concentración del poder central fue posible sobre la base de sometimientos y consensos sucesivos no siempre concurrentes a consolidar al grupo porteño. En el mismo sentido van los planteos de Ramallo y Porta (2017), que, al analizar los colegios nacionales, apelan a perspectivas microhistóricas para desafiar macroexplicaciones. Asimismo, Legarralde estima que la historia del Colegio Nacional de La Plata no puede ser reducida al ejercicio de una función política de formación de élites, más o menos ideológica, más o menos técnica, lo que sería apoyado por la adjudicación de 20 becas para alumnos en 1885, elevadas a 100 en 1886 (Nazar Anchorena, 1927), sugiriendo que se abrió el acceso no solo a hijos de terratenientes, sino a los hijos de clases subalternas. De esta manera,

se convocaba así a sujetos sociales heterogéneos y se trataba de convertirlos, a través de la acción sistemática de la institución, en un sujeto político homogéneo [en el sentido de sujeto de derechos políticos, y no de clase política] (Legarralde, 2000: 45).

Finalmente, el análisis que realiza este autor sobre las asignaturas del plan 1885 va también en el mismo sentido: si bien los contenidos no respondían a las demandas (reales o posibles) de la estructura productiva, tampoco se puede deducir “por descarte” que se formaba para el cumplimiento de una función política¹⁴. Con respecto al segundo proyecto, el de González¹⁵ o el de la segunda fundación de 1905, se caracteriza por el establecimiento de un Colegio Nacional universitario que, pese a adecuarse a las prescripciones existentes para todos los colegios nacionales, se diferenciaba de ellos por su inscripción institucional, que tenía un contacto fluido con las Facultades y otras dependencias, y contaba con un internado. Esta institución tendría entre sus objetivos preparar a los estudiantes para el ingreso a las distintas Facultades –lo que se potencia al ser un colegio

14 De hecho, el autor menciona que solo dos asignaturas correspondientes al sexto año, “Nociones de derecho general” y “Nociones de Economía Política”, pueden ser estrictamente vinculadas al ejercicio de papeles políticos.

15 Joaquín V. González (1863-1923). Presidente de la UNLP entre 1906 y 1918. Fue gobernador de la Rioja y Senador de la Nación.

universitario- y ser un espacio para la experimentación y la práctica pedagógica de los futuros profesores de enseñanza secundaria (Legarralde, 2000).

En este contexto, el proyecto en torno al Colegio Nacional contenía la inquietud de González por la incidencia en las formas de sociabilidad, como condición de la reforma política, lo que incorpora a la tradición inaugurada por el Colegio Nacional de Buenos Aires innovaciones derivadas de sus acuerdos con el pensamiento positivista (Legarralde, 2000). A partir de los escritos de González, la Universidad Nacional de La Plata dirigiría sus esfuerzos hacia las necesidades del desarrollo económico y social de la Nación, diferenciándose de las Universidades de Córdoba y Buenos Aires. Así, la idea de “educación progresiva” iluminó a los planes de enseñanza primaria en la escuela Anexa y la secundaria a partir de un Colegio Nacional. La instrumentación de este último fue la principal creación de la “Universidad Nueva”, eje de un sistema educativo que pretendía el reemplazo de los tradicionales mecanismos de represión por el autocontrol, en correspondencia con las formas “civilizadas” de gobernabilidad que comenzaban a diseñar los Estados modernos (Vallejo, 2007).

En relación con los distintos edificios en los que funcionó la institución, tenemos la siguiente situación: 9 y 47 (1885-1886), 17 y 51 (1886-1907), 8 entre 57 y 58 (1907-1910) y 1 y 49 (1910-actualidad).

En lo que respecta a la cantidad de alumnos, y con la intención de presentar un panorama de su considerable tamaño, en 1907 contaba con 425 alumnos, mientras que para 1929 ya tenía 1076.

3.2. Internados: formar caballeros distinguidos, sanos y con carácter. Papel de la práctica deportiva

El colegio en cuestión contó con dos internados, que los estimamos como antecedentes considerables del Departamento de Cultura Física de la Universidad Nacional de La Plata en tanto consistieron en un singular experimento pedagógico que se basaba en cierta regulación, gobierno, administración, de los cuerpos de los alumnos varones del Colegio Nacional de La Plata, que utilizó parte del espacio físico de este. Se trató de un proyecto educativo-habitacional radicalmente opuesto a los institutos de este tipo conocidos en Argentina, que funcionó entre 1910¹⁶ y 1920, y que alojaba a unos 100 alumnos. Estuvieron a cargo de dos Rectores-

16 Había sido pensado en 1905, pero tardó 5 años en concretarse.

Tutores, Segundo Tieghi¹⁷ (internado n°1) y Ernesto Nelson¹⁸ (internado n°2), siendo las principales ideas sustentadas las de: crear un ambiente similar al de institutos universitarios ingleses y norteamericanos; ampliar el tiempo de aprendizaje, ejerciendo un tutelaje continuo sobre los educandos; fomentar la disciplina; contribuir a la formación de un gusto estético; e integrar en un mismo programa educación espiritual y física (Gentile y Vallejo, 1999). Se basaban en concepciones anglosajonas y en ideas del movimiento de la Escuela Nueva, en fuerte oposición con el positivismo adoptado desde la Universidad Nacional de La Plata, especialmente la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, a la que luego se anexó la Sección Pedagógica- futura Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación- dirigida por Víctor Mercante¹⁹ (Alí Jafella, 2007). Nelson había estudiado con el propio Dewey, que lo consideraba un “distinguido educacionista y publicista argentino” (Biagini, 1989: 236).

Los edificios se hallaban detrás del Colegio en el marco del bosque de la Ciudad, contando con una piscina, canchas de fútbol, pelota a paleta, y un gimnasio.

17 Tenía el título de doctor en Química y Farmacia (UNLP). Al dejar su cargo Nelson, que fue nombrado director general de enseñanza secundaria, Tieghi se encargó de la dirección de los dos internados (Tieghi, 1914).

18 “Nelson (1873-1959) fue un personaje interesante en la educación argentina: nunca obtuvo un título docente ni universitario, y conoció los Estados Unidos, de cuya cultura se volvió un impulsor y un propagandista. Leyó a John Dewey y a William James, y tomó algunos cursos en la Universidad de Columbia – donde Dewey enseñaba– en los primeros años de la década del siglo XX. Su adhesión a los valores de esa cultura se volvió permanente, y fundó el Young Men’s Christian Association (YMCA/Asociación Cristiana de Jóvenes), el Rotary Club, y otras instituciones culturales que reconocían influencias norteamericanas, a las que él veía como más democráticas que el elitismo europeísta” (Dussel, 2008: 6). Entre 1906 y 1915 fue director general de Enseñanza Secundaria y Especial y, junto a Joaquín V. González, fundó la Liga de Profilaxis Social (Vallejo, 2007).

19 Víctor Mercante (1870-1934). Fue un intelectual del normalismo positivista reinante en sus años de formación y desarrollo intelectual. Egresado de la reconocida Escuela Normal del Paraná, comenzó sus primeros pasos como director de dos escuelas normales y luego se desempeñó como investigador en la sección Pedagógica de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad Nacional de la Plata, área que creó en 1906. A partir de ese mismo año hasta 1914 dirigió la revista Archivos de Pedagogía y Ciencias Afines. Medición, predicción, control, normatividad, objetividad y cuantificación fueron los pilares de la matriz del positivista como paradigma científico moderno. Mediciones y estadísticas, acumulación de datos cuantificables y supuestos predecibles, marcaron el ritmo de sus exploraciones y el funcionamiento de clasificaciones como inteligente/no inteligente, normal/anormal bajo variables como edad, sexo, raza y cultura, confiando en la posibilidad de determinar la educabilidad de los sujetos (Draghi y Vassiliades, 2014). Sus obras se las pueden ubicar en el marco de los desarrollos científicos que, junto con otros pedagogos de su época, contribuyeron a moldear la formación de las generaciones siguientes de educadores y psicólogos, -y de parte de la opinión pública a través de la prensa de divulgación- consolidando un modo específico de definir problemas educativos e imaginar resoluciones desde ese campo (Scharagrodsky y Zemaitis, 2020). Como afirma Dussel, “en toda su obra, se evidencia la preocupación por construir un discurso científico riguroso sobre la educación, y particularmente sobre la infancia y la adolescencia como sujetos privilegiados de la acción educativa, que adhiere y desarrolla el lenguaje de la ciencia como el discurso que produce la verdad sobre el mundo y sobre la educación” (Dussel, 2014: 13).

Los internados reservaron, entonces, un lugar destacable a la práctica diaria deportiva y de ejercicios físicos en general (Universidad Nacional de La Plata, 1907)²⁰, que presentaron elementos tendientes a la formación de cierta masculinidad elitista. Se trató de un espacio homosocial, que adhirió a la heteronormatividad, fomentando la formación de la responsabilidad y del carácter, en el afán de producir hombres fuertes y sanos, haciendo hincapié en una educación moral, que transmitía valores de clase como el honor y la caballerosidad (Kopelovich, 2020).

Algunas interpretaciones siguen la línea, al abordar este experimento pedagógico, de Tedesco de que se pretendía con este tipo de emprendimientos “proporcionar a los futuros dirigentes de la sociedad una cuidada formación desde una temprana edad” (Gentile y Vallejo, 1999: 91), aunque Gentile y Vallejo en distintas partes de su obra refieren a la formación de una elite de ciudadanos (Gentile y Vallejo, 1999: 91) o a un selecto grupo (Gentile y Vallejo, 1999: 100; Vallejo, 2007). Para Legarralde (2000), el internado era esencial porque había que garantizar que en los años que durase esa escolarización se produciría la internalización de los principios de sociabilidad.

De esta manera, se produjeron masculinidades a partir del establecimiento de una serie de ideales en torno al futuro hombre, útil para la sociedad argentina. Así, se buscaba formar un hombre de ciencia, con estilo europeo, libre, sano, fuerte, respetuoso, disciplinado, democrático, un caballero al estilo europeo, que hablara idiomas como el francés y el inglés, responsable, patriota, con carácter, poseedor de un gusto estético (que conociera y disfrutara de la literatura, el teatro, la música, el arte en general) (González, 1905; Universidad Nacional de La Plata, 1907; Mercante, 1907-1908; El Internado, 1910; Nelson, 1912, Tieghi, 1914).

Asimismo, también en términos de formación del carácter, se buscaba llevar a cabo “la gimnasia del carácter” (Nelson, 1912: 56) y “acentuar el carácter” (Nelson, 1912: 52). En palabras de los mismos jóvenes,

el hombre es el resultado del esfuerzo de su voluntad. **Un hombre sin carácter se asemeja a un barco sin timón (...)**. Yo quiero tener carácter: quiero tener siempre presente, como ejemplos vivientes, la vida de esos grandes hombres como Colón, Franklin y otros muchos que, a fuerza de voluntad y carácter, llegaron a ser universalmente reconocidos y admirados,

20 En la memoria de 1905 sobre la UNLP, González refiere a los planos del edificio (a inaugurarse en 1910), planteando que se prevé la instalación de “Gimnasio y juegos atléticos, entre los cuales hay que notar el gimnasio cerrado, de puro estilo griego, y los stands, canchas, pistas y patios para la gimnasia metódica, la esgrima, el tiro al blanco, la pelota, carreras a pie y bicicleta, disco, foot-ball, etc.” (González, 1905: 50).

y con todo ser hijos de modestos obreros (Enrique Schoo en Nelson, 1912: 61; el destacado me pertenece).

En esas palabras se adhiere a una idea de masculinidad ligada a que el carácter lo es todo, a la vez que el reconocimiento y la admiración son resultados del mérito, las pruebas públicas y los esfuerzos propios.

En la experiencia de los ulpianos (alumnos varones del Colegio Nacional que vivían en los internados anexos al establecimiento) era común la práctica deportiva que incluía al fútbol²¹, difundida por los colegios ingleses de nuestro medio, así como paseos por el parque, música y juegos de salón (Gentile y Vallejo, 1999). Se trata de un deporte, que se populariza rápidamente, en el que en aquella época participaban de forma casi exclusiva los hombres (Frydenberg, 2011)²², considerándose íntimamente ligado a la identidad nacional y a un modo de ser hombre argentino (Archetti, 2016). Además, el internado contaba con una sala de billar, que en la Buenos Aires de fines del siglo XIX e inicios del XX significaba, junto al café y los bares, un importante espacio de sociabilidad esencialmente masculina (Gayol, 2000).

Asimismo, la práctica de un deporte de combate como la esgrima²³ (ver ilustración 1) alimentaba el espíritu de lucha fomentado históricamente en los hombres, a la vez que aportaba a la adquisición de cierta distinción en tanto práctica exclusiva de los sectores más pudientes de la sociedad argentina. Por ejemplo, en 1914 en una revista del Internado (*Inter-nos*, 1914), se explica que el mes anterior comenzaron las clases de este deporte, aludiendo a la “paliza que se daban” entre sí dos alumnos, la recepción de golpes y cierta cobardía de algunos. Allí se puede ver cómo esa práctica va en la línea con hacerse hombre a los golpes, darse “palizas” evitando acobardarse, en lo que entendemos como una manifestación del honor. En palabras de Gayol,

en el período de «formación de la Argentina moderna» (1880-1920), la exaltación del honor y el duelo era natural, se trataba de componentes tan esenciales de la cultura burguesa como el viaje a Europa, una velada de

21 Al respecto, Alí Jafella (2007: 13) citando a Dussel y Caruso (1996:68) plantea que Nelson habría organizado un equipo de fútbol para el desarrollo de la educación física y cooperativa, a lo que Víctor Mercante se opuso. En los colegios de la época, desde una fuerte influencia de las ideas de Romero Brest, se incluía a ese deporte, pero con ciertos reparos, existiendo diferentes disputas en torno a su conveniencia (Armus y Scharagrodsky, 2013).

22 Siguiendo a Débora Tajer (1998), es posible entender a este deporte como uno de los organizadores de la masculinidad en Argentina. El fútbol argentino ha construido un tipo particular de género masculino en nuestro país y viceversa (el deporte es reflejo del modo de ser hombre por estas latitudes).

23 Hay que tener en cuenta que, al menos desde 1887, con la fundación del Club Gimnasia y Esgrima de La Plata, se practicaba este deporte en la ciudad. Entre los socios fundadores de dicha institución se encuentra Ramón Falcón (docente del Colegio Nacional), sobre que el volveremos en este capítulo.

ópera en el Colón, el gusto por la música, la literatura y las artes o los aguerridos enfrentamientos políticos (2008:13).

Entendemos que se pretendía la creación de cierta distinción (Bourdieu, 1979), ya que Enrique Gómez Carrillo (escritor y diplomático guatemalteco) planteaba, en ocasión de su visita a los internados, que

los jóvenes que aquí viven son ya caballeros dignos de ser alimentados con cuidado (...) En este internado, el alumno vive y aprende a vivir como miembro de familia culta o como huésped de casa distinguida -lo que por sí solo es un curso de educación (Gentile y Vallejo, 1999: 94).

Se trataría de una masculinidad vinculada a elementos de clase y a valores fraternos. La idea de fraternidad deriva de los valores de la Revolución Francesa (junto a las ideas de igualdad y libertad), y se refiere a un pacto entre hombres. Así, dicha Revolución implicó un contrato social, pero también uno sexual. Por ello, el patriarcado moderno es fraternal, contractual y estructura la sociedad civil capitalista (Pateman, 1995). Posteriormente, surgió el concepto de sororidad, entendido como una experiencia de las mujeres que conduce a la búsqueda de relaciones positivas y la alianza existencial y política con otras mujeres, para eliminar las formas de opresión y lograr el empoderamiento vital de cada mujer (Lagarde y de los Ríos, 2009).



Ilustración 1. Ulpianos en una de sus clases de esgrima. Sin fecha. Biblioteca de la Facultad de Ingeniería de la Universidad Nacional de La Plata.

Además, González refiere en sus obras a dos instituciones para varones en las que se basaron los Internados en cuestión: el Colegio de Rugby, fundado en 1828 por

el doctor Thomas Arnold y el Colegio de Oundle, a cargo de un discípulo de Arnold -el pedagogo F. W. Sanderson (1829-1919)-, *public schools* donde se crearon los deportes modernos como prácticas exclusivamente masculinas para futuros dirigentes políticos (Barbero González, 1993). En un informe de 1907 sobre los internados del Colegio Nacional, se hace referencia a la intención de formar el *gentleman inglés*, lo que vincularía así nuevamente la masculinidad con cierta posición social, aludiendo a un individuo disciplinado en el autocontrol de sus instintos, como planteaba Nelson (1912).

González, en este contexto, introdujo espacios para la práctica de tiro, prolongando los objetivos perseguidos por la gimnasia militar alemana que Falcón y Korn desarrollaron en el viejo Colegio Nacional (que abordaremos en este mismo capítulo), a la vez que recuperó novedades anglosajonas recogidas de recomendaciones escolanovistas y de ideas de Pierre Coubertin, que confluyeron en la creación de la mencionada piscina (ilustración 2) y de campos para la práctica del fútbol (Vallejo, 2007). Se llegó a imaginar, incluso, en la relación entre el bosque colonizado por el Internado y el río, a los ulpianos realizando ejercicios de remo y regatas universitarias análogas a las de Cambridge y Oxford (Inglaterra)²⁴.



Ilustración 2. La pileta del campo de deportes en 1908. Centro de Documentación e Investigación de la Arquitectura Pública (CEDIAP).

²⁴ El campo de deportes al que hacemos referencia se ubica a pocos metros de uno de los brazos del Río de La Plata.

Más allá de la adhesión desde esta institución a la práctica deportiva, Tieghi (1914: 93) cita a Enrique Romero Brest²⁵ (1910) quien critica al sistema inglés, “por ser poco adaptable a la graduación y de difícil aplicación en nuestras escuelas”, a la vez que reprueba a los sistemas sueco y francés. Asimismo, el tutor de los internados recurre a Romero Brest para oponerse a la gimnasia militar y defender los juegos y ejercicios gimnásticos al aire libre. De esta manera, habría habido una tensión entre lo que se enseñaba en los internados y lo transmitido desde el Colegio Nacional en términos de adhesiones a maneras de entender la disciplina que nos compete, como veremos luego.

También se llevaban a cabo excursiones a distintas zonas, entre las que se destacan los viajes a Piriápolis, compartidos con jóvenes de la Asociación Nacional de Boy Scout Argentinos²⁶.

Además, en relación nuevamente al fomento de las masculinidades, Joaquín V. González hace referencia a que se suprime el dormitorio común

«foco de abusos y de vicios, y se adopta el cuarto independiente, donde el alumno, esté como en su casa, y donde trabajará solo, en las horas en que no se halle bajo la dirección inmediata del maestro. La habitación independiente ofrece aun otras ventajas, así del punto de vista moral como de la higiene. Los alumnos tendrán libertad para hacer su toilette íntima, sin provocar miradas o gestos indecorosos y sin verse expuestos a soportarlos» (Memoria 1905, en Legarralde, 2000: 77; el destacado me pertenece).

En estas palabras citadas por González (que no especifica a quién pertenecen) parece clara la referencia, acompañada de prevenciones higiénicas, al temor a ciertos tipos de contacto entre los estudiantes varones, como la homosexualidad (Salessi, 1995), por lo que se podrían ver rasgos de cierta heteronormatividad

25 Enrique Romero Brest (1873-1958). Oriundo de Corrientes, realizó sus estudios secundarios en el Colegio Nacional de esa provincia, obteniendo en 1900 el título de médico en la Universidad de Buenos Aires, presentando una de las primeras tesis sobre Educación Física y Medicina. Comenzó su carrera docente en 1898, en el Colegio Nacional Oeste, como profesor de Educación Física y sucesivamente fue profesor de la misma asignatura en el Colegio Nacional del Sud y en las Escuelas Normales de Profesoras, de Profesores y de Lenguas Vivas (Scharagrodsky, 2006). Siguiendo a este autor, reconstruyó un campo de saber-poder materializado en una vasta cantidad de obras, ensayos y conferencias sobre los ejercicios físicos, desde un registro higiénico, y se desempeñó como Inspector de Educación Física del Consejo Nacional de Educación, realizando reformas de planes y programas, y prescribiendo el Sistema Argentino de Educación Física (su innovación). Además, intervino en la creación del Instituto Nacional de Educación Física de Buenos Aires (INEF), primer centro de formación civil de América Latina, generando la Revista “científica” de Educación Física. Por ello, se lo considera el padre de la Educación Física argentina, participando activamente en la instrumentación de una política corporal para la escuela argentina, durante las primeras cuatro décadas del siglo XX, que se caracterizó por contribuir a la configuración de ciertas masculinidades y feminidades.

26 Para indagar en el movimiento de los boy scout en Argentina a inicios del siglo XX, véase Scharagrodsky (2006), Méndez (2013), Scharagrodsky y Méndez (2016), Bisso (2020, 2021), entre otros.

(régimen social y cultural que impone que la heterosexualidad sea la única sexualidad “normal”, natural y aceptada). En el mismo sentido, en un artículo de Víctor Mercante de 1905, al referir a la no conveniencia de habitación común, como se utiliza en Europa, y sí a la independiente, afirma que

se sabe que nuestra raza meridional se diferencia muy hondamente de la septentrional bajo múltiples aspectos y en particular, en hábitos y conceptos de la moralidad y los medios de sugerirla o defenderla (Mercante, 1905: 52).

En el citado informe de 1907 se alude a que en esta institución no existen peligros de desviaciones: las familias pueden

enviar con toda confianza sus niños desde los doce ó catorce años, sin la inquietud natural por los peligros á que los expone la cultura descuidada ó insuficiente de los inquilinatos, hospedajes y albergues, expuestos á desviaciones tan inesperadas como lamentables en los grandes centros de población (Internado, 1907: 8).

También es de notar, en la línea de la heteronormatividad identificada, la importancia asignada a la familia, ya que se explica que los alumnos comen con profesores casados, padres de familia llenos de solicitud, emulando la vida en familia, ganando con ello delicadeza, decencia en la palabra y una alegría de buena ley (Internado, 1907). Podría interpretarse, de esta manera, que esos docentes casados, padres de familia, son los ideales a alcanzar por los jóvenes ulpianos, reproduciendo nuevamente la heterosexualidad como norma (Rich, 1996), la familia nuclear o tradicional, y la figura del pater familias (Amunátegui Perelló, 2007).

De este modo, el internado es visto por los tutores y las autoridades de la Universidad como un espacio susceptible de ser homoerótico, es decir, un lugar en el que podrían existir deseos sexuales hacia una persona del mismo sexo-género. Por ello, prácticas como el deporte reforzarían la virilidad. Al respecto, por esos años, Mercante (1905) consideraba que la función básica de la organización pedagógica coeducativa era la socialización saludable entre ambos sexos, de conocimiento y respeto mutuo, y que en escuelas que educan sólo a uno de los sexos es más riesgosa la socialización de los adolescentes: uno de los posibles ‘riesgos’ que tienen las escuelas que educan un solo sexo es la posibilidad de despertar pasiones homosexuales (Scharagrodsky y Zemaitis, 2020).

Además, por otro lado, en la cita de 1907, se está diciendo que el joven estará resguardado ante las peligrosas tentaciones de la ciudad moderna. Nos interesa destacar este punto porque, como veremos en capítulos siguientes, la misma idea de cultura física refiere a contrarrestar los posibles perjuicios de la vida urbana.

Todas las cuestiones planteadas se producen en un marco en el que los jóvenes se hacen hombres entre hombres. En este sentido, Nelson, en un discurso ofrecido a los nuevos internos, afirma que

ustedes son hombres en formación: son, como quien dice, cantos rodados que todavía no han iniciado su descenso por la pendiente de la vida. Por eso es tan importante el hacerles vivir en compañía (1912: 64).

En este contexto, las referencias a la práctica de la esgrima y del ajedrez, la oferta de comida delicada (servida por camareros de frac), la existencia de “sirvientes”, dormitorios y baños individuales, permiten inferir que efectivamente se trataba de la recreación de un espacio propio de los sectores sociales con más recursos materiales y simbólicos. De hecho, Gentile y Vallejo plantean que el régimen de Internado propugnaba también la formación del gusto estético refinado del gentleman argentino, a través del desarrollo de actividades culturales, científicas, musicales, plásticas y una cuidada atención voluptuosa que resultaba infrecuente en nuestro medio (Gentile y Vallejo, 1999).

Por otro lado, la referencia a la cultura griega, más allá de la referencia al gimnasio con forma de Partenón, también se puede apreciar al referir a la práctica deportiva y vincularla con la formación intelectual impartida. Joaquín V. González al mostrarle orgullosamente las instalaciones deportivas a un deslumbrado Gómez Carrillo, le dice:

el joven de nuestra época, en efecto, no es el pálido lector de poemas, que en tiempos de Sarmiento imitaba la melena de los retratos de París. En París mismo, ya las lívidas figuras han desaparecido para dejar triunfar a los arrogantes atletas que, no por correr y boxear, son menos capaces de comprender y de sentir. El antiguo tipo del remador de Cambridge, que en su canoa lleva una Iliada, en griego, es hoy el ideal de toda la adolescencia (Enrique Gómez Carrillo, p. 112-113; en Gentile y Vallejo, 1999: 97).

Justamente, el movimiento reformista platense reaccionará ante un sistema de formación que estimaba oneroso y aplicado solo a un selecto grupo de estudiantes secundarios, lo que derivó en el cierre de un emprendimiento que consideraban como el símbolo de la universidad de privilegio. Eso se llevó a cabo en el contexto de que se había eliminado el régimen de Internado en el Hospital de Clínicas de Córdoba, que había sido, precisamente, uno de los reclamos por los cuales dio comienzo la lucha por la Reforma. En los debates que tuvieron lugar en 1920 en la Universidad Nacional de La Plata el consejero Alejandro Korn planteaba que los internados en sus diez años de existencia habían producido un déficit de \$437.000 para “mantener situaciones de privilegio y fomentar un aristotismo de crónica social a costa del fondo exhausto de la universidad” (Castiñeiras, 1938: 114). En el mismo sentido van los dichos del presidente de la Universidad Nacional de La Plata Carlos

Melo, quien estima que la situación no podía mantenerse, porque tratándose de alumnos pertenecientes a familias pudientes podían pagarse sus estudios por completo (Castiñeiras, 1938).

Finalmente, hallamos una serie de referencias a la salud y a la examinación de los alumnos, que nos interesan por considerar que se vinculan directamente con las prácticas que se llevarían a cabo en el Departamento de Cultura Física pocos años después. De esta manera, se hace referencia a la obligación diaria de tomar un baño, para robustecer el cuerpo, prevenir enfermedades y mantener el espíritu bien dispuesto (Mercante, 1907-1908); y se explica que, para ser admitidos, los estudiantes deben tener entre 12 y 16 años, tener buenos antecedentes escolares y buena salud (Mercante, 1907-1908). Por ello, entendemos que se establece un vínculo entre salud y moral: la limpieza sería el reflejo de un proceso de civilización que va moldeando gradualmente las sensaciones corporales (Vigarello, 2006).

Encontramos que la forma misma de entender la práctica de ejercicios físicos desde los internados tiene al discurso médico como legitimador principal:

Porque el ejercicio debe ser ante todo agradable y atrayente, de tal modo que el niño lo ejecute sin violencias y en la graduación que sus tareas intelectuales, resistencia orgánica e inclinaciones le permitan; más que el profesor de gimnasia, es el médico higienista quien debe indicar los juegos o ejercicios a realizarse, aconsejando a cada uno el que más conviene a su particular desarrollo, reservándose en todo caso al primero la misión de enseñar a los niños a jugar (Tieghi, 1914: 67)²⁷.

De esta manera, se ve cómo el profesor de gimnasia depende del médico, ubicándose este último en un lugar jerárquicamente superior, por lo que dicha disciplina es pensada en esa época íntimamente ligada a la Medicina e, incluso, en ocasiones, al servicio de aquella.

Gustavo Vallejo (2007) identifica en este tipo prácticas un vínculo con la eugenesia, en lo que entiende como una biopolítica cultivada en La Plata desde 1890. En esta línea, la medición se relacionaba con el carácter experimental del Internado: los alumnos nutrían los diferentes experimentos desarrollados por los laboratorios de la Sección Pedagógica, dirigida por Víctor Mercante (Legarralde, 2000).

Así, en la selección de ingresantes, el candidato debía presentar buenos antecedentes en cuanto a estudio y conducta para luego ser examinado por el médico del Internado, quien inicia la selección para evitar los

27 En ese mismo informe se aboga por una gimnasia no militar y se diferencia la formación intelectual de la física.

regímenes especiales que exigirían siempre los débiles, los dispépsicos, los artríticos, los que, desde luego, alterarían de un modo fundamental este plan eminentemente educativo en que la alimentación y el ejercicio desempeñan un papel preponderante (Mercante, 1907-1908: 158).

Entonces,

el niño, al entrar, será examinado física, intelectual y moralmente; mensual ó bimestralmente se anotarán en un registro los datos concernientes á sus progresos físicos, intelectuales y morales (peso, altura, tórax, cefalometría, dinamometría, memoria, atención, juicio, instintos, sentimientos, exploración de los sentidos, del corazón, de los pulmones, etc.) (...) (Mercante, 1907-1908: 158).

A partir de estos fragmentos, puede inferirse que las masculinidades no deseadas o abyectas se vincularon con los hombres débiles o enfermos (los que debían ser “evitados”), planteándose, en cambio, como requisito indispensable, un cuerpo sano y fuerte, con claras connotaciones morales.

Todos esos estudios reservaron un lugar especial a la Sección Pedagógica, que de la mano de Mercante originó un “inédito campo de experimentación científica creado para garantizar el éxito en la aceleración de la darwiniana selección de los más aptos” (Vallejo, 2007: 271). El desarrollo de dicho campo experimental local se vio nutrido por la presencia en La Plata de Juan Vucetich y su sistema de identificación dactiloscópica, favoreciendo con su ejemplo la puesta a punto de métodos biometristas aplicados a la educación. Se buscaba, a través de la antropometría establecer estadísticamente paralelismos entre la talla general y la inteligencia. De este modo, en 1906 en La Plata se produjeron 3000 mediciones en jóvenes de 7 a 20 años de edad, que dieron como resultado la preocupante ausencia del doligocéfalo, tipo tranquilo según la “Escuela Positivista” de Lombroso, y la predominancia del tipo inquieto o impulsivo (Vallejo, 2007)²⁸. En 1915, Mercante analizó otros 1504 casos en el Colegio Secundario de Señoritas, la Escuela Anexa, y las escuelas comunes n°2, 7, 8 y 42 de La Plata (Mercante, 1918). En definitiva, se buscaba evitar los grandes gastos de dinero por parte del Estado para los débiles o menos aptos, que en su propia existencia encerraban una amenaza para la evolución de la raza.

28 El propio Lambroso siguió con interés la “antropología infantil” de Mercante, manifestando su “aprobación y estímulo” (Vallejo, 2007). Asimismo, pensando en otros vínculos con italianos, Enrico Ferri –criminólogo elegido como senador vitalicio por el fascismo en 1929, luego de haberse declarado adherente de Mussolini en 1923- en 1908 destaca a la Penitenciaría y la Universidad Nacional de La Plata como los principales espacios de disciplinamiento social que tuvo la Argentina a comienzos del siglo XX.

3.3. Enseñanza de ejercicios físicos en el Colegio Nacional: la instrucción militar como matriz

Poca información se pudo obtener en torno a la enseñanza de ejercicios físicos en el Colegio Nacional en el período previo al estudiado, en línea con la observación de Pratto (2020) en relación con la poca existencia de fuentes. El Plan de estudios vigente en el Colegio Provincial de La Plata en 1885, que era el que se aplicaba en los colegios nacionales de todo el país desde 1884, incluía a la gimnasia y a la instrucción militar en una sección denominada “Clases calisténicas”. A su vez, al referir al traslado del colegio en 1886 al edificio de 51 y 17²⁹, se plantea que el inmueble pudo adaptarse a las nuevas funciones a partir de una reforma que solo consistió en reducir un patio interno por el agregado de un gimnasio, “atento a las influyentes recomendaciones higienistas” (Vallejo, 2007: 115). Asimismo, en 1889 se recurre a Francisco Tamburini –la más importante figura del campo arquitectónico nacional- para una nueva reforma. En esa oportunidad,

exaltó la presencia del gimnasio, ahora en el centro de la composición y flanqueado por dos patios cubiertos dándole un protagonismo que obedecía a la tendencia a trasladar a la escuela preocupaciones de índole militar, resumidas en una nueva noción de educación física que el Estado impulsó recepcionando inquietudes de figuras pertenecientes al ejército y a asociaciones deportivas (Vallejo, 2007: 125).

El mismo autor también refiere a la existencia de Batallones escolares en el Colegio Nacional en los últimos años del siglo XIX, en línea con lo sucedido a nivel nacional (Mamonde, 1995; Bertoni, 1996, 2001; Lionetti, 2011; Husson y Bulus, 2012; Levoratti y Roldán, 2019).

En ese contexto, en el año 1885 figuran José Rossotti³⁰ “para la enseñanza de la Gimnasia, la Esgrima, y Declamación” (Registro Oficial, 1885: 239; en Pratto, 2017) y Ramón Falcón para la Instrucción Militar, organizando desde 1891 los batallones escolares de ese establecimiento (Vallejo, 2007). En el copiadore n°1 del Colegio Nacional está asentado que en el mes de julio de 1885 se solicitaron para la instrucción militar “40 fusiles remington y sus correspondientes correrages” (Blanco, 1940-1941: 276). Asimismo,

la militarización del Colegio platense, también se afirmó a partir de la incorporación a su *staff* de profesores del médico alienista Alejandro Korn, quien junto a Falcón integró además el grupo fundador del aristocrático Club

29 Se trata de una de las tantas obras realizadas por Pedro Benoit –director del equipo técnico que trazó los planos de la ciudad a partir de concepciones higienistas y racionales- para otros fines.

30 Jorge Saraví Riviere (2014) lo menciona entre los primeros “profesores de gimnasia” nombrados en Argentina. Era maestro de gimnasia educativa, diplomado en la escuela de Obermann de Turín (Italia).

de Gimnasia y Esgrima (...) ³¹ (Vallejo, 2007: 125; el destacado pertenece al original).

Este tipo de enseñanzas se plantean como obligatorias en Argentina en el contexto, desde fines del siglo XIX, de un conflicto limítrofe con Chile que en ocasiones estuvo cerca de concretarse en un enfrentamiento bélico (Bertoni, 2001).

Por todo lo afirmado precedentemente, más allá de la obligatoriedad de las prácticas de tiro (que el colegio simplemente debe acatar), es clara la orientación militarista adoptada por la institución en sus primeros años.

Por otro lado, la incorporación de un reconocido médico como Alejandro Korn ³² daría cuenta de una clara preocupación el cuidado de la salud, que entendemos como antecedente considerable del Departamento de Cultura Física. Esta personalidad fue desde 1888 profesor de Historia nacional e higiene (Sin autor, 1941: 21) y profesor de Historia natural desde 1892 (Sin autor, 1941:24).

Así, con respecto a Rossotti que, como dijimos, enseñaba gimnasia, esgrima y declamación, en un artículo del *Monitor de la Educación Común* (año 4, n° 64, 1884) plantea que “la educación física tan indispensable como la educación moral, intelectual y cívica, se halla completamente descuidada en nuestras escuelas” (Rossotti, 1884:99). Luego, agrega que el abandono de la gimnasia va perpetuando generaciones raquílicas y degeneradas que forman un contraste con las viriles y robustas que nos han precedido. Así, piensa a la práctica de la gimnasia en relación directa con el mejoramiento de la salud, a la vez que destaca grandes triunfos bélicos de diferentes sociedades adjudicando dichas victorias a la fortaleza física de sus hombres. Además, plantea un fuerte vínculo entre el cuerpo y el espíritu: “un cuerpo debilitado y enfermizo no será capaz de concebir grandes ideas, ni de saberlas realizar” (Rossotti, 1884: 100). De este modo, todos los elementos

31 Ramón Lorenzo Falcón (1855-1909), docente de este colegio desde 1885. Se destacó como político, militar y policía argentino. Fue el primer cadete del Colegio Militar, al que ingresó en 1870 y egresó con honores en 1873. Combatió en la autodenominada “Campaña del desierto” (llevada a cabo entre 1878 y 1885), retirándose con el grado de coronel. Fue Comisario Inspector de La Plata desde 1883, siendo, asimismo, electo como diputado nacional. Se destacó por su dureza a cargo de la Policía de la Capital Federal desde 1906, siendo el más emblemático referente que tenía la lucha contra el anarquismo. Fue asesinado en 1909, seis meses después de los acontecimientos de la Semana Roja, en venganza por la matanza de anarquistas.

32 Alejandro Korn (San Vicente, Buenos Aires, 3 de mayo de 1860-La Plata, 9 de octubre de 1936) fue un médico, psiquiatra, filósofo, reformista, maestro y político argentino. Dirigió durante dieciocho años la colonia psiquiátrica ubicada en Melchor Romero (provincia de Buenos Aires) que lleva su nombre. Fue el primer funcionario universitario en América Latina en ser elegido por el voto estudiantil. Está considerado como el iniciador del pensamiento filosófico en la Argentina y como uno de “los cinco sabios” de la ciudad de La Plata, junto a Florentino Ameghino, Juan Vucetich, Almafuerte y Carlos Spegazzinni. Este último, figura como docente de química en julio de 1888 (ex alumnos del colegio entre 1888-1905, 1941: 21).

Korn en 1903 ingresa como consejero y vicerrector de la Universidad de La Plata, cuando todavía era provincial y Dardo Rocha era el Rector. Fue el profesor Titular de la Cátedra de Historia de la Filosofía.

mencionados se mezclan entre sí y con ciertos valores y connotaciones morales, al punto de no poder diferenciarse: “el temor y la cobardía son propios de organizaciones enfermizas; el valor y el heroísmo proceden siempre de la salud y de la robustez” (ídem), lo que refiere claramente a masculinidades no deseadas. Destaca finalmente que aboga por la importancia de la gimnasia educativa, como se practica en Europa, racional y progresiva, que incluye también a la mujer sacándola de su estado eternamente sedentario.

Continuando con algunos de los nombramientos docentes, en 1888, entre la nómina de docentes designados, se incluye a cargo de “gimnasia y ejercicios militares” a Pedro Berton. En 1889, Berton está a cargo solamente de instrucción militar, mencionando a cargo de la asignatura “gimnasia” a Arturo G. Aparicio. En 1890, Luis Weyermann reemplaza a Aparicio. En 1891 continúa dicho docente al frente de la asignatura. En 1893 se nombra a E. Gensous en gimnasia. En 1900 se nombra a Rafael González en higiene, y como auxiliar de ejercicios físicos y trabajos agrícolas³³. En el año 1912 aparece como profesor de ejercicios físicos el Señor Guillermo Castagnet, no contando con datos de los años siguientes.

Recién en 1923, ingresa a la institución Benigno Rodríguez Jurado, teniendo a cargo 3 cátedras, apareciendo como el único profesor de la asignatura “gimnasia” en el año 1926 (Nazar Anchorena, 1927). Este docente, años más tarde, plantea que, inexplicablemente las clases de ejercicios físicos se suspendieron durante un largo período, siendo reanudadas en 1923 (Rodríguez Jurado, 1935a). Benigno Rodríguez Jurado será, durante sus 18 años de existencia, director del Departamento de Cultura Física.

Una dependencia de la Universidad Nacional de La Plata, que continuó con la administración y regulación de los cuerpos de los estudiantes, funcionando durante los años que no se dictaron ejercicios físicos en el Colegio Nacional, fue la Casa del Estudiante, que da cuenta de un nuevo marco universitario. La abordamos a continuación.

4.La Casa del Estudiante y el lugar de la cultura física en la Universidad Nacional de La Plata

En el contexto reformista, a la vez que se decidía la clausura de los internados por estimarlos (por lo antirreformistas) como emblemas del elitismo universitario, se proyectaba en las instalaciones desocupadas la implementación de la Casa del

33 Todos los datos de este párrafo provienen de “Viejo Colegio Nacional de La Plata. Homenaje recordatorio de sus exalumnos (período 1888-1905)” (1941).

estudiante. Se trataría de un organismo universitario que serviría, al mismo tiempo, como hogar de los alumnos y como formador de la cultura física y estética de los mismos (Castiñeiras, 1938). De este modo, en la sesión del Consejo Superior de diciembre de 1920, el rector del Colegio Nacional, Saúl Taborda³⁴, presentó un proyecto para su organización, apoyado por el delegado estudiantil Ortigoza, manifestando que

los estudiantes deseaban contar con un local propio para constituir un centro de solidaridad intelectual y crear un ambiente universitario y de vinculación espiritual entre el alumnado (Castiñeiras, 1938: 118).

El delegado Sommariva también apoyó el pedido, esgrimiendo que no se pretendía formar un club de estudiantes sino proveer a la educación física y estética del alumno, suprimida totalmente en beneficio exclusivo de la instrucción intelectual, y presentando una institución no exclusiva como los internados, sino una “para todos”.

El mismo mes, el presidente Melo manifestó que los edificios de los internados debían ser destinados a las Facultades de Química y de Ciencias Físicas y Matemáticas, resolución que fue recibida con hostilidad por un conjunto de estudiantes que ocupó uno de los edificios. Un grupo de profesores, entre los que se encontraba el mencionado Korn, a partir de diálogos con los estudiantes, consiguió el desalojo del edificio.

De esta manera, el 14 de marzo de 1921, se sancionó la creación de la “Casa del estudiante”, entendida como “un departamento de cultura general, física y estética de la universidad, abierto para sus alumnos, egresados y profesores” (artículo 1; en Castiñeiras, 1938: 119). Se indica (en los siguientes artículos) que pertenecen a esa Casa los dos edificios de los anteriores internados, el gimnasio, la pileta y el campo de deportes.

34 Saúl Taborda (1885-1944). Nació y murió en la provincia de Córdoba. Estudió en la Escuela Normal de Córdoba y en el Colegio Nacional de Rosario. En 1908 se trasladó a La Plata, donde se graduó de abogado; en 1913 se doctoró en Derecho y Ciencias Sociales en la Universidad del Litoral. En 1921 fue nombrado rector del Colegio Nacional. En paralelo, impulsó en Córdoba la creación del Seminario de Filosofía y Humanidades. En 1942 fue designado director del Instituto Pedagógico de la Escuela Normal Superior de Córdoba. Entre sus obras se cuentan Reflexiones sobre el ideal político de América (1918), Consideraciones en torno a los proyectos de ley universitaria (1932), La crisis espiritual y el ideario argentino (1934, conferencia) y los cuatro tomos de las Investigaciones pedagógicas (Southwell, 2011). Fue “un abogado egresado de La Plata que acompañó el surgimiento del movimiento estudiantil en Córdoba y encarnaba la visión más radicalizada de la reforma impulsada” (Vallejo, 2018a: 53). “Los cambios pedagógicos implementados por Taborda fueron vistos como una directa consecuencia de su simpatía por la revolución rusa, y eso fue suficiente para decidir su exoneración, en sintonía con el estado público que en el orden nacional adquiriría la sanción que, invocando similares motivos, condujo al desafuero del senador nacional Del Valle Iberlucea” (Vallejo, 2018a: 55).

El 5 de septiembre de 1921, el Consejo Superior designó al consejero doctor Korn y al delegado estudiantil Heres, para proponer un profesor para integrar la comisión directiva. El 20 de septiembre del mismo año, el Consejo aprobó el presupuesto de \$10.800³⁵ anuales para gastos del nuevo edificio y aprobó un breve reglamento propuesto por la comisión directiva (Castiñeiras, 1938). El mismo seguía la impronta de su creación, estableciendo como medios: a) disertaciones y conferencias sobre temas artísticos y filosóficos, literarios y científicos; b) Educación del sentimiento artístico, especialmente por la música, el canto y las exposiciones; c) Sala de lectura, provista de novedades literarias y de las principales revistas literarias y extranjeras; d) Canchas de deportes; e) Funciones teatrales; f) Reuniones familiares (Castiñeiras, 1940). Se trataba de un emprendimiento que adoptó el ejemplo de la Residencia de Estudiantes en Madrid, en tanto centro para el desarrollo de diversas experiencias sociales y artísticas (Taborda, 1921), que tuvo a cargo de la misma José Gabriel López Buisán³⁶.

Además de las amplias instalaciones con las que contaba la Casa del Estudiante, se había proyectado construir nuevos edificios para las diversas actividades a desarrollar. Sin embargo,

la continuidad de este emprendimiento no estuvo ajena a la progresiva declinación de las conquistas reformistas experimentada en la Universidad Nacional de La Plata a partir del acceso a la presidencia de Benito Nazar Anchorena, las que determinaron que esta idea nunca saliera de la categoría de ensayo, limitándose su actividad, casi exclusivamente al fomento de la «cultura física» (Gentile y Vallejo, 1999: 106).

El 19 de abril de 1923, cuando las instalaciones ocupadas por la Casa del estudiante seguían siendo fuente de fuertes disputas entre autoridades de distintas Facultades, luego de responsabilizar a un grupo de estudiantes de causar disturbios³⁷, el presidente Nazar Anchorena decidió su cierre. Finalmente, como se había querido

35 Ese monto, en septiembre de 1921, con un dólar a 3,2589, representaba 3.314 dólares. En la revista *Caras y Caretas*, del 17 de septiembre (n° 1198), se oferta un antiséptico de un litro a 2,5 pesos, gramófonos que van de 35 a 99,50 pesos, calzados entre 15 y 20 pesos, fajas entre 10 y 75, entre cosas, a modo de referencia.

36 Nació en Madrid en 1896 y llegó a Buenos Aires en 1905, naturalizándose argentino. Se destacó en las Letras y el periodismo. Vallejo (2018a) lo define como un polímata del pensar y del hacer, verdadero arquetipo de la “nueva generación” surgida en torno a la Reforma Universitaria, que formó parte de una corriente antipositivista. Trabajó en el diario *La Prensa*, *La Patria*, y en las revistas *Nueva Era* y *El Hogar*, y fundó la Federación de Periodistas y Afines, de la que fue secretario general. En 1921 accedió a la Cátedra de Literatura del Colegio Nacional.

37 Castiñeiras (1938) plantea que el 12 de abril, una parte de los estudiantes en representación de la federación tomó el edificio. “Fueron señalados el estado de desorden en que se encontraba esa dependencia, los excesos que habían cometido en la misma los estudiantes, la falta de ambiente favorable en que se desarrollaba su acción y el incumplimiento de las finalidades para que había sido creada” (Castiñeiras, 1938: 173).

hacer en 1920, los edificios fueron otorgados a las Facultades de Físicomatemáticas y Química y Farmacia, respectivamente, mientras que el Gimnasio (con forma de Partenón³⁸) fue cedido al Departamento de Física del Colegio Nacional. Tras desactivarse la Casa del Estudiante, surgieron dos iniciativas complementarias entre sí, que compartieron el espíritu de la reacción que terminó con la gestión de Taborda, que no fueron llevados a la práctica, pero que permiten conocer al interior de la Universidad Nacional de La Plata ciertas preocupaciones sexo-genéricas y de clase: el Hogar Estudiantil, situado en el campus, y el Hogar Agrícola, ubicado en las cercanías de la Facultad de Agronomía (Vallejo, 2007).

El Hogar Estudiantil sería una residencia para 400 alumnos varones, consistiendo en una solución habitacional, de corte paternalista, dirigida a estudiantes pobres que acudían a la ciudad desde distintas partes del país, para que tuvieran una vivienda barata, cómoda e higiénica. Se basaría en los planteos del médico Gregorio Araoz Alfaro que, ante la apertura de las Universidades a partir de la Reforma a nuevos sectores sociales, estimaba que debían ser vigilados. En relación con el Hogar Agrícola,

sería un Internado para preparar a la mujer en los fines específicos de su género, que debían volcarse al progreso agrícola a través del buen manejo de la casa rural (...). Mientras el Hogar Estudiantil era pensado como control higiénico y moral de quienes provenían del exterior de la ciudad universitaria, el Hogar Agrícola buscaba señalar ejemplarizadamente el camino inverso de la metrópolis hacia el poblamiento de la campaña. El disciplinamiento del joven errante, iba así en paralelo con el programa de formación de la mujer rural (Vallejo, 2007: 340).

Lo destacamos en tanto proyectos, no implementados, que pensaron lo habitacional dividiendo hombres y mujeres, de clases populares (los nuevos sectores que llegaban a la Universidad).

De esta manera, entre 1923 y 1929, las instalaciones para deportes, gimnasio, pileta de natación, etc., quedaron bajo dependencia directa del Colegio Nacional, impartándose la enseñanza correspondiente por los profesores del mismo (Castiñeiras, 1938). En 1929, como se verá en el siguiente capítulo, se decide a partir de esta experiencia y utilizando dichas instalaciones, formar el Departamento de Cultura Física (Castiñeiras, 1938).

Asimismo, la Universidad Nacional de La Plata, en la década de 1920, en materia de cultura física, estableció de forma permanente un concurso atlético anual para celebrar certámenes internos e interuniversitarios. Los primeros eran exclusivos

38 Volveremos sobre este edificio en el capítulo 4 al abordar los espacios diferenciados para la práctica de ejercicios físicos.

para alumnos regulares de la Universidad Nacional de La Plata, mientras que los segundos estaban destinados a alumnos de la misma condición en las universidades argentinas y extranjeras, que fuesen invitadas por el presidente de la universidad, surgiendo a partir de una ordenanza de Educación Física del Consejo Superior del 6 de junio de 1922. Los programas de las pruebas de esos certámenes incluyeron atletismo, box, fútbol, tenis, remo y natación, y debieron ajustar los reglamentos a los adoptados por las Federaciones argentinas de cada deporte adheridas a la Confederación general argentina de deportes (Nazar Anchorena, 1927). Al fundar el proyecto en cuestión, su autor planteó que la educación física, completamente abandonada por las universidades argentinas, busca equilibrar el organismo (como en la Grecia Clásica) que, y el prejuicio por el que, hasta hace poco tiempo, se relegaba la educación física a un plano inferior, ha sido felizmente abandonado:

Hoy no se discute la necesidad de robustecer las nuevas generaciones, para preparar pueblos intelectuales vigorosos, sanos de cuerpo y alma y aptos, por ende, en el manejo de sus capacidades físicas, intelectual y moral; y es conocido el efecto que reporta la educación física como disciplina del carácter (Nazar Anchorena, 1927: 466).

De esta manera, en dichas palabras, se vincula a los ejercicios físicos con la higiene y la moral, a la vez que con la formación del carácter, como sucederá posteriormente en el Departamento en cuestión.

A su vez, en 1923 se había constituido la Federación Universitaria de Deportes, de conformidad con la mencionada ordenanza de 1922, constituida por delegados designados por los "Comités deportivos" de los Centros de estudiantes de diferentes Facultades y del Colegio Nacional (no incluyendo al Colegio Secundario de Señoritas). Ese primer año se realizaron regatas interuniversitarias e intercolegiales. Al año siguiente, se separó de la Federación universitaria de deportes la delegación del Colegio Nacional, realizándose regatas y campeonatos de pelota a paleta y fútbol. Finalmente, en 1925 y 1926 se llevaron a cabo regatas interuniversitarias e intercolegiales de pelota a paleta, fútbol y básquet, participando otras universidades argentinas como la de Córdoba (Nazar Anchorena, 1927).

5.El Colegio Secundario de Señoritas

5.1. Surgimiento y primeros años

Como se planteó, el Colegio Secundario de Señoritas fue la otra escuela sobre la que tuvo responsabilidad el Departamento del que nos ocupamos. Se trata de una

institución que nació el 12 de marzo de 1907³⁹ por Ordenanza del Consejo Superior de la Universidad Nacional de La Plata a partir de la afluencia cada vez mayor de alumnas al Colegio Nacional –mixto desde 1898-⁴⁰. Así, la Ordenanza de creación, proyectada por el presidente de la Universidad Joaquín V. González, se basaba en que “la instrucción secundaria de la mujer es un problema ya resuelto por las naciones más civilizadas, y es obra patriótica propender a su mayor perfeccionamiento mental, puesto que comparte con el hombre en las ciencias, en las artes, en la educación, en la familia y en la sociedad, funciones que exigen aptitudes y criterios progresivamente cultivados” (Universidad Nacional de La Plata, 1910). Asimismo, se planteaba que la presencia más numerosa de las alumnas en el Colegio Nacional exigía necesariamente la creación de un instituto donde la enseñanza pudiera satisfacer mejor las disciplinas mentales del sexo femenino (Digesto Universidad Nacional de La Plata, 1910). El colegio, entonces, nació

conjuntamente con el establecimiento del mismo tipo inaugurado en Buenos Aires, siendo los dos primeros que en Argentina se concebían como la contraparte de género de los respectivos colegios nacionales: unos formaban mujeres que se desempeñarían en la educación y otros futuros dirigentes (Vallejo, 2018a: 53)⁴¹.

39 Se aprueba por Decreto del Poder Ejecutivo el 4 de abril del mismo año, y se incorpora oficialmente a la Universidad, juntamente con el Colegio Nacional y la Escuela Graduada, en un acto realizado el 1° de abril de 1907 (Ortube, 2001).

40 En 1898 el número de alumnas es de 2, en 1899 de 5, en 1900 de 9, en 1901 de 10, en 1902 de 11, en 1903 de 13, en 1904 de 21, en 1905 de 31, y en 1906 de 35. Una vez suspendida la incorporación de nuevas alumnas y separadas las de 1° y 2° año, la cantidad por año fue: de 22 en 1907, de 21 en 1908 y de 11 en 1909 (Ortube, 2001).

41 El 4 de marzo de 1907 se dictó el Decreto Orgánico, durante la presidencia del Doctor José Figueroa Alcorta, por el cual se creó el Liceo Nacional de Señoritas, con el fin de concentrar en un solo instituto la población escolar femenina de los colegios nacionales de la capital. Luego, al cumplir los 25 años de su fundación, el presidente de la Nación Argentina decretó la designación del nombre de “José Figueroa Alcorta” al Liceo Nacional de Señoritas n°1. En sus orígenes, el Liceo funcionó en el turno tarde del Colegio Nacional del Sur (actual Nacional n°1) en una vieja casona en la calle Piedras 1049 (Blog del Liceo n°1 “José Figueroa Alcorta”). En un libro hallado en el Colegio Secundario de Señoritas, titulado “Discurso pronunciado por la Rectora fundadora del Liceo Nacional de Señoritas Dra Ernestina A. López de Nelson en ocasión del vigésimo aniversario de la fundación de dicho instituto” (1927), se afirma que la creación de esta institución “no ha respondido a otro propósito que el de procurar a una parte de la sociedad (en este caso a la mujer) las oportunidades de que carecía para desenvolver sus aptitudes, facilitándole su lucha por la vida” (López, 1927: 3). Se plantea que un pueblo democrático donde la mujer no dispone de los medios para equiparar su instrucción a la del compañero cuyos hijos ha de educar, no puede ir muy lejos. La directora manifiesta que se trató de una opción para las niñas que no se sentían con vocación para el normalismo, que querían desempeñar profesiones liberales, asistir a la universidad. En el texto se plantea también, al igual que en el Colegio Secundario de Señoritas de La Plata, que de 230 niñas que se inscribieron el primer año, 90 provenían de colegios para varones. En relación con su primer plan de estudios, se explica que “sería el que diera amplia satisfacción a las diferencias que resultan de las funciones especiales que la mujer está llamada a desempeñar en la sociedad” (López, 1927: 4). Finalmente, se explica que compartió el edificio con el Colegio Nacional

Más allá de esa supuesta diferencia en el destino de los/as egresados/as, los programas y reglamentos eran los mismos y el título permitía el ingreso a la Universidad (decreto 12 de marzo de 1907).

Joaquín V. González en el acto de anexión del Colegio Nacional a la Universidad Nacional de La Plata, dará cuenta de sentidos circulantes en torno a la educación de la mujer en relación con que tiene las mismas capacidades que los hombres (pero no a la inversa) y un horizonte más amplio:

Uno de los caracteres más peculiares de Nuestra Universidad es la concurrencia femenina que **decora sus aulas** y les imprime una fisonomía tan nueva en la tradición argentina, y al mismo tiempo tan amable y atractiva. Y no vacilo en afirmar que esta afluencia de alumnas constituirá para ella y para la República una nueva fuente de energías, antes desconocida. (...) El destino de la mujer cambia cada día con la complicación de la vida, y su personalidad se completa en la realidad y en la acción, debido á su mayor cultura intelectual y técnica, que le permite destruir en sí misma muchos prejuicios y buscar su independencia, su soberanía y su defensa en sus propias aptitudes. La Universidad no podía cerrarle sus puertas en un país libre, y las trabas que hoy algunas de nuestras leyes le imponen, bajo algunos respetos, habrán de desaparecer ante la eficacia de sus recursos intelectuales, y de su preparación profesional (González, 1907: 400-401; el destacado me pertenece).

Esas palabras darían cuenta de un clima de época que piensa en nuevos horizontes para las mujeres para el progreso del país, cercanos a los del hombre, pero que continúa considerando que las mismas “decoran” las aulas de las Universidades. Asimismo, pese a esa supuesta igualdad que se estaría generando paulatinamente en término de ocupaciones de espacios simbólicos, se propone la diferenciación en la formación.

En la memoria de la Universidad Nacional de La Plata de 1905, el mismo González había planteado sus dudas sobre la coeducación, recomendando en cambio

un acercamiento accidental y frecuente, en forma de actos públicos comunes, paseos, fiestas, conferencias, clases prácticas y otros, en que se realice el vínculo de afecto mutuo (1905: 48).

El Colegio, entonces, desde 1907 dependía del director de la Sección Pedagógica de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, Víctor Mercante (a partir de 1914, al aprobarse la creación de la Facultad de Ciencias de la Educación, pasó a depender de ella, junto a la escuela primaria -no así al Colegio Nacional-). Dicho

durante solo un año, para luego trasladarse a uno exclusivo, aunque reducido. Esto último es exactamente lo que sucedió con el Colegio Secundario de Señoritas de la Universidad Nacional de La Plata.

reconocido profesor se encargaría de guiar a los/as docentes en la labor didáctica. No obstante, la primera directora, que ocupó ese puesto entre marzo de 1907 y marzo de 1913, fue la Profesora Sofía Dieckmann de Temperley⁴², que será sucedida justamente por Víctor Mercante, que se desempeñó como director entre abril de 1913 y abril de 1914. De esta manera, se iniciaron los cursos de 1907 -1° y 2° año- con 56 alumnas que se habían inscripto en el Colegio Nacional y dos más matriculadas el mes siguiente, tomando como base el programa de las Escuelas Normales. Las cátedras fueron cubiertas por alumnos de 2° año de la Sección Pedagógica y dos profesoras: la de Inglés (la Directora) y la de Dibujo (la Secretaria). Entre los practicantes se destacan Celia Zeballos de Heredia⁴³ y Juana Cortelezzi (futuras directoras) y nada menos que Alicia Moreau⁴⁴ (desde 1908) a cargo de Anatomía. La institución debía servir de investigación, experimentación y práctica a la Sección Pedagógica, y daría el derecho a las alumnas una vez terminados sus estudios “a matricularse en las diversas facultades, institutos y escuelas de la Universidad” (Ordenanza sobre creación del Colegio Secundario de Señoritas, 1907).

Siguiendo a Sebastián Benítez (2019), que estudió la Historia de los saberes psicológicos sobre la masculinidad en la infancia en la Argentina entre 1900 y 1930, se destaca en Mercante la preocupación por la evaluación de aptitudes en los niños, entre las que se incluyen la memoria, la atención, el carácter, las funciones ejecutivas de control, aptitudes ortográficas ligadas a la lecto escritura y a cierta conceptualización de la inteligencia, entre otras. Asimismo, planteó que los niños tenían una fuerza vital superior que las niñas, oponiéndose al onanismo en los primeros, que dejaría un sello imborrable en el debilitamiento de la personalidad, y desarrollando la idea de “crisis de la pubertad” (Benítez, 2019). Según Vallejo (2007), fue quizás la figura más emblemática de una intelectualidad científica que tendió a situar al liberalismo argentino en directa correspondencia con la realidad italiana de entreguerras. Hasta el final de su carrera, signada por la búsqueda del

42 Escribió en la Revista Archivos de Pedagogía y Ciencias Afines (Universidad Nacional de La Plata), en 1912, “El problema de la instrucción secundaria”.

43 En 1889 se recibió de profesora en la Escuela Normal n°1 de Capital Federal. En 1901 se recibió de química farmacéutica y, en 1908, se recibió como profesora de enseñanza secundaria en la Universidad Nacional de La Plata. Enseñó entre 1913 y 1923 en la Escuela Normal Popular. Estuvo al frente de las cátedras de Matemática y Geografía e Historia en 1908 y 1921, respectivamente. Fue profesora suplente en las cátedras de Botánica y Farmacología de la Universidad Nacional de La Plata durante el rectorado de Dardo Rocha (diario El Día, 20 de agosto de 1934). La escuela primaria n°34 de City Bell (La Plata) lleva su nombre, lo que pondría indicar su desempeño destacado y trascendencia en la docencia.

44 Alicia Moreau de Justo (1885-1986). Médica y política argentina destacada, figura clave del feminismo y del socialismo argentinos. Visitó en 1936 el Colegio Secundario de Señoritas para dictar una charla sobre “educación pacifista en la infancia”, que generó una carta del centro de exalumnas, quienes habían organizado la conferencia, donde expresan su desacuerdo con lo planteado por esta personalidad.

“cráneo estético argentino”, fue uno de los principales impulsores que tuvo la “Escuela Positiva” lombrosiana en Argentina. Con el antecedente de la Liga de Profilaxis Social fundada por Nelson y González, entre otros, fue conformada la Asociación de Biotipología, Eugenesia y Medicina Social a partir de un programa biopolítico inspirado en el médico fascista Nicola Pende, donde se desempeñó Mercante (Vallejo, 2007). En el marco de la Reforma Universitaria, fue obligado a dejar la Universidad Nacional de La Plata, pero los experimentos biometristas vinculados a un estricto positivismo cultor de la “antropología infantil” no terminaron en La Plata. Continuaron dentro del área de higiene escolar que dirigió Restagnio. Asimismo, al reestructurarse la Facultad creada por Mercante, Ricardo Levene, su nuevo Decano, generó la prolongación de las investigaciones en Psicopedagogía bajo la dirección de Alfredo Calcagno⁴⁵ (Vallejo, 2007). A partir de Zemaitis y Scharagrodsky (2020), que analizan la obra de Mercante titulada *La crisis de la pubertad y sus consecuencias pedagógicas* (1918), en línea con las principales teorías de su época, este autor adhiere a una

perspectiva esencialista sobre el sexo y los géneros, como también sobre el desarrollo interno del propio cuerpo, [donde] las secreciones hormonales determinan, no solo la definición sexual sino también aspectos relativos al carácter y el pensamiento en el hombre y en la mujer, es decir una atribución de género a un supuesto destino otorgado por el ‘sexo’ (Zemaitis y Scharagrodsky, 2020: 117).

A su vez, en su obra *La mujer moderna* (1908) ya se identifican enunciados que van en el mismo sentido, como cuando se plantea que

la mujer no es inventora ni criminal como el hombre, es decir, el genio es en ella menos frecuente y más anómalo. Siendo menor su fuerza deductiva no puede definir como el hombre sus situaciones, manifestando en muchos actos falta de criterio y desequilibrio psíquico (Mercante, 1908: 381 y 382).

No obstante, en contraposición a ese esencialismo, en el mismo artículo afirma que el trabajo no tiene sexo ni capacidades y que la mujer es, como el hombre, una suma de capacidades (Mercante, 1908). Así, para lo que nos interesa, no habría pensado en destinos y labores esenciales para mujeres y para hombres. Entonces, en las palabras de Mercante también se perciben ciertas contradicciones en relación con el modo en el que se piensan las diferencias entre los hombres y a las mujeres. Es decir, desde un relativo determinismo, se alude a la desigualdad natural que debe existir entre ambos, pero a la vez se considera que el trabajo no tiene sexo.

45 Alfredo Domingo Calcagno (1891-1962). Fue rector del Colegio Nacional de La Plata, Decano de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, y presidente de la Universidad Nacional de La Plata.

Volviendo al Colegio, durante los primeros años funcionó con los mismos reglamentos que el Nacional, hasta que el 12 de enero de 1910 el Consejo Superior aprobó el Reglamento provisorio propio que rigió hasta 1920. El 17 de noviembre de 1913, una Ordenanza colocó al Colegio bajo la inmediata dependencia y gobierno de la Presidencia de la Universidad y del Consejo Superior, pero fue derogada el 23 de septiembre de 1914, momento en que la Sección Pedagógica se transformó en Facultad de Ciencias de la Educación, y pasó a depender de ella. En 1920, se sancionaron los nuevos Estatutos de la Universidad, y el Colegio pasó a depender nuevamente del Consejo Superior.

Desde su creación, la institución llevó a cabo sus tareas en diferentes edificios. Entre 1907 y 1909, funcionó en el local de la Escuela Modelo n°1, ubicado en la calle 8 entre 57 y 58, compartiendo el lugar con el Colegio Nacional. Entre 1910 y enero de 1931, juntamente con el Colegio Nacional y la Escuela Graduada, ocupó el edificio de 1 entre 47 y 50. Finalmente, se trasladó al edificio de Diagonal 77 entre 4 y 5, propiedad de la Provincia de Buenos Aires, que compartía con la Escuela Normal n°1 “Mary O' Graham”. En ese momento, el Colegio Secundario de Señoritas ocupaba la planta alta. En 1932, la escuela Normal se mudó, ocupando el Colegio Secundario de Señoritas todo el edificio. Desde 1942 a 1945 compartió dicho local con la Escuela Anexa de niñas.

Con respecto a los planes de estudio utilizados, desde 1907 rigió el “Plan del Ministerio”, que comprendía 5 años y fue aplicado con numerosas modificaciones. Luego, se creó el Plan 1926, compuesto por 6 años, pero se aplicó hasta el 5°. Después, se confeccionó el Plan 1930, con 6 años de estudios. Desde una perspectiva de género, destacamos el hecho de que en el 2° año del plan de 1926 se dictaran 2 horas semanales de “Ciencias Domésticas” y en 6° año se enseñaran la misma cantidad de horas de “Puericultura”, sobre lo que volveremos en el capítulo 3. Sobre ello, diremos, simplemente, que, en las primeras décadas del siglo XX, existía en Argentina una gran preocupación por crear a la “madre” en medio de una sociedad que se percibía como caótica y caracterizada por la anomia, a la vez que se asistía a un descenso de la natalidad (Nari, 2004). Así,

para quien debía ser preparada como esposa, madre y señora de la casa, el pudor era una virtud que evitaba su extravío y, de modo concurrente, la pérdida del honor de la familia. El control sobre sí misma moderaba la sobreexcitación sexual y se podía salvar su pureza, aun después del matrimonio. Esa formación la liberaría de sus impulsos y su inclinación al lujo, al placer y al desenfreno de su sexualidad. Había que educarla para que salvaguardara su recato y resguardara su intimidad (Lionetti, 2011: 42).

En los años previos a la creación del Departamento, una de sus directoras planteaba que la enseñanza que las alumnas reciben el Colegio debía habilitarlas para los

estudios superiores que “constituyen la verdadera meta de su labor” (Peradotto, 1923: 3), lo que ampliaría su espacio de acción, no limitándola al ámbito doméstico.

En lo que refiere al control sobre los cuerpos, una exalumna entre 1924 y 1929 (Ángela Sarina Sbuscio de Funes), consideraba que exigían una disciplina rígida, severa y exagerada, especialmente en lo referente al aspecto personal de las alumnas. Explica, además, que las cuidaban mucho porque a la entrada se cruzaban con los alumnos del Colegio Nacional que les decían piropos.

En relación con la cantidad de estudiantes con las que contó este colegio, marcadamente inferior a la del Colegio Nacional, nos encontramos con las siguientes cifras (Boletín del Colegio Nacional, 1930; Zeballos de Heredia, 1935):

	alumnos del CN	alumnas del CSS
1907	425	58
1908	545	136
1909	630	219
1910		237
1911		269
1912		183
1913		245
1914		283
1915		302
1916		345
1917		378
1918		426
1920		417
1921	731	353
1922	901	308
1923	872	286
1924	882	294
1925	910	271
1926	908	296
1927	894	349
1928	964	378
1929	1076	368
1930	1185	376
1931		420
1932		398
1933	1133	382

1934	1131	397
1935		450
1936		439
1937		417
1938		
1939		443
1940		371
1941		358
1942		391
1943		424
1944		414
1945		412
1946		422

Finalmente, vale aclarar que tanto el Colegio Secundario de Señoritas como el Colegio Nacional cobraban un bajo arancel obligatorio a sus alumnos/as que, solo en el caso de los/as mejores alumnos/as, podía disminuir o desaparecer.

5.2. La enseñanza de ejercicios físicos en el Colegio Secundario de Señoritas y la visita de Enrique Romero Brest en 1922

En relación con la práctica de ejercicios físicos, es importante explicar que éstos se dictaron desde 1911 y sólo para 1er año. Entre 1912 y 1915, se dictó de 1ero a 3er año. Durante 1916 y 1917 no se enseñó para ningún nivel, desconociendo la razón de ello. Entre 1918 y 1920 se dictó para 1ro y 2do año. Hasta 1920 las clases se llevaron a cabo en las galerías del Colegio por carecer de otro lugar para hacerlo (Ortubé, 2001), lo que indicaría un lugar subsidiario para la materia y limitados recursos materiales para las alumnas.

La situación cambiaría, ya que entre 1920 y 1923, el Colegio contó con una directora, Lidia Peradotto⁴⁶, que priorizó la práctica de ejercicios físicos, siguiendo los postulados de Romero Brest, proponiendo la confección de fichas antropométricas, y transmitiendo valores morales y relativos al mejoramiento de la raza. De esta manera, desde una perspectiva relacional, nos encontramos con una importante cuestión: mientras que en el Colegio Nacional las clases se reactivaron

⁴⁶ Fue una destacada doctora en Lógica (ganando con su tesis el primero "Madariaga" de 1924) y Profesora Titular de la Cátedra de Lógica de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.

en 1923, en el Colegio Secundario de Señoritas las mismas estaban vigentes desde unos años antes. Esto marcaría una desigualdad, pero a favor de las alumnas.

En las memorias de 1920, la directora planteaba que “el sexo y la edad del alumnado de este Colegio” constituyen el mejor argumento a favor de la importancia que, dentro del mismo, debe darse al “ejercicio metodizado o libre” (Peradotto, 1921: 11). Allí Peradotto planteaba que al hacerse cargo de la Dirección del Colegio, “las clases de Ejercicios Físicos (o su simulacro) se daban en las galerías del establecimiento, frente a las hermosas canchas del Colegio Nacional” (Peradotto, 1920: 12), refiriendo a esas enseñanzas como de discutible provecho. Se trata de la asignación para las mujeres de espacios semicubiertos, como profundizaremos en el capítulo 4. Así, explicó que solicitó a Presidencia que las alumnas contaran con una de las canchas del Colegio Nacional y obtuvo que se concursaran cátedras para aumentar a veinte las horas destinadas a dicha asignatura. Entonces, las alumnas del curso preparatorio contaban con cuatro horas semanales de ejercicios físicos; las de 1° y 2°, tres; las de 3°, dos; las de 4° y 5°, una. Refiere, además, al considerable descuido físico de las estudiantes, lo que atribuye, entre otras cosas, a la debilidad del sexo, “la condición especialísima del desarrollo de la mujer; el recargo del trabajo intelectual (dentro y fuera del aula) que implica una función hasta cierto punto nueva para la mentalidad femenina” (Peradotto, 1920: 12), y la apatía del hogar.

De este modo, la directora buscaba modificar ese estado de cosas, para darle a la gimnasia la importancia que tiene como

educadora del organismo, disciplina de la voluntad, reguladora de la acción en lo que esta tiene de humano y en lo que expresa de **modalidad sexual**. Abrigo la más firme convicción de que la moralidad física cultivada en la palabra, filtra incensiblemente [sic] del músculo al espíritu, ofreciéndonos en el miembro vigoroso una garantía de salud espiritual y que, en el caso presente, contribuirá a **hacer de nuestras niñas, mujeres fuertes y buenas**. Para lograr mi propósito, creo necesario establecer el Ejercicio Físico diario y obligatorio para todas las alumnas del Liceo. Ese ejercicio se hará antes, después o entre clases, según las exigencias del horario, que procurará conciliarse con las condiciones higiénico pedagógicas impuestas por ambas enseñanzas (Peradotto, 1920: 13; los destacados me pertenecen).

La referencia a la intención de hacer de las niñas “mujeres fuertes y buenas” parece aludir ideas de la eugenesia, que se forma fuertemente en Argentina desde 1918, apostando a la calidad de la población (Biernat, 2005), asistiendo a un aumento de su trascendencia y presencia en las políticas públicas en las décadas siguientes. Además, la referencia a que los ejercicios se hagan antes, después o entre clases,

referiría a que no se están considerando como clases propiamente dichas, sino más bien en el sentido de ciertos estímulos, a partir de preceptos higiénicos.

Para 1923, la directora destacará el incremento que durante el año anterior ha alcanzado la Cultura Física y Estética en el colegio, lo que adjudica, en gran parte, al entusiasmo y competencia de la asignatura, destacando, además, que las alumnas de 1°, 2° y 3° años han tenido tres horas semanales de EF y las de 4°, dos (Peradotto, 1923). Todas esas modificaciones las produjo a partir de la adscripción a los postulados del Dr. Enrique Romero Brest, indicando que se ha instituido el «Boletín del estado físico» “con el cual se ha dado a la materia una orientación científica a base de experimentación” (Peradotto, 1923: 10), explicando que su implementación se celebró con un acto especial al que concurrió Romero Brest, quien disertó sobre “La finalidad de la educación física y en su influencia en la mujer” (Peradotto, 1923: 10).

Luego, plantea que las profesoras de ejercicios físicos Eulalia Albarracín⁴⁷, Ángela Forlano⁴⁸ y Hortenzia Pareja Luzuriaga, se han presentado voluntariamente a realizar, en horas extraordinarias, mediciones antropométricas a más de 250 alumnas. Así, al comparar las mediciones obtenidas a mitad de año con las de fin de curso, se afirma que se ha mejorado en los aspectos de orden fisiológico (utilizando el dinamómetro de Romero Brest), anatómico, psicológico y moral. Sobre este último aspecto se dice que

han desaparecido las excusas, que solo traducían una tendencia a la sedentariedad, la cual fué especialmente combatida por las profesoras. En los torneos organizados por la Comisión universitaria de deportes, las alumnas evitaron muchas de las incorrecciones que, por excesivo entusiasmo, cometieron el año p.p. [próximo pasado] en circunstancias análogas (Peradotto, 1923: 11).

La directora entendía, además, que la gimnasia contribuía a la obediencia creciente de las alumnas a las disposiciones reglamentarias, al uso del uniforme, al orden en la conformación de las filas, a la discreción de los modales durante los recreos, y a cierta actitud conformante en el trato con sus superiores, lo que nos hace pensar

47 Nació en Baradero en 1890. Poseía el título de Maestra Normal y Profesora de Educación Física (del Instituto Nacional de Educación Física). Se desempeñó en el Colegio Secundario de Señoritas desde marzo de 1911 hasta abril de 1944, trabajando también desde julio de 1914 en la Escuela Normal de Lomas de Zamora.

48 Nació en Capital Federal en 1901 y falleció en 1973. Poseía los títulos de maestra Normal Nacional, Profesora Normal de Educación Física, y Profesora Superior de Educación Física (del Instituto Nacional de Educación Física). Se desempeñó en la institución desde 1922 hasta 1947. En diciembre de 1955, en el contexto de la autodenominada “Restauración Liberadora” solicita su reincorporación al Colegio Secundario de Señoritas manifestando que fue dejada cesante de su cargo sin ningún causal.

que con la enseñanza de ejercicios físicos se pretendía una educación moral, pero especialmente un marcado disciplinamiento, nunca del todo materializado.

Sobre la materia, Peradotto agrega que el examen médico de las alumnas lo debe realizar una médica, y que debería establecerse una calificación para la asignatura como estímulo para las alumnas, pero sin tenerlo en cuenta para el promedio general. Esto último indicaría un lugar secundario de la asignatura dentro del plan de estudios.

Ya en 1926, en relación con la enseñanza de “ejercicios físicos”, el Plan de ese año establece para los dos primeros años 3 horas semanales de la asignatura, destinando en 3° y 4° años 2 horas semanales para la materia. Para 5° y 6° se reservan 4 horas semanales para la disciplina “Cultura física y estética”.

En 1926, a cargo de “ejercicios físicos” figuran las tres profesoras mencionadas, a la que se suma María Eloísa Segovia (Nazar Anchorena, 1927).

Ya con una nueva directora, en 1928 se insiste en la búsqueda de una educación que discipline y moralice, buscando la belleza en las mujeres. Así, se plantea que la cultura física y estética

ha cumplido eficazmente su misión: fortalecer el físico disciplinando aptitudes y sembrando la semilla que elevará el espíritu hacia lo noble y lo bello, completando así la cultura integral, que es el objeto y fin de la enseñanza en nuestro colegio (Zeballos de Heredia, 1928: 21).

En relación con la vestimenta utilizada para la práctica de ejercicios físicos, Ángela Sarina Sbuscio de Funes -exalumna entre 1924 y 1928-, afirma que usaban “unos pantaloncitos que parecían polleras como unos bombachones, una blusita blanca (...)” (Ortúbe, 2001: 191). Ese uniforme cambiará en los primeros años del Departamento de Cultura Física, como veremos en el capítulo 6, existiendo un retroceso en términos de regulación del cuerpo de las mujeres.

Finalmente, el año anterior a la creación de la dependencia que nos compete muestra que se continúa con la práctica sistemática de ejercicios físicos y con la confección de fichas individuales para registrar ciertas mediciones corporales y estados de salud de las alumnas, lo que tendrá continuidad en el período posterior. De esta manera, en las memorias del año 1928, se afirma que, en la pretensión de fomentar la cultura física y estética, se han dictado clases de cultura física en 1°, 2° y 3° años, consistentes en ejercicios metodizados y juegos; pero que se carece de un lugar adecuado. Además, se confeccionaban fichas individuales que generaban información que se comunicaba a los padres (Zeballos de Heredia, 1929).

6. Incidente entre estudiantes del Colegio Nacional y del Colegio Secundario de Señoritas al compartir edificio en 1928⁴⁹

Nos interesa en este apartado describir un incidente ocurrido el 12 de septiembre de 1928 entre estudiantes del Colegio Nacional y del Colegio Secundario de Señoritas, cuando todavía compartían edificio, ya que este condensa sentidos y representaciones que exceden al evento en sí, que están vinculados a la regulación, control, tratamiento, resistencias, de los cuerpos generizados. Las discusiones que se generaron al respecto nos dicen mucho sobre el modo de concebir a alumnas y a alumnos, en términos de desempeños esperados para unas y otros.

Comenzando con la voz una de las estudiantes del Colegio Secundario de Señoritas, Grace Mildred Meckert de Cabeza Quiroga, exalumna entre 1931 y 1936, explica ese incidente afirmando, incluso, que fue la razón de la mudanza del Colegio Secundario de Señoritas a un nuevo edificio:

Se separó cuando hubo un escándalo en el Nacional... para que las mujeres se apartaran... Nada de co-educación. Sino que los varones a un lado y las mujeres en otro (...) El Colegio Nacional... Fue un día de lluvia grande... no sé si las alumnas iban a la mañana o a la tarde o viceversa. Pero no salieron y entraron algunas con tanta lluvia y se sentaron todas en la escalinata del Colegio, en la subida, en la escalera. Y había toqueteo y qué se yo cuánto... y era un escándalo. Un alumno -no me acuerdo- o dos quedaron libres, chicos bien conocidos en La Plata (Ortubé, 2001: 195 y 196)⁵⁰.

En esas palabras no parece haber referencia a cierta agresión por parte de los alumnos, pero el panorama cambia al considerar las actas del Consejo Superior.

En esas actas, del 27 de septiembre de 1928, que destinan más de 30 páginas al suceso, Román Loyarte, presidente de la Universidad Nacional de La Plata, explica que se enteró de lo sucedido al día siguiente a partir de un llamado del secretario de la Universidad, de una manifestación verbal de la directora del Colegio Secundario de Señoritas, y a través de un artículo periodístico del diario *El*

49 Compartimos con el/la lector/a la duda en relación con considerar directamente este hecho como una agresión de algunos de los alumnos del Colegio Nacional hacia algunas de las alumnas del Colegio Secundario de Señoritas lo que, en actualidad, probablemente, se catalogaría como violencia de género. Sin embargo, optamos por ser cautos en la utilización de esos calificativos por contar con información parcial sobre lo ocurrido.

50 Vale destacar, como se mencionó anteriormente, que el Colegio Secundario de Señoritas se trasladó al edificio de diagonal 77 entre 4 y 5 en febrero de 1931. Asimismo, teniendo en cuenta que esta exalumna ingresó a la institución tres años después del incidente, su relato parece derivar de la versión que circuló sobre el incidente y no de algo que haya vivido ella.

*Argentino*⁵¹. Refiere así a “graves hechos de incultura e indisciplina” (página 33) en el hall de la institución por parte de los alumnos del Colegio Nacional, “actos que estaban en pugna con las más elementales normas de educación de cualquier establecimiento de enseñanza” (página 33). El rector, Luis Sommariva⁵², y el vicerrector presentaron al presidente en su domicilio cada uno un informe de lo sucedido.

Se toma conocimiento de lo sucedido por el testimonio de las alumnas y por las denuncias de algunos padres. En ese marco, se manifiesta que sobre los celadores del Colegio Nacional pesa la presunción plena de ser cómplices pasivos de lo ocurrido, ya que afirman que, si bien observaron ejercer represalias contra los alumnos, desconocen los actos que las motivaron y contra quiénes iban dirigidas.

El presidente, entonces, resuelve “apercibir al Señor Rector del Colegio Nacional por no haber procedido con la energía que los sucesos requerían” (página 36 y 37), suspender al Vicerrector por el término de 5 días, separar de sus cargos al jefe de celadores y a cuatro de estos, inhibir para figurar en la matrícula de ese Colegio o de otro establecimiento de la Universidad por el plazo de 3 años a dos alumnos y a un exalumno del Colegio Nacional y aplicar la misma sanción por el plazo de 2 años a otro alumno.

51 El primer artículo publicado al respecto por ese diario es del 13 de septiembre de 1928 (página 4). En el mismo, en una pequeña nota que se titula “Un hecho bochornoso”, se plantea que los alumnos del Colegio Nacional al no poder salir del edificio, “se sintieron poco menos que salvajes en cuanto comenzaron a llegar presurosas bajo el azote del vendaval las muchachas del liceo y tan salvajes se sintieron, que con ademanes groseros y precoces acompañándose de frases soeces, demostraron no merecer en modo alguno el calificativo de hijos de una ciudad culta y honesta cual lo es tradicionalmente la nuestra” (El Argentino, 13 de septiembre de 1928: 4). Se afirma, además, que los padres y las alumnas han presentado quejas al diario sobre lo acontecido, y que se espera que quienes tengan a su cargo la disciplina y el orden en el Colegio Nacional apliquen el correctivo enérgico “que nuestra cultura impone y la indignación de las agraviadas reclama” (El Argentino, 13 de septiembre de 1928: 4). En los días sucesivos se sigue abordando el tema. Así, el 14 de septiembre se informa que la presidencia de la Universidad “adoptó las resoluciones que el caso reclamaba urgentemente” (El Argentino, 14 de septiembre de 1938: 2), y que la investigación continuará. El 15 de septiembre de 1928, el incidente toma tal repercusión que ocupa parte de la portada del diario. Este artículo se titula “El presidente de la Universidad apercibió al rector, suspendió al vice y exoneró al jefe y cuatro celadores del Colegio Nacional. De la investigación de los hechos ocurridos el miércoles se desprende que la actuación de las autoridades en sus respectivos cargos no ha correspondido a la gravedad de aquellos. Se manda seguir adelante la investigación” (El Argentino, 15 de septiembre de 1928: 1). En el mismo se transcribe de forma textual la resolución del presidente y se publica una nota de los alumnos de 5°2° donde se desautoriza la acusación de las alumnas del Colegio Secundario de Señoritas por haber hecho referencia a los alumnos de 5to año en general, repudiando lo ocurrido.

52 Recordemos que había sido delegado estudiantil en el marco de la reforma universitaria. Presidió la Federación Universitaria de La Plata (FULP).

El Rector del Colegio Nacional declara que le parece injusta la sanción del presidente, ya que no considera no haber procedido con la energía que los sucesos lo requerían. Así, se plantea en el acta que

tampoco sabe si es falta de energía el haberse hecho cargo del Colegio Nacional cuando se debatía formalmente la idea de devolverlo al Ministerio, por la dificultad de gobernarlo, y haberlo mantenido durante cerca de siete años en condiciones de creciente progreso (página 42).

Afirma, luego, que la resolución del presidente lo ha deprimido y agraviado. Finaliza diciendo que, por tratarse en este caso de su “dignidad de funcionario y de hombre” e imputándosele un hecho que nadie podrá probar, pide al Consejo que atienda su queja y su reclamo con la mayor amplitud (página 42). Aquí, se observaría cómo, no solo se transmiten ideales de masculinidad para los alumnos (como veremos), sino para el mismo Rector quien, ante acusaciones sobre si tuvo “falta de energía”, manifiesta que está en juego su misma dignidad de hombre.

Por su parte, la directora del Colegio Secundario de Señoritas, Celia Zeballos de Heredia, desea informar que, ese día al llegar a la institución, vio a los alumnos del Colegio Nacional que “en medio de una gran algarabía properían gritos destemplados, insultaban, tiraban pelotas de papel y se empujaban groseramente los unos a los otros” (página 43). Al subir las escaleras⁵³, pudo conocer la forma en que, antes de su llegada habían sido recibidas por los alumnos del Colegio Nacional las niñas del Colegio secundario de señoritas, con “un **desconocimiento completo de los deberes para con la mujer**, tanto tan exigentes si ésta es niña y pertenece a un establecimiento de educación” (página 43, el destacado me pertenece).

Aquí, es importante destacar cómo, cuando se habla de las estudiantes del Colegio Secundario de Señoritas, se utiliza la palabra “niñas”, mientras que cuando se hace referencia a los estudiantes del Colegio Nacional se opta por el vocablo “alumnos”, estando ambos grupos en el mismo nivel educativo y teniendo las mismas edades. También queremos hacer hincapié en las palabras de la directora en relación con que los varones desconocían por completo los deberes para con las mujeres, lo que mostraría un deber ser de los hombres a la hora de tratar con mujeres.

Entonces, en las numerosas páginas de las actas del Consejo Superior sobre el tema, se plantea que los alumnos impedían el paso de las alumnas, llegando algunos a usar las manos. Más tarde, se amplía esa referencia al explicar que testigos manifiestan que algunos alumnos les decían cosas soeces al oído y tocaban a las alumnas, y que en un caso una abofeteó a un estudiante, a la vez que algunos alumnos castigaban a sus compañeros que hacían esto.

53 El Colegio Secundario de Señoritas funcionaba en el segundo piso.

Sumado a los dichos de la directora del Colegio Secundario de Señoritas, ya mencionados, que entendemos vinculados a la masculinidad que debieran tener los alumnos del Colegio Nacional, en la misma sesión, el Consejero Alfredo Palacios plantea que repudia los actos que implican falta de caballerosidad y decencia. Además, nos interesa destacar, un fragmento por referir a la disciplina llevada a cabo en el colegio, a la vez que a cuestiones que hacen a la formación de los alumnos en términos de género. En el acta del Consejo Superior de la Universidad Nacional de La Plata se puede leer que

el representante de los estudiantes, señor Ringuet, manifiesta que él afirma la existencia de ese mal orgánico [en el Colegio Nacional]. En el Colegio se sostiene la disciplina mediante la aplicación fría de los reglamentos, pero no por la influencia moral y persuasiva de las autoridades y profesores, cuya acción didáctica y docente, respectivamente, tiende a la formación del carácter (página 65).

Por todo ello, se determina la conformación de una comisión especial para evaluar la organización y el desenvolvimiento del Colegio Nacional y del Colegio Secundario de Señoritas. Además, el tratamiento de las sanciones continúa en la sesión del 11 de octubre de 1928. Allí, se plantea, por parte de un consejero (Bioano), que debe haber censura

para todos los alumnos que han permanecido impasibles, sin reacción en defensa de la mujer. Las niñas debieron sentirse entre los alumnos del Colegio Nacional tan seguras y tranquilas como en su propio hogar y su custodio debió estar a cargo de todos esos alumnos, que debieron reaccionar, como uno solo, para castigar a quienes las ultrajare, sin esperar que ello estuviera a cargo de los modestos empleados a sueldo del establecimiento (sesión del 11 de octubre de 1928, página 87).

Estimo que se trata de un fragmento que ilustra muchos de los elementos que abordaremos en capítulos siguientes. Es decir, se presenta claramente una imagen de la mujer en tanto ser débil y digno de ser custodiado, incluso infantilizado. En el mismo movimiento, se establece un deber ser para los hombres vinculado a esa protección y castigar (al parecer, físicamente) a los otros hombres que no cumplan ese deber. Finalmente, se percibe el poder que se le da a esos jóvenes de una clase social media o media-alta, por sobre otros adultos que son presentados como “modestos empleados a sueldo” del Colegio. En esto último, la clase social pesa más que la condición masculina.

Finalmente, el 15 de octubre de ese año, a poco más de un mes de los hechos relatados, el Rector del Colegio Nacional presentó su renuncia (Acta del Consejo Superior del 25 de octubre de 1928) manifestando en una comunicación al presidente que el apercibimiento que se aplicó sobre él resulta injusto y lo obliga a tomar esa actitud. Declaró su convicción de haber procedido, en todas las

ocasiones, con serena y firme energía, y sin incurrir en ningún retardo y en ninguna omisión. Estima que durante los siete años de su rectorado (1922-1928) el funcionamiento del Colegio no se alteró, no obstante las numerosas huelgas y conmociones que durante ese lapso han ocurrido en el país entero y en la misma Universidad. Finaliza su carta expresando que “la circunstancia de no tener la certeza de que todos los alumnos castigados sean realmente culpables, habría bastado, por otra parte para no poder continuar más al frente del Colegio” (Acta del Consejo Superior del 25 de octubre de 1928: 114). Sommariva será reemplazado por Luis Bergez⁵⁴, profesor de la institución, volviendo a ser Rector entre 1936 y 1937.

7.Consideraciones finales

En el presente capítulo hemos analizado instituciones, discursos, prácticas y personalidades que estimamos importantes en tanto antecedentes de la regulación de los cuerpos de los/as alumnos/as en general, y en movimiento en particular, en clave de género, en la Universidad Nacional de La Plata.

Con respecto a las instituciones, nos encargamos del surgimiento y los primeros años de la Universidad de La Plata, en relación con las características que fue adoptando la misma ciudad. Abordamos, también, el nacimiento y desarrollo del Colegio Nacional y del Colegio Secundario de Señoritas, haciendo referencia al lugar ocupado por la práctica de ejercicios físicos en ambos, desde una perspectiva de género. Para el caso del primero de ellos, nos centramos en los internados para sus alumnos, que transmitían masculinidades ligadas a la heteronormatividad, la formación del carácter y la responsabilidad, priorizando la práctica deportiva, siguiendo las ideas de Enrique Romero Brest, y evitando la gimnasia militar. Las alumnas del Colegio Secundario no contaron con un espacio análogo. En el contexto de la Reforma Universitaria, esa experiencia pedagógica derivó en la Casa del estudiante, el antecedente directo del Departamento de Cultura Física.

De esta manera, aludimos a una serie de personalidades que se desempeñaron de forma protagónica en dichas instituciones. Entonces, sobre la Universidad hablamos de Dardo Rocha y Joaquín V. González; sobre el Colegio Nacional, de Ramón Falcón, Saúl Taborda, Luis Sommariva, Alfredo Calcagno y de Benigno Rodríguez Jurado (futuro director del Departamento, a retomar en el capítulo siguiente); sobre los internados, de Segundo Tieghi y Ernesto Nelson; sobre la Casa del estudiante, de José Gabriel; sobre la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, de

54 Será rector del Colegio Nacional solamente durante ese año. Fue director del Colegio Secundario de Señoritas entre octubre de 1946 y agosto de 1950.

Víctor Mercante y nuevamente Alfredo Calcagno; y sobre el Colegio Secundario de Señoritas, nuevamente Mercante, Romero Brest, Peradotto y Zeballos de Heredia. Es de destacar que la totalidad de las personalidades referidas son hombres, a excepción de Peradotto, directora al momento de realizarse la visita del referente de la Educación Física, y de Celia Zeballos de Heredia, que estaba al frente del Colegio para mujeres cuando ocurrió el incidente con alumnos del Colegio Nacional del año 1928, pese a que los feminismos ya habían logrado muchos avances⁵⁵ (Barrancos, Guy y Valobra, 2014).

Así, entre las prácticas que estimamos que contribuyeron a generizar los cuerpos de los/as estudiantes de los colegios secundarios de la Universidad Nacional de La Plata encontramos, en primer lugar, la implementación de una educación jerárquicamente diferenciada desde 1907 con la creación misma del Colegio Secundario de Señoritas, a partir del aumento de alumnas en el Colegio Nacional. Esto se producía, no obstante, compartiendo el edificio los colegios en cuestión hasta 1931. Sin embargo, se realizaron solicitudes de edificio propio por parte de las autoridades del Colegio Secundario de Señoritas en 1907, 1911, 1920, 1922⁵⁶ (Ortubé, 2011), 1927 (Zeballos de Heredia), 1928 (Zeballos de Heredia) y 1930 (Ortubé, 2001). Esa convivencia, incluyó, asimismo, un incidente entre estudiantes de ambos colegios en 1928, lo que generó una serie de discusiones en el Consejo Superior, que presenta valiosas ilustraciones sobre qué se esperaba de las mujeres y de los hombres, y que produjo la expulsión de alumnos del Colegio Nacional, la exoneración del jefe de celadores y de cuatro de éstos, y la renuncia del rector. Las mismas asignaturas, a su vez, contribuyeron a la transmisión de masculinidades y feminidades, ya que en el caso del Colegio Secundario de Señoritas incluyeron Puericultura, Economía Doméstica y Cocina. Además, los ejercicios físicos para

⁵⁵ Siguiendo a Giordano (2004), el proceso de emancipación femenina en América Latina formó parte de una tendencia mundial y fue contemporánea a los avances y retrocesos acaecidos en Europa. Presentó una primera coyuntura, entre 1870 y 1900, en la que la mujer ya había adquirido cierta visibilidad en la esfera pública, pero todavía no disputaba cuotas de poder para imponer demandas propias en el seno del Estado. En líneas generales, se trataba de hombres que pensaban a las mujeres o de mujeres que se pensaban a sí mismas a través de la escritura (no superando éstas el status de objeto). En la segunda, entre 1900 y 1930, “las mujeres se organizaron en torno a determinados intereses y emprendieron acciones directamente orientadas a influir en las decisiones políticas. Una de las formas en que estas acciones repercutieron en la estructura institucional fue la discusión en el Congreso de proyectos y leyes sobre su condición jurídica, a partir de lo cual su status como sujeto civil, político y social se vio profundamente modificado” (Giordano, 2004: 5). Por ejemplo, en 1926, se derogaron las graves limitaciones para el ejercicio de las libertades individuales de las mujeres casadas. Asimismo, en 1927, las mujeres de la Provincia de San Juan lograron el derecho a votar (en el nivel municipal y provincial pero no en el nacional).

⁵⁶ En ese año, Peradotto manifiesta que “en mi carácter de directora siento el mismo interés por la formación de la inteligencia de las niñas que se me confían, por la educación de sus sensibilidades y considero un grave peligro para esta última, el hecho de que la vista de las niñas soporte a diario, en las aulas, corredores y dependencias, dibujos y leyendas obscenas” (Peradotto, 1923: 4-5).

ellas y ellos se diferenciaron: mientras que los estudiantes realizaron ejercicios militares, desde el nacimiento mismo del Colegio, y deportes como la pelota a paleta, el fútbol y la esgrima, desde la existencia de los Internados (aunque desde los internados se adhirió a Romero Brest para oponerse a la gimnasia militar, lo que interpretamos como cierta tensión entre el Colegio y esas instituciones); ellas practicaron ejercicios considerados más pasivos, y en espacios más pequeños como las galerías del edificio de 1 y 50, predominando en las memorias las referencias al disciplinamiento, o regulación de los cuerpos, y la transmisión de cierta moralidad, a través de la gimnasia y de la búsqueda de mujeres fuertes y buenas. En el caso del Colegio Secundario de Señoritas, destacamos además la visita de Enrique Romero Brest (en 1922) ya que se trata, como planteamos, de la postura opuesta al militarismo.

Es de destacar que ambos colegios contaron con poca regularidad en el dictado de ejercicios físicos, logrando cierta sistematicidad desde 1920 (para el caso de las alumnas) y en 1923 (para el caso de los alumnos), lo que significó una de las pocas desigualdades a favor de las estudiantes.

La realización de mediciones antropométricas resulta central para nuestro problema de investigación, ya que serán reincorporadas, como prácticas o tal vez como rituales, por el Departamento de Cultura Física. Estas referencias, en el período anterior a 1929, las encontramos inicialmente con Víctor Mercante. Este, en 1906, realizó 3000 mediciones en instituciones educativas, basándose en los postulados de la "Escuela Positivista" de Cesare Lombroso y de Darwin, en relación con la selección de los más aptos, continuando esa labor en 1915. Al tener que dejar Mercante la Universidad Nacional de La Plata, las investigaciones en Psicopedagogía siguieron de la mano de Calcagno, futuro rector del Colegio Nacional entre 1934 y 1936, y presidente de la Universidad Nacional de La Plata entre 1945 y 1946. Medidas antropométricas se volvieron a tomar en el Colegio Secundario de Señoritas, de la mano de Enrique Romero Brest -el padre de la Educación Física argentina- en 1922, misma época en la que Grasso -referente de la Medicina deportiva argentina- las realizaba en el Club Gimnasia y Esgrima de Buenos Aires (como se verá en el siguiente capítulo).

Por el lado de los principales discursos que regularon y generizaron los cuerpos, se destacan el positivista, desde el nacimiento mismo de la Universidad y luego con Korn, Mercante y Calcagno; el médico, desde la forma de entender los ejercicios físicos en los internados del Colegio Nacional; el psicológico, de la mano de Mercante y Calcagno, con su biotipología; el militar, a partir de Falcón con sus batallones escolares; y el pedagógico, con Mercante nuevamente, con los aportes de John Dewey sobre la escuela nueva para las prácticas llevadas a cabo en los internados, y con las referencias a Romero Brest.

Las diferentes discusiones realizadas serán retomadas en los distintos capítulos para establecer rupturas y continuidades a lo largo del período analizado. De este modo, tenemos el camino allanado para situarnos en el año 1929 y abordar el surgimiento y accionar del Departamento de Cultura Física.

CAPÍTULO 2. DEPARTAMENTO DE CULTURA FÍSICA DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA. SURGIMIENTO, DEPENDENCIAS, RED DE RELACIONES INSTITUCIONALES, DISCURSOS Y PRÁCTICAS. 1929-1946

1. Presentación

En este capítulo nos proponemos presentar al Departamento de Cultura Física de la Universidad Nacional de La Plata. Buscamos dar cuenta de cómo y por qué surgió en 1929 y cuáles fueron sus prácticas político-pedagógicas a lo largo de 18 años, en relación, especialmente, a los cursos obligatorios del Colegio Nacional, Colegio Secundario de Señoritas, y Escuela Anexa. También, referimos a su director Benigno Rodríguez Jurado y sus profesores/as, centrándonos en el contexto de la red de relaciones institucionales y personales entabladas.

Asimismo, aludimos a las distintas dependencias que tuvo a lo largo del período, que generarán disputas en relación con el modo de concebir a la Educación Física y su impacto en el tratamiento de la diferencia sexual, especialmente en lo que respecta al Colegio Secundario de Señoritas.

Damos cuenta de las personalidades que fueron tomadas como referentes, legitimadores o citas de autoridad, destacando especialmente la figura del médico Gofredo Grasso, que estaba al frente de la Oficina médica del Club Gimnasia y Esgrima de Buenos Aires, en la que se basó desde 1929 la oficina homónima del Departamento al que nos abocamos. Por eso, abordamos sus postulados y experiencias en ese ámbito. Finalmente, nos ocupamos de cómo la manera de pensar la disciplina desde el Departamento tuvo como legitimantes a los discursos de la ciencia y de la modernidad.

Para todo ello, establecemos vínculos entre las prácticas y discursos del período anterior con los presentes en el lapso en cuestión. Como planteamos en la introducción, todos estos análisis se llevaron a cabo en un contexto de la Universidad, local, nacional e internacional, tanto de la Educación Física como general, que pusimos permanentemente en diálogo con nuestro caso concreto.

2. La Universidad Nacional de La Plata entre 1929 y 1946

Es posible entender lo que sucedió en la Universidad Nacional de La Plata durante el lapso que va desde el año 1918 a 1943 como de “despegue coartado” (Universidad Nacional de La Plata, 2005). El último período de Joaquín V. González como presidente (1915-1918) se definió por una fuerte disputa por los espacios de poder dentro del ámbito universitario, como sucedió, por ejemplo, con la

fragmentación de las facultades y sus cambios de denominaciones. En 1920, Rivarola, su sucesor, presentó la renuncia ante presiones de los estudiantes, pero la reforma fue contenida a partir del nombramiento de Carlos Melo (1920-1921).

La figura clave del profesor Alejandro Korn, quien tuvo el respaldo de estudiantes adeptos a la Reforma, fue fundamental en la presión reformista en el Consejo Superior para la aprobación de un nuevo estatuto y la clausura total del Internado en 1920. Otros cambios en esta dirección fueron: modificaciones en los planes de estudio, reemplazo de los estudios pedagógicos de Mercante y Senet por estudios humanísticos, nacimiento de la Escuela de Artes, creación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Por otra parte, en el Colegio Nacional fue designado como rector el Dr. Saúl Taborda⁵⁷, joven activista de la reforma en Córdoba (Southwell y Arata, 2011).

Melo renunció en 1921 por falta de sostén político, y presidió de abril a noviembre de 1921 el Ingeniero Eduardo Huergo, que buscó normalizar las actividades académicas, frenando las huelgas e interviniendo en sus frentes opositores (Universidad Nacional de La Plata, 2005). Le sucedió Benito Nazar Anchorena, identificado con los principios reformistas, que gobernó desde 1921 a 1926, aunque en ese lapso cerró la Casa del Estudiante. Este presidente otorgó un lugar primordial a las actividades propagandistas de la presidencia de Alvear, como fue la creación de radio Universidad.

El siguiente rector de la Universidad Nacional de La Plata fue Ramón Loyarte (1927-1930), que nos interesa en mayor medida por abarcar el comienzo del período que analizamos, que continuó lo iniciado por Nazar Anchorena, orientado en afirmar los principios de orden y disciplina académica. El gobierno de facto que derrocó a Yrigoyen en 1930 había tenido un apoyo inicial del propio presidente de la Universidad Nacional de La Plata Loyarte y de la Federación Universitaria. Sin embargo, esa postura estudiantil cambió cuando pasó a ser evidente la naturaleza dictatorial y represiva del nuevo gobierno (Belinche, Panella y Casareto, 2010).

57 Taborda (1885-1944), como dijimos, fue un intelectual forjado al calor del movimiento reformista universitario, de significativa presencia en el escenario latinoamericano y que ensayó propuestas reformadoras dirigidas al sistema escolar. Estudió en la Escuela Normal de Córdoba y en el Colegio Nacional de Rosario. En La Plata, se graduó de abogado, y en 1913, se doctoró en Derecho y Ciencias Sociales en la Universidad del Litoral. Estudió también en Alemania, Suiza, Austria y Francia. Se destaca la propuesta comunalista, una perspectiva emancipadora hacia los jóvenes y la relevancia de la estética como dimensión formativa para los jóvenes.

Le sucedió Ricardo Levene (1930-1931), ligado a Alejandro Korn y a Alfredo Palacios, que duró en su gestión solo seis meses, debido al golpe de Estado de Uriburu.

A raíz de ello, la dictadura militar promovió cesantías de docentes y cátedras y la cancelación del ingreso de alumnos. Bajo una nueva huelga estudiantil, el 6 de junio de 1931 se cercenó por completo de toda autoridad a los Consejos, cuestión que condujo a una catarata de renuncias, tanto de Levene como la de todos los consejeros y de los decanos de la universidad (Universidad Nacional de La Plata, 2005: 28).

Luego, el interventor Federico Walter (1931-1932) clausuró todos los centros de estudiantes. En 1932, volvió a asumir Loyarte, a través de una elección sin los estudiantes, ante lo cual la presión estudiantil y del Consejo Superior, determinaron la renuncia de este ese mismo año. Posteriormente, se celebraron nuevas elecciones donde triunfó otra vez Ricardo Levene (1932-1935), que inauguró la Escuela Inchausti y la Escuela de Periodismo, y fortaleció a la biblioteca de la Universidad Nacional de La Plata, entre otras iniciativas.

Durante la presidencia de Julio Castiñeiras (1935-1938) se terminaron obras iniciadas con anterioridad y se fomentaron los servicios de comida, la asistencia médica, odontológica y de farmacia, para los estudiantes. El gobierno de Fresco propició una educación religiosa y patriótica, alertando a la Universidad sobre un posible movimiento estudiantil y docente hacia una revolución “bolchevique” y “apátrida”. En 1938, el Dr. Juan Carlos Rébora (1938-1941) reemplazó a Castiñeiras. El salto principal para una nueva reforma universitaria lo daría la gestión de Alfredo Palacios (1941-1943), quien retomó el pensamiento gonzaliano: énfasis primordial en el poder de la ciencia para formar una conciencia nacional (Universidad Nacional de La Plata, 2005). Propició la vinculación de los graduados con la Universidad Nacional de La Plata, y se preocupó por el estudio de un plan para aplicarse a todos los alumnos para proporcionar una base general histórico-ideológica en el marco de la confrontación contra la barbarie nazi.

Asimismo, desde otra lectura, el período que va desde 1921 a 1943 en la Universidad Nacional de La Plata puede entenderse como un lapso que se halla “entre la autonomía y los embates intervencionistas” (Belinche, Panella y Casareto, 2010). Sobre el mismo puede decirse que desde principios de la década del 20 y hasta comienzos de la del 40, la Universidad se rigió por los postulados reformistas, excepto una breve interrupción debido a la intervención dictada por el gobierno de facto del Gral. José F. Uriburu, pese a los ataques de que fue objeto por parte de sectores conservadores. De este modo, la Reforma introdujo modificaciones de trascendencia en la vida universitaria, entre ellas la democratización de su gobierno, que abrió la posibilidad a los sectores medios de acceder a un título universitario,

de allí que la matrícula de la Universidad pasó de 1.841 alumnos en 1921 a 9.746 en 1942 (Belinche, Panella y Casareto, 2010).

El siguiente período, que va desde 1943 a 1955, se ha denominado como de “autonomía universitaria en trance” (Universidad Nacional de La Plata, 2005). Antes del golpe de 1943, ya en el Ministerio de Justicia e Instrucción Pública de la provincia un grupo de personalidades vinculado al nacionalismo más reaccionario inició un plan sistemático de persecuciones ideológicas. El período se caracteriza por la sostenida intervención estatal sobre las universidades, la clausura de la actividad político estudiantil y la remoción de docentes y opositores. Hasta el cierre del período que analizamos, en solo tres años, estuvieron al frente de la Universidad Nacional de La Plata las siguientes personalidades: Dr. Ricardo De Labougle (1943-1945), Dr. Benjamín Villegas Basavilbaso (interventor, 1945), Dr. Alfredo Calcagno (1945-1946) y Dr. Orestes Adorni (interventor, 1946-1948). En la misma línea va la consideración de ese período como de “limitación de la autonomía a la ampliación de derechos” (Belinche, Panella y Casareto, 2010). La Universidad Nacional de La Plata en este período, entonces, no se libró de la conflictiva relación entre el gobierno militar y la comunidad universitaria en su conjunto. En ese marco general, la administración del Dr. De Labougle adoptó medidas controvertidas en consonancia con la orientación antiliberal de la política educativa nacional, como fue impartir la enseñanza de la religión católica en los establecimientos secundarios de la Universidad. También inauguró la Cátedra de Defensa Nacional, creada durante la presidencia de Alfredo Palacios, cuya conferencia inicial el 10 de junio de 1944 en el Colegio Nacional, titulada “Significado de la Defensa Nacional desde el punto de vista militar”, correspondió al entonces ministro de Guerra y secretario de Trabajo y Previsión, coronel Juan Domingo Perón (Belinche, Panella y Casareto, 2010).

Siguiendo este orden cronológico, a comienzos de 1945 la protesta de la comunidad universitaria, que adscribía mayoritariamente a los principios reformistas –incluía radicales, liberales, socialistas, comunistas y anarquistas–, obligó al gobierno a emprender la normalización de la Universidad Nacional de La Plata. En La Plata, la Asamblea de Profesores eligió como presidente a Calcagno, quien contó con el apoyo de la Federación Universitaria de La Plata. Desde ese momento, una creciente agitación estudiantil se articuló con la oposición política al régimen militar y en especial contra la figura de Perón. Así,

en julio, una conferencia nacional de rectores se pronunció con énfasis a favor del respeto irrestricto por la autonomía universitaria, en tanto que en la universidad platense, en los meses de septiembre y octubre, se produjo una verdadera «lucha de calles», donde se sucedieron masivas movilizaciones estudiantiles antigubernistas y la toma del edificio del Rectorado. Los ocupantes fueron desalojados violentamente por la policía, que además detuvo al propio presidente Calcagno por varios días. Por otro lado, se

produjo la marcha de obreros que adherían a Perón el 17 de octubre de 1945, de notable visibilidad en la ciudad (Belinche, Panella y Casareto, 2010: 98).

Luego del triunfo electoral de Perón en 1946, el 30 de abril de ese año las universidades volvieron a ser intervenidas. Como consecuencia, por cesantía, renuncia o jubilación, fueron retirados 164 profesores que dictaban clases en las distintas unidades académicas y más de 60 de los colegios de pregrado de la universidad. Los cargos vacantes, tanto de docencia como de investigación, fueron ocupados en su gran mayoría por profesores que venían desarrollando su actividad académica desde hacía años en las mismas cátedras de aquellos, a los que se sumaron otros que se incorporaron a la Universidad por su adhesión al gobierno, provenientes en algunos casos del nacionalismo católico (Belinche, Panella y Casareto, 2010).

3.Surgimiento y dependencias

La creación del Departamento de Cultura Física se produjo en el año 1929, en el marco del debate sobre la modificación de los planes de estudio del Colegio Nacional y Colegio Secundario de Señoritas que se estaba discutiendo desde años anteriores.

En la sesión del 6 de enero de 1929 del Consejo Superior de la Universidad Nacional de La Plata, el representante de los estudiantes Aznar, luego de referir a la cultura estética en los planes de estudio para ambos colegios planteaba que

para que esa cultura complemente aún más la que representan las asignaturas científicas y las de letras habría que complementarla con una bien orientada educación física, que la Universidad está en condiciones de desarrollar con éxito, desde que cuenta, como ninguna otra, con extensos y diversos terrenos para la práctica del deporte (Universidad Nacional de La Plata, 1929: 92 y 93).

A ello, el presidente de la Universidad Nacional de La Plata, Ramón Loyarte, respondió que preparaba un proyecto de creación de un Departamento de educación física, no sólo para los alumnos del Colegio Nacional sino con cursos voluntarios para los de la Universidad, que sea la base de la formación en el futuro de un gran Instituto. Agregó, también, que iba a proponer que se le autorice a formarlo con los profesores de gimnasia y elementos existentes y de acuerdo a los recursos que asigne para ello el presupuesto del año próximo.

Así, el 7 de marzo, el presidente dictó una resolución de creación del Departamento de Cultura Física que había sido aprobada por el Consejo el 5 de marzo. Allí Loyarte,

a propuesta del rector del Colegio Nacional, Rafael Arrieta⁵⁸, nombró como director al profesor de gimnasia Benigno Rodríguez Jurado. Entonces, se plantea que surge

siendo conveniente y necesario para el mayor desarrollo de la obra que corresponde cumplir a esta Universidad la implantación en forma orgánica de la cultura física, de modo que ella contribuya a **crear y difundir hábitos y prácticas en beneficio de la salud de los niños y jóvenes** que concurren a sus aulas (...) (Universidad Nacional de La Plata, 1929: 99; el destacado me pertenece).

De esta manera, el discurso médico estuvo presente como legitimante desde la creación misma de la dependencia en cuestión.

La novedad de esta política pedagógica se aprecia en el hecho de presentarse como “el primer organismo de esta índole dependiente de una Universidad en la República Argentina (...)” (Rodríguez Jurado, 1929: 26), destacándose que cuenta con la segunda pileta de natación más grande del país (Rodríguez Jurado, 1929). Se trataba de un emprendimiento original, siendo destacado en 1942, por un inspector enviado por César Vásquez (Dirección de Educación Física), como uno de los dos ensayos “más o menos exitosos” hasta ese momento, junto con el de la Universidad de Cuyo (boletín del MJIP, jul de 1942, año V, n°29: 701), creada en 1939.

En ese marco, en el artículo 3 de la resolución de creación se plantea que

El departamento de cultura física impartirá la enseñanza de gimnasia, en las **diferentes ramas que requiere el deporte y la salud de los niños y jóvenes** que estudian en la universidad, en dos ciclos: uno obligatorio para los alumnos del Colegio Nacional, el colegio secundario de señoritas, y la escuela graduada «Joaquín V. González», de conformidad a los planes de estudios y al horario que el director de aquel convendrá con los de estos establecimientos; y otro voluntario, para los alumnos de los institutos, facultades y escuelas de enseñanza superior(7 de marzo, n°404; el destacado me pertenece).

Allí se ve cómo la referencia a la salud es reforzada, reservándose un lugar destacado también a la práctica deportiva.

Esa dependencia se ubicó junto al edificio del Colegio Nacional, sobre las calles 50 y 118 (ilustración 3).

58 Rafael Alberto Arrieta (1889-1968) fue un poeta y crítico argentino. Estudió Letras en la Universidad de Buenos Aires y en la Universidad Nacional de La Plata. Fue profesor de Letras y Decano del Colegio Nacional (1928-1932). Su poesía es heredera de la corriente modernista fundada por Rubén Darío.

Se afirma, también, que en lo sucesivo dependerá del Departamento el personal del Colegio Nacional y del Colegio Secundario de Señoritas para la enseñanza de la cultura física, además de los médicos y los instructores.

Se explica, además, que todo equipo deportivo formado por estudiantes de la Universidad, para poder llevar la representación de la misma a cualquier certamen, deberá someterse a la Dirección y vigilancia del Departamento de Cultura Física y observar el entrenamiento que el mismo determine. A ello suma que organizará anualmente una exhibición atlética de ejercicios de conjunto, de concursos colectivos e individuales, que den a conocer los resultados de sus enseñanzas.



Ilustración 3. Foto de la entrada del Departamento de Cultura Física. Año 1929. Centro de Documentación e Investigación de la Arquitectura Pública (CEDIAP).

Entre los cursos voluntarios ofrecidos para los estudiantes universitarios y para los alumnos de los últimos años del Colegio Nacional, se incluyen pelota, atletismo, gimnasia sueca⁵⁹, básquet, fútbol, boxeo y rugby (Rodríguez Jurado, 1929). En 1929, el director planteaba que hubo una inscripción de cerca de 300 participantes.

⁵⁹ La gimnasia sueca fue desarrollada por Pehr Henrik Ling (1776-1839) a principios del siglo XIX. Era una gimnasia de posiciones, en la que se pasaba de una postura a otra, y que optaba por cerradas formaciones de clase y ejercicios analíticos (Husson, 2009). “Las gimnasias sueca y neo sueca, típicos productos culturales europeos, marcaron fuertemente a la Educación Física en las primeras décadas del siglo pasado, con su visión higienista, por un lado, y sus variantes acrobática, por el otro. Sus formas de enseñanza se basaban en la uniformidad y la conducción directa de los ejercicios; se utilizaba con un claro sentido disciplinador de los sujetos, sin participación de los mismos en su creación o elección, observándose una marcada influencia heterónoma de la institución militar” (Beer, 2014: 28).

Para 1934, se informa que la concurrencia ha ascendido a 1.500 personas. Entre junio de 1937 y abril de 1938, 1.590 alumnos han retirado el carnet que los habilita para hacer uso de las instalaciones del Departamento, por lo que la concurrencia continuó acrecentándose. Entendemos a estas permanentes referencias al uso de las instalaciones por una cantidad considerable de alumnos como un modo de justificar y legitimar el trabajo de la dependencia que nos compete. Finalmente, la oferta de prácticas parece no variar con el paso de los años (Rodríguez Jurado, 1938).

El surgimiento del Departamento de Cultura Física se produjo en un marco de políticas de la Universidad Nacional de La Plata que, como se mencionó, con Ramón Loyarte al frente, tendieron al restablecimiento del orden y de la disciplina académicas (Universidad Nacional de La Plata, 2005). Como dijimos, tanto Loyarte, pese a seguir la orientación reformista, como los dirigentes de la Federación Universitaria, apoyaron el golpe de Estado del General Uriburu, cambiando la postura estudiantil cuando se evidenció la naturaleza dictatorial y represiva del nuevo gobierno, siendo la Universidad intervenida en julio de 1931. Esta personalidad, en la esfera de la política nacional, fue elegido como diputado en el año 1932, ocupando su banca hasta 1934, por el “Partido Demócrata Nacional” o “Conservador”, formado sobre la base de partidos conservadores provinciales, liderado por dirigentes como Julio Argentino Roca (hijo) y Manuel Fresco. Se trató de un partido de derecha que se construyó según el modelo del viejo Partido Autonomista Nacional, que gobernó el país durante más de una década, en una alianza con sectores radicales y socialistas conocida como Concordancia (Béjar, 2005). Entendemos como una cuestión sumamente importante el hecho de que, con anterioridad, el campo de deportes haya estado en manos de la Casa del Estudiante (con los incidentes, no del todo aclarados, identificados por las autoridades) y los Internados del Colegio Nacional (con una serie de críticas a su existencia misma por parte del movimiento de la Reforma Universitaria). Parece ser, entonces, que el Departamento se formó para recuperar, definitivamente, las riendas de ese sector. En este sentido, son elocuentes las referencias de Benigno Rodríguez Jurado a que el Departamento de Cultura Física surgió para disciplinar el carácter y la inteligencia (Rodríguez Jurado, 1929) y la alusión a que debe dirigir y vigilar el desarrollo físico de los niños y los jóvenes (Rodríguez Jurado, 1929). También, en ese artículo se alude a que a los profesores corresponde “conservar el orden y la disciplina durante las horas de clases bajo su responsabilidad” (Rodríguez Jurado, 1929: 29) y que el Departamento debe “velar por el orden y la cultura de los alumnos” (Rodríguez Jurado, 1929: 28) que concurren al mismo, pudiendo aplicar sanciones como suspensión e inhabilitación. Este tipo de reglamentaciones se aplica, por ejemplo, en 1932 y 1934, cuando alumnos de 1° año son sancionados por tres días por no asistir a la oficina médica o ausentarse de la clase de gimnasia (Registro de

suspensión de alumnos Colegio Nacional, turno mañana 1932; Registro de suspensión de alumnos Colegio Nacional, turno tarde 1934).

En este sentido de la búsqueda de restauración del orden, al momento de debatir el cambio en el plan de estudios para ambos Colegios, que deriva en la creación del Departamento, Levene plantea que

El nuevo plan de estudios proyectado se coloca en el estado actual del pensamiento en punto a la concepción de la cultura. «**La verdad es que las cosas cambian más peligrosamente cuando las dejamos solas que cuando las estamos cuidando**», dice un escritor contemporáneo; y hemos querido cuidarlas nosotros (...) que tenemos la responsabilidad del gobierno de la Universidad. La cultura no es una categoría del conocer sino del ser, ha escrito Max Scheller; y la Comisión aspira a que las enseñanzas de este plan de estudios se dirijan al sentimiento y al carácter y no sólo a la mente, para despertar en el alumnado juvenil el ímpetu y el amor a la cultura (Levene, 1929: 81; el destacado me pertenece).

De este modo, entendemos que no es casual la denominación del Departamento, ya que el de “cultura” es un concepto central en dicha discusión, en la que se debate qué clase de educación se quiere impartir. Por ello, el presidente de la Universidad Nacional de La Plata en la misma sesión, plantea que

La educación de los diversos grupos humanos no puede tener sino este fin social: la **conservación** de la cultura adquirida por la humanidad y su desenvolvimiento y evolución. Solo así puede avanzar la civilización. (Universidad Nacional de La Plata, 1929: 84; el destacado me pertenece).

Esto adhiere a lo planteado sobre la conservación del orden establecido, en oposición a una política tendiente a la transformación del status quo. Asimismo, como veremos, fue central para el Departamento la adhesión al conocimiento científico, en línea con la idea de modernidad, por lo que la misma denominación de “cultura física” en boga en la época y emparentada a esas ideas, parece adoptarse en el afán de obtener cierta legitimidad.

Por otro lado, y con respecto a las distintas dependencias del Departamento, se presentaron permanentes cambios.

En primer lugar, en 1929, nace como anexo del Colegio Nacional:

El personal del Departamento de cultura física está sujeto a las disposiciones vigentes para el Colegio Nacional, en todo lo que se refiere a período de clases, licencias y demás situaciones no previstas en este Reglamento (Rodríguez Jurado, 1929: 30).

Luego, en el año 1934 se independizó de dicha institución, volviendo a depender del mismo en el año 1935 (Actas del Consejo Superior de la Universidad Nacional

de La Plata del 30 de junio de 1936). En dicha sesión, el rector del Colegio Nacional, Alfredo Calcagno, plantea inadmisibles la separación entre dicha repartición y ese Colegio.

Sin embargo, en un informe de 1936 de la comisión evaluadora del Departamento, se plantea que en ese momento la institución no dependía del Colegio Nacional, aunque se estimaba conveniente que lo hiciera (nuevo traspaso que no hemos podido identificar en las fuentes disponibles). No obstante, al año siguiente, en las memorias e informes de las autoridades de la Universidad Nacional de La Plata (1937), Luis H. Sommariva, rector del colegio para varones, afirma que el 23 de noviembre de ese año pidió su independencia del Colegio Nacional (por lo que nos encontramos con otro traspaso más):

Tengo el agrado de dirigirme al señor Presidente, y por su digno intermedio al H. Consejo superior, para solicitar que el Departamento de cultura física - desligándose del Colegio Nacional- se le otorgue la jerarquía a que tiene derecho como sección importantísima que es del vasto organismo universitario (Sommariva, 1937: 204).

Entendemos que realizaba este pedido para desligarse de responsabilidades en torno a estudiantes “que no son propios del Colegio” (Sommariva, 1937: 204), como los de la Escuela Anexa, el Colegio Secundario de Señoritas, y las diferentes Facultades, aunque también incluye los propios. Para ello, destaca que el Departamento funciona en un terreno lindante al Colegio que dirige, separado por el edificio de la Facultad de Física, claramente delimitado por un alambrado. Así, completaba este pedido planteando que “por último, el Departamento se desenvuelve dentro de una merecida autonomía, que la presente solicitud procura, simplemente, reconocer y acentuar” (Sommariva, 1937: 204). El 18 de octubre de ese año, la comisión de enseñanza plantea que “no hay razón para alterar el régimen vigente de dependencia del departamento de cultura física respecto del Colegio Nacional” (Actas del Consejo Superior en Boletín de la Universidad Nacional de La Plata, 1937: 49).

Ya para enero del año 1941, los sueldos del Departamento aparecieron junto a los salarios de los docentes del Colegio Nacional, lo que indicaría que sigue dependiendo de ese Colegio. Lo propio acontece para 1945.

Finalmente, el Expediente I-172 de la Universidad Nacional de La Plata, del 28 de noviembre de 1946, recuerda que por nota A.5249/57, a partir del 11 de octubre de 1946, el Departamento –al mismo que tiempo que se transformaba en Dirección General de Educación Física, cambiando sus autoridades y funciones- pasaba a depender directamente de la Presidencia de la Universidad.

Este ir y venir permanente, esta particular situación en torno a su dependencia, se verá reflejada en los capítulos siguientes en relación con el vínculo establecido entre el Departamento y el Colegio para mujeres, tratándose de una convivencia permanentemente conflictiva, lo que influirá en el modo de entender y enseñar ejercicios físicos en el colegio exclusivo para alumnas y en la construcción de feminidades.

Finalmente, en lo que respecta al desempeño del Departamento, en el Digesto de la Universidad Nacional de La Plata de 1940, se informa que por ordenanza del Consejo Superior de fecha 27 de junio de ese año (expediente 112/1940), se crea la Dirección de Educación Física de la Universidad Nacional de La Plata, destinada a los estudiantes pertenecientes a las distintas facultades e institutos de enseñanza superior de la misma. Esto genera que de la resolución de creación del Departamento queden vigentes las disposiciones que refieren a los colegios secundarios y Escuela graduada. La nueva dirección, entonces, “funcionará con un directorio formado por el Presidente de la Universidad o un profesor designado por él que lo reemplace, dos profesores universitarios nombrados por el Consejo superior y tres estudiantes a propuesta de la Federación universitaria de deportes” (Universidad Nacional de La Plata, 1940: 163). De este modo, tiene como fines la administración de todo fondo destinado al deporte universitario y orientar a este al servicio del lema de la Universidad: «Pro Scientia et Patria» (Universidad Nacional de La Plata, 1940). “Los fondos de la dirección se constituirán con las donaciones, subsidios, etc. de instituciones públicas o privadas y particulares” (Universidad Nacional de La Plata, 1940: 163).

Sin embargo, pese a interpretarse que con ello dejaría el Departamento de encargarse de los cursos del ciclo obligatorio, en el mismo Digesto de 1940 se hace referencia a dicho ciclo en relación con el Departamento de Cultura Física. Allí, se establece que al mismo podrán inscribirse alumnos de las facultades e institutos de la Universidad, alumnos del Colegio Nacional que no pertenezcan al ciclo obligatorio y, lo que se afirma por primera vez en las fuentes, egresados de la Universidad Nacional de La Plata. Además, tendrían que pagar un arancel, debiendo asistir como mínimo al 70% de las clases. Finalmente se hace referencia, una vez más, a la obligatoriedad de someterse a exámenes médicos.

Como veremos a continuación, sus actores principales ocuparon espacios considerables en el campo de la cultura física, y entablaron una serie de relaciones personales e institucionales que dan cuenta de sus adscripciones, afinidades, ideológicas y disciplinares.

4. Red de relaciones personales e institucionales del Departamento de Cultura Física

4.1. Benigno Rodríguez Jurado⁶⁰

Nos interesa destacar la figura de Benigno Rodríguez Jurado y ubicarla en la cartografía de disputas en torno a la administración de los cuerpos escolarizados, ya que se desempeñó como director del Departamento en cuestión en los 18 años de existencia del mismo, enseñando en el Colegio Nacional, como se adelantó, desde 1923. Esto permitirá ubicar a esta personalidad en el campo de la cultura física de la época y comprender mejor su adhesión a unos modos de concebir a la disciplina.

A través del Expediente H-172, del 1° de noviembre de 1946, se modifica por única vez al director del Departamento luego de 18 años de gestión, designando al hasta este momento director Rodríguez Jurado como sub-director de la sección varones. El nuevo director será el Doctor Ángel T. Albina, siendo designada como sub-directora de la sección mujeres la profesora Teresa A. Blasi⁶¹.

Benigno Rodríguez Jurado nació el 15 de febrero de 1894 en San Luis y murió el 21 de noviembre de 1959 en Buenos Aires, contrayendo matrimonio con Isabel Coronel (De Luca, 1993). Tanto él como su esposa eran hijos de exgobernadores de la provincia, siendo Rodríguez Jurado primo hermano de Adolfo Rodríguez Saá “El Pampa” (1876-1933), dirigente conservador que fue gobernador de San Luis entre 1909 y 1913, del que descienden Adolfo y Alberto, también gobernadores de esa provincia y, en el caso del primero, presidente provisional de la República Argentina (entre el 23 y el 30 de diciembre de 2001). Considerando los apellidos Ortiz de Estrada, Saá, Rodríguez Saá y Rodríguez Jurado, en la gobernación de San Luis, nos encontramos entre 1860 (primer mandato de alguno de ellos) y 1946 (finalización del período que abordamos), con 9 personalidades de esa familia que se desempeñaron en 11 mandatos en la provincia. Es decir, se trata de una dinastía que está presente en la gobernación de la provincia a lo largo del siglo XIX y XX e, incluso, el siglo XXI.

Para no abundar en detalles que hacen a la conformación de su familia, vale mencionar además que dos de sus hermanos también se destacaron: Agustín Rodríguez Jurado (1900-1963), que fue político, y Arturo “El mono” Rodríguez

60 Presentamos aquí una versión acotada de la vida y obra de esta personalidad, invitando a quien desee ahondar en este tema a leer “Una pedagogización de los deportes. La figura de Benigno Rodríguez Jurado y sus políticas sobre cultura física y deportes” (Kopelovich y Galak, 2020).

61 Además, se designa a Justo O. Rumbo como subjefe del servicio médico, a Alina Copello de llanos como profesora de Educación Física, y a cuatro médicos ad honorem: Francisco Juan Schifino, Carlos Cortelezzi, Pedro J. Marcellini, y María del Carmen Moviglia de Guathier.

Jurado (1907-1982), medallista olímpico en box y destacado jugador de rugby. Este último, además, se desempeñó como instructor de boxeo en el Departamento de Cultura Física de la Universidad Nacional de La Plata.

La pertenencia a esta familia dota claramente a Benigno Rodríguez Jurado de un considerable capital social, que le habría permitido contar con algunos “contactos”, y habría despertado en él el interés por ocupar cargos políticos (como se indicará más abajo). En relación con su formación, pensando en un capital simbólico o cultural, nos encontramos con que en la ficha personal del Colegio Nacional en el ítem “estudios cursados o profesión”, puede leerse “Bachiller-Facultad de Derecho” y “Colegio Nacional Nicolás Avellaneda. Facultad de Derecho Bs As”. Ahí mismo, hallamos que vivió, entre otros lugares, en el barrio de Recoleta, un barrio de los más adinerados de la actual Ciudad Autónoma de Buenos Aires (ficha personal).

En relación con su carrera deportiva, el análisis de variadas fuentes en publicaciones deportivas⁶² nos permite inferir que Benigno Rodríguez Jurado ocupó una posición considerable en el campo deportivo argentino en la primera mitad del siglo XX. Lo hizo en más de un deporte a la vez: Atletismo, boxeo, rugby. Visto con los ojos del presente, esto resulta llamativo. No obstante, en el contexto que consideramos, signado por el amateurismo y la consolidación de los deportes en Argentina, no es una práctica extraordinaria. De hecho, como adelantamos, su propio hermano Arturo “el mono” Rodríguez Jurado, se destacó a la vez en la elite del boxeo y del rugby. De este modo, siguiendo a Aisenstein y Feiguin (2012), que analizan los inicios del hockey sobre césped en Argentina entre 1903 y 1930, donde está muy presente su origen inglés, “(...) para los británicos ser sportmen implicaba realizar diferentes deportes y no la búsqueda primaria de ser brillante en uno determinado” (Aisentsein y Feiguin, 2012: 15).

En Atletismo, se destacó en lanzamiento de bala, con una marca inicial de 11.68 metros (El Gráfico, 10 de abril de 1920), que luego aumentó a 11.97 (La Nación, 24 de abril de 1920; El Gráfico, 5 de mayo de 1920). Es de resaltar que aparece en el libro conmemorativo por los 50 años del Club Universitario de Buenos Aires CUBA de 1968 (Newton, 1968) como uno de los tres atletas más destacados en ese deporte en dicha institución.

62 Sumado a ello, se dio un diálogo con un pariente cercano.



Ilustración 4. Benigno Rodríguez Jurado en la tapa del "El Gráfico", en 1921.

El 29 de enero de 1921 se puede ver a Rodríguez Jurado en la tapa de *El Gráfico* (ilustración 4), no apareciendo allí por un logro deportivo, sino participando de una exhibición junto a Harold Evelyn, otro atleta. Se afirma:

El distinguido sportman señor Rodríguez Jurado, campeón sudamericano del lanzamiento de la bala, deja caer una piedra de 48 kilos 200 gramos sobre el estómago del notable atleta, quien demuestra, al recibirla, una maravillosa resistencia muscular (...) (El Gráfico, 29 de enero de 1921).

En lo que respecta al rugby, representó al Club Universitario de Buenos Aires (El Gráfico, 22 de mayo de 1920), a la vez que participó en una especie de seleccionado argentino cumpliendo el rol de capitán (El Gráfico, 7 de agosto de 1920). Al año siguiente, jugó para San Isidro.

En lo relativo a la práctica del box, en diciembre de 1921 se lo puede ver en un encuentro en el que participan aficionados y profesionales en el nuevo gimnasio del Club San Isidro, pero representando al Club Universitario de Buenos Aires (El Gráfico, 24 de diciembre de 1921). En 1922, representó al boxeo argentino en peso pesado en los "Juegos Olímpicos Latinoamericanos" (los actuales Juegos Panamericanos) en Río de Janeiro (Brasil)⁶³. Finalmente, encontramos que se desempeñó como referí de este deporte, participando, entre otros, en un encuentro polémico en que ganó Willie Farrell en 1922 (Palla, 2018) y en otro entre Galtieri y Rely de enero de 1923 (El Gráfico, 28 de abril de 1934).

63 Para profundizar en esos Juegos, véase César Torres (2012).

En lo que atañe a su hermano, Arturo Rodríguez Jurado (1907-1982) (ver ilustración 5), como dijimos, fue jugador de rugby de la selección argentina y boxeador. En esta última disciplina, participó en los Juegos Olímpicos de París 1924 y de Ámsterdam 1928, ganando en Holanda la medalla de oro en la categoría peso pesado. Con respecto al rugby, jugó en Gimnasia y Esgrima de Buenos Aires, contribuyendo posteriormente a la fundación del Club Atlético San Isidro (CASI), donde también se desempeñó como jugador.

En relación con su rol pedagógico-político, Benigno Rodríguez Jurado también escribió artículos en revistas como *El Gráfico*⁶⁴, *El Monitor de la Educación Común*⁶⁵, *Revista Cultura Sexual y Física*⁶⁶, entre otras publicaciones destacadas de nuestro país.

En lo que respecta al ejercicio de puestos de poder, se desempeñó en diferentes instituciones cumpliendo diversos roles. En primer lugar, desde diciembre de 1919 actuó como vocal del CUBA, pasando a ser desde septiembre de 1921 secretario, cargo ejercido hasta fines de 1923 (Newton, 1968). Vale aclarar, pensando en cierta adscripción política de esta personalidad, que el CUBA nace en mayo de 1918 a partir de un grupo de estudiantes de Medicina de la Universidad de Buenos Aires derrotados por el colectivo de estudiantes agrupados en torno a la tendencia reformista universitaria.

64 Fue una clásica revista argentina destinada principalmente a un público masculino (Botempo, 2012). Se fundó en mayo de 1919, especializándose en deportes desde 1925, publicando su último número en enero de 2018. Es entendida por Bergel y Palomino (2000) como sinónimo de periodismo deportivo escrito, en Argentina. Estos autores destacan que se trató de una publicación profundamente difundida.

65 Publicación oficial del Consejo Nacional de Educación de la República Argentina. Se creó en 1881, en los orígenes del sistema educativo.

66 Dirigida por el socialista Antonio Zamora (inmigrante español socialista), nace en agosto de 1937 y anuncia una pausa forzada en el número 48 de julio de 1941. Lleva como subtítulo "Magazine de divulgación científica de todos los estudios que interesan al hombre y a la mujer para conseguir y conservar la salud y la belleza del cuerpo y del espíritu", y es una publicación mensual de la editorial Claridad (Fernández Cordero, 2015). sus puntos de venta eran los quioscos, librerías y estaciones de ferrocarriles y subterráneos.



Ilustración 5. Tapas de El Gráfico del 18 de agosto de 1928 y del 24 de agosto de 1929, respectivamente, donde aparece Arturo "El Mono" Rodríguez Jurado.

Además, continuando con su vida pública, se destaca el hecho de que participara en el germen de la creación del Club Universitario de La Plata, cumpliendo un papel central en la etapa que el club denomina “pre-fundacional” (CULP, 1997) cuando un grupo de jugadores de rugby del Colegio Nacional (entrenados por él mismo) y del Club Gimnasia y Esgrima de La Plata conformaron un equipo que entrenaba en el campo de deportes de la Universidad Nacional de La Plata. Este equipo logró la integración a la Unión Argentina de Rugby, justamente con los patrocinios del CUBA y del SIC (los dos equipos donde se desempeñó Rodríguez Jurado). El Club Universitario de La Plata fue fundado, entonces, en el año 1937 en el Salón de Actos del Colegio Nacional, donde se desempeñaba él como docente. Ricardo Levene (1936), presidente de la Universidad Nacional de La Plata entre 1930 y 1931, y entre 1932 y 1935, un año antes de la fundación efectiva del club, hacía referencia a que

Está en el comienzo de su elaboración el proyecto de Club universitario. Se ha propiciado recogiendo sugerencias diversas, atento como estoy desde la presidencia de la Universidad a toda iniciativa útil y notablemente inspirada (Levene, 1936: 122).

Afirma, luego, que sus fines son la sociabilidad, cultura y deporte, y que se pretende formar un centro de reunión de profesores, alumnos y exalumnos, libre de toda tendencia política y social.

En 1923 ingresó como docente de gimnasia en el Colegio Nacional de La Plata, desempeñándose, además, como director del Departamento de Cultura Física de la

Universidad Nacional de La Plata entre 1929 y 1946. Al menos entre 1936 y 1941, su sueldo de director era de 550 pesos⁶⁷.

Al año siguiente de dejar de ser director del Departamento, en 1947, presenta su renuncia al Colegio, refiriendo a que se debe a que iniciará los trámites necesarios para obtener la jubilación voluntaria, aunque continuó trabajando en un cargo de la provincia hasta 1952. Luego de 1947, estando al frente de la Dirección General de Cultura y Educación Física incluye entre los profesores que realizan actividades a personas como el doctor Ángel Albina (dicta curso sobre alimentación de 1948), director de la Dirección de Educación Física de la Universidad Nacional de La Plata, Jorge Kistematcher (dicta curso de atletismo de 1948), profesor de la misma Dirección, y Alejandro Amavet (escribe “apunte de gimnasia educativa”), también profesor en la Universidad Nacional de La Plata, por lo que no habría habido una enemistad para con esta dependencia que reemplazó al Departamento.

Paralelamente, Benigno Rodríguez Jurado se desempeñó como director de la Dirección General de Cultura y Educación Física de la provincia de Buenos Aires – creada por el Gobernador Manuel Fresco en 1936- entre el 29 de marzo de 1940 y el 26 de julio de 1952. Asimismo, en 1938 había sido designado como consejero, en 1939 como consejero general y en 1939 como subdirector (De Luca, 2008; Carballo, 2003). Siguiendo a Iván Orbuch (2014), su larga permanencia en el puesto nos revela, por un lado, las continuidades manifestadas respecto a las políticas adoptadas en ese tiempo donde la Educación Física empieza a tomar cada vez mayor relevancia, y por el otro, su condición de portador de un prestigio personal, imprescindible para un funcionario que se desempeña en un novel gobierno y, por eso mismo, necesario para llevar adelante distintos planes gubernamentales. Según el mismo autor, su caso puede enmarcarse en la tercera línea de liderazgo del peronismo (Orbuch, 2014).

Con respecto a la creación de esa Dirección en 1936, Fresco implementó una política personalista, intentando valerse de una administración pública práctica y eficiente tendiente a la modernización del Estado, una vasta obra pública y una política social eficaz destinada a los sectores bajos (Reitano, 2005). Fue encuadrado dentro del fascismo, pero por una polarización ideológica que pensaba de esa manera a todo nacionalismo antiliberal (Bisso, 2011). Entonces, más allá de ser declarado admirador de Hitler, Franco y Mussolini, también simpatizaba con Roosevelt de Estados Unidos, Primo de Rivera en España y con la generación del 80 argentina, pese a sostener la enseñanza religiosa en las escuelas. Fue un

67 En el número 1969, de *Caras y Caretas*, del 20 de junio de 1936, se ofrece una caja chica de pastillas para la garganta a 0.70 pesos, un polvo dentífrico a 2.5 los 250 gramos, crema facial desde 0.70 pesos, una radio a 225 pesos, entre otras cosas, a modo de referencia.

caudillo nacionalista criollo, conservador, autoritario, anticomunista, defensor del orden, la jerarquía y el patriotismo, que presentó ciertas contradicciones (Reitano, 2005). Sus lemas fueron “Dios, Patria, Hogar” y “Orden, Disciplina y Jerarquía”.

Como planteamos en la introducción, la reforma Fresco-Noble partió de una crítica a la situación educativa provincial, oponiéndose al intelectualismo, verbalismo y enciclopedismo, carencia de valores patrios y morales, tomando elementos de la “Escuela Nueva” (Pineau, 1999), ligándose íntimamente a ideas eugenésicas (Miranda y Vallejo, 2004; Di Liscia, 2007; Gómez Di Vincenzo, 2012; Palma, 2012; Romaniuk, 2015).

Al poco tiempo de asumir su gestión de gobierno, Fresco (que egresó como médico de la Universidad de Buenos Aires) tomó el modelo italiano de la Opera Nazionale Balilla⁶⁸ para crear la Dirección de Educación Física y Cultura de la Provincia de Buenos Aires, primer organismo de su tipo instituido en la esfera del Estado en Argentina (Scharagrodsky, 2006). Desde allí, se promovió la introducción en las escuelas del gabinete de antropometría como elemento clasificador de aptitudes, en línea con los estudios de la Universidad Nacional de La Plata de Mercante, Senet y Calcagno (Vallejo, 2007).

No obstante, encontramos que la Dirección se presenta en franca continuidad con los ideales propuestos por el Ejército al seguir la propuesta de la Dirección General de Tiro y Gimnasia del Ejército (Galak, 2015). De esta manera, “en una interpretación disciplinar de los fundamentos eugenésicos que respetan los sentidos político-pedagógicos de la «Década infame» y de la Reforma Educativa de Fresco en la Provincia de Buenos Aires, la Educación Física comienza progresivamente desde mediados de la década de 1930 a ser concebida como vehículo de transmisión de una moral cristiana y nacionalista concreta y correcta que se resume en el lema «Dios, Patria, Hogar»” (Galak, 2012: 206 y 207), estableciéndose la obligatoriedad de la enseñanza religiosa católica en las escuelas. Asimismo, debía servir como elemento para enfrentar lo indeseable: “ser la base de la defensa civil contra el comunismo” (Fresco, 1940: 3; en Galak, 2012: 135).

68 La Opera Nazionale Balilla fue una institución que muestra como pocas el carácter totalizador de la dictadura de Mussolini, instaurada el 3 de abril de 1926 con el objetivo de incluir los jóvenes a los ideales fascistas. Destinada a formar a los “hombres del mañana” de entre 8 a 14 años a partir de una instrucción ideológica y física con una estructura militar, es definida por Antonio Santoni Righu (2004) como la primera gran organización juvenil oficial en el mundo, promovida y gestionada como institución estatal. De la Opera Nazionale Balilla dependía la Academia Fascista de Educación Física, encargada de la formación de los instructores de Educación Física de las escuelas italianas y de los dirigentes de las principales organizaciones juveniles del fascismo italiano, transformándose esa disciplina, según Mauro Pasqualini (2015), en una herramienta de la política de masas, de la que participaron médicos, psicólogos y antropólogos en la construcción de un “italiano nuevo” mediante postulados científicos vinculados a corrientes eugenésicas.

Su impronta se puede ver en la normativa de creación de la Dirección de Educación Física. Así, entre los fines esenciales que establece el artículo 7 de la ley n°4653 (1936), destacamos la aplicación de métodos racionales científicamente reconocidos; prácticas de difusión de una educación física, moral e intelectual; organización de exhibiciones gimnásticas y de concursos atléticos y deportivos; elevar el nivel social de habitantes por medio de conferencias; intensificar el sentimiento nacionalista exaltando las tradiciones de la patria; organizar gabinete de antropometría; perfeccionar los conocimientos adquiridos en las escuelas primarias con cursos complementarios y profesionales.

El primer año, entonces, su director fue el coronel del Ejército Clifton Goldney, siendo reemplazado por el militar y diputado nacional del Partido Demócrata Nacional Daniel Videla Dorna (Scharagrodsky, 2006). Desde agosto de 1938 impuso la necesidad de respetar los procedimientos del Manual de *Gimnasia Metodizada y Juegos*, de Horacio Levene, que pregona como principal contenido a la “gimnasia metodizada” (Galak, 2015).

En relación con la labor de Rodríguez Jurado (1940-1952), marca una nueva etapa en la Dirección General de Educación Física, en un nuevo contexto. Las exalumnas del Colegio Secundario de Señoritas entrevistadas, casualmente, recuerdan que esta persona daba indicaciones personalmente a la maestra de la escuela primaria n°13 (mixta) de La Plata, en relación con los juegos que debía proponer a los/as alumnos/as. Las estudiantes recuerdan juegos como, por ejemplo, postas.

Con la asunción a la presidencia de Juan Domingo Perón en 1946, se produjeron una serie de resignificaciones sociales entre las que se incluyó un giro sustancial y perdurable caracterizado por el impulso en la participación del Estado en la dirección y regulación de la economía, optando por el mercado interno y la defensa del pleno empleo, en concordancia con lo acontecido en otros países, en el marco de un Estado Benefactor (Romero, 1995; Novaro, 2006; Adamosvky, 2012). Así, en una tendencia a la “peronización” de todas las instituciones, movimiento y Nación fueron considerados una misma cosa (Romero, 1995). Este giro que se produjo con el primer peronismo apeló a repertorios simbólicos que le dieron sustento a su política de Estado, entre los cuales se incluía la cultura física tanto en el ámbito escolar como fuera de éste, en el afán de generar un proceso de homogeneización de sus habitantes (Almada, 2013, 2019).

Desde 1946, entonces, el discurso peronista sobre la educación enfatizaba que la formación integral de los individuos debía ser física, moral e intelectual, y que esa manera de enseñar tendría como su natural resultante un cuerpo sano y vigoroso (Orbuch, 2014). De esta manera,

el Presidente argentino (...) consideró que la Educación Física cumplía un rol trascendente en el gobierno de la educación y en la formación del futuro ciudadano que habitaría la «Nueva Argentina» que se estaba construyendo durante esos años (Orbuch, 2014: 1).

Dos publicaciones oficiales del Ministerio de Salud y Asistencia Social de la provincia de Buenos Aires, de 1947 y de 1948, sobre la Dirección General de Educación Física marcan claramente la orientación que adquirió la misma. Destacamos de esos documentos la referencia a la productividad como norte, a partir de la mención de los discursos de Perón; la fuerte perspectiva médico preventiva-asistencial y correctiva, en un marco de valoración de la ciencia; y el lugar protagónico reservado a la práctica de diversos deportes. Todo ello fue llevado a cabo tanto en el ámbito formal como en el no formal (plazas de educación física, colonias, torneos, campamentos) y tuvo como destinatarios a los niños, jóvenes y adultos (en especial, empleados y obreros). En la memoria de 1948 se considera a la práctica de los deportes como un medio para la conquista de objetivos superiores (Ministerio de Salud y Asistencia Social de la provincia de Buenos Aires, 1948). Se alude al hecho de que se ha democratizado el deporte, no debiendo ser privilegio de pudientes. También, en una memoria de 1948-1949 del Ministerio de Salud Pública y Asistencia Social, se afirma que en el último año han participado 57.500 niños de 1.194 instituciones, que incluyen colonias, campos de deportes, clubes de niños y escuelas provinciales, particulares, e institutos de protección de menores.

En el año 1950, siendo director de la Dirección General de Cultura y Educación Física, Rodríguez Jurado es designado como miembro titular de la Asociación de Profesores de Educación Física de la Argentina (APEF)⁶⁹ por su director Enrique Carlos Romero Brest (hijo del creador del INEF) (31 de marzo de 1950). Esto da cuenta de la vigencia de su importancia en el campo de la cultura física nacional.

A su vez, teniendo como bases fundamentales la mencionada Dirección provincial y la Dirección General de Tiro y Gimnasia, el 17 de junio de 1938 se crea la Dirección Nacional de Educación Física, que parte de considerar la Educación Física como “complemento indispensable para la formación de la personalidad moral e intelectual de la infancia y la adolescencia” (Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, 1938: 3). Además, y también íntimamente vinculado a la concepción del Departamento, se encarga de

69 La APEF nació a mediados de la década de 1930 por iniciativa de Enrique Carlos Romero Brest, secundado en la conducción por Hermes Pérez Madrid, Rubén Pérez Madrid, Gilda Lamarque de Romero Brest, Pedro Harán y otros destacados docentes. En sus objetivos estaban la investigación pedagógica, publicaciones y el apoyo a los cursos de Actualización y Perfeccionamiento organizados por la Dirección General de Educación Física del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública de la Nación.

coordinar el servicio de los institutos especializados en la materia, con la educación y enseñanza que se imparte en los colegios, para que sus alumnos practiquen la gimnasia metódica, racional y científica que convenga a sus edades, desarrollo y aptitudes físicas, en base a la ficha médica psicopedagógica y vocacional que debe poseer cada alumno (Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, 1938: 3).

Finalmente, se afirma que esta dependencia deberá armonizar su acción con el Consejo Nacional de Educación Física creado el 4 de junio de 1937, y con las instituciones públicas y privadas que en distintas formas contribuyen al mejoramiento de la salud física y moral de la raza.

Entonces, esta Dirección Nacional tuvo como funciones principales: la superintendencia de los establecimientos destinados a la educación física o deportes que dependan del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública; coordinar su acción con el Patronato Nacional de Menores y la Inspección General de Enseñanza para que los beneficios de la educación física y de los deportes alcancen a todos los establecimientos de enseñanza dependientes del Ministerio; proyectar los programas y métodos oficiales de enseñanza de la educación física; organizar exhibiciones y torneos deportivos de carácter escolar; fomentar la cultura física; fijar el racionamiento de los alumnos en sus colonias de vacaciones; proyectar el presupuesto anual de los establecimientos a su cargo; entre otras cosas. Dependieron directamente de esta Dirección el Instituto Nacional de Educación Física, la Colonia de vacaciones “General San Martín” de Olivos (quinta presidencial) y el campo de deportes de San Fernando (Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, 1938).

A cargo de este organismo estuvo César Vázquez⁷⁰, quien contribuyó a derogar la enseñanza del Sistema Argentino de Educación Física en el ámbito escolar en 1938, reformuló el plan de estudios de los Institutos Nacionales de Educación Física, y creó el Instituto de Educación Física “General Belgrano” (Levoratti, 2015).

Estas medidas, se fundamentaron en una serie de críticas realizadas tanto a la propuesta formativa de los INEF, a las cualidades profesionales de los egresados y a las concepciones disciplinares y prácticas corporales transmitidas en la formación (Levoratti, 2015: 2).

⁷⁰ César Sotelo Vázquez fue un ex deportista con fuertes contactos en el ambiente deportivo, con una larga actuación en rugby, natación, waterpolo, atletismo y esgrima (Levoratti, 2015). Según Pablo Scharagrodsky (2004), no estaba contaminado por las propuestas “romeristas”, siendo civil con simpatías golpistas y militaristas. Un elemento más que lo define es el hecho de que era escribano (Aisenstein, 2006), y que al no haberse formado como profesor en ningún instituto (Aisenstein, y Feiguin, 1998) no estaba totalmente empapado con los debates disciplinares de la época entre quienes apoyaban una cultura física cívico-pedagógica y otros que alentaban una instrucción militarista (Aisenstein y Scharagrodsky, 2006; Galak, 2012).

Volviendo a la vida de Rodríguez Jurado, inferimos que pudo haber existido un vínculo entre Vásquez y éste a través del CUBA, ya que ambos, más Agustín Rodríguez Jurado (hermano de Benigno), cumplieron roles directivos en dicha institución en las décadas del 20 y del 30 (Newton, 1968).

Hecho este recorrido, es posible suponer que para Benigno Rodríguez Jurado el Departamento de Cultura Física de la Universidad Nacional de La Plata, entre 1929 y 1946, fue un laboratorio de prueba para la creación y aplicación de políticas corporales a nivel provincial, entre 1940 y 1952, desde la Dirección General de Cultura y Educación Física (Kopelovich y Galak, 2020).

En esta línea, la legitimidad y autoridad en el campo de la cultura física de Rodríguez Jurado, que se evidencia en el hecho de ocupar las mencionadas direcciones, parece provenir de su eminente carrera deportiva y de posibles vínculos entablados a partir de su capital social por pertenecer a la mencionada familia, ya que no hemos encontrado fuentes que indicaran que poseía algún título de educación superior.

En este sentido, a partir de algunos indicios, podría pensarse que su inclusión en la Universidad Nacional de La Plata, primero como profesor de gimnasia del Colegio Nacional entre 1923 y 1929 y luego, también, como director del Departamento entre 1929 y 1946, se debería a una serie de vínculos personales relacionados al Comité Olímpico Argentino⁷¹ (COA). Su primer consejo directivo lo integraron Ricardo Aldao (presidente), General Carlos Martínez, Arturo Goyeneche, Francisco Beazley y Benito Nazar Anchorena⁷². Este último, integrante de una familia emblemática de la oligarquía ligada íntimamente al yrigoyenismo (Sebrelli, 1982; Hora, 2012), sería desde 1921 a 1927 presidente de la Universidad Nacional de La Plata. Entonces, es muy probable que Rodríguez Jurado haya conocido a Benito Nazar Anchorena

71 Según su página web (consultada en junio de 2019), se conforma en el año 1923, a partir de una serie de antecedentes. Entre ellos se destaca en 1894 el nacimiento del movimiento olímpico argentino de la mano de José Zubiaur, uno de los primeros 13 miembros del Comité Olímpico Internacional, que conocía al barón Pierre de Coubertin desde 1889; la creación en 1899 por parte de Julio Argentino Roca de la Sociedad Hípica Argentina; en 1908 la transformación de dicha entidad en la Sociedad Sportiva, presidida por el barón Antonio de Marchi; y la creación en 1916, del Comité Pro juegos Olímpicos de Amberes bajo la presidencia de Marcelo T. de Alvear, la vicepresidencia de César Viale y la secretaría de Eugenio Pini. A mediados de 1921, un grupo de dirigentes deportivos creó la Confederación Argentina de Deportes (CAD), para reunir a las federaciones deportivas y proveer sostén al deporte nacional (Torres, 2021). La CAD rivalizó con el Comité Pro Juegos Olímpicos, lo que generó la disolución de ese Comité y el nombramiento de Alvear como presidente honorario de esa Confederación. “En mayo de 1927, tres años después del debut olímpico oficial argentino en París, Alvear fusionó por decreto el COA y la CAD en una nueva institución comúnmente conocida como Confederación Argentina de Deportes- Comité Olímpico Argentino (CADCOA)” (Torres, 2021: 29). Para profundizar en la historia del Comité Olímpico Argentino y del olimpismo en general, remitimos a las investigaciones de César Torres (1998, 2001, 2002a, 2002b, 2002c, 2006, 2017).

72 Benito Nazar Anchorena (1884-1970). Estudió abogacía en la Universidad Nacional de Buenos Aires. Fue ministro de la Corte Suprema de Argentina.

en el COA, habiéndose él desempeñado en atletismo, boxeo y rugby a nivel sudamericano por esos mismos años (y asistiendo a los Juegos Olímpicos Sudamericanos de Río de Janeiro de 1922), y habiendo participado su hermano Arturo de los Juegos de Ámsterdam 1928. Ese podría haber sido el contacto que le abriera las puertas del Colegio Nacional en 1923, con Nazar Anchorena en la presidencia de esta Casa de estudios. Sea como sea, su vínculo con el COA se confirmaría con los dichos de Alfredo Calcagno, rector del Colegio Nacional en 1936, quien, al destacar la labor del director del Departamento, planteaba que “él mismo en dos oportunidades ha rehusado presidir la delegación atlética argentina a la próxima olimpiada internacional” (Actas del Consejo Superior del 30 de junio de 1936: 130 y 131) para continuar con sus funciones en el colegio. Asimismo, también en 1936 en un artículo de *El Gráfico* del 8 de febrero cuenta su experiencia en Nueva York al frente de la selección argentina de box, lo que indica la continuidad de su protagonismo en el deporte nacional. Ya en 1937, Rodríguez Jurado explica que, para las conferencias deportivas brindadas por la Radio de la Universidad, con el auspicio de la Federación Universitaria de Deportes de la Universidad Nacional de La Plata, invitó a Próspero Alemandri (presidente del Comité Olímpico Argentino entre 1934 y 1938), A. Urisini (presidente de la Federación Atlética Argentina) y a José Oriani (secretario de la Federación Argentina de Deportes) (Rodríguez Jurado, 1938).

Debemos tener presente que Nazar Anchorena fue quien, desde su cargo de presidente de la Universidad Nacional de La Plata, cerró en 1923 la Casa del Estudiante, en un movimiento que es posible definir como “antirreformista”.

De ser esa la conexión inicial de Rodríguez Jurado con la Universidad Nacional de La Plata, su destino y el de su padrino fueron muy distintos: mientras ambos habrían tenido cierta afinidad con las propuestas “fresquistas”, Rodríguez Jurado sería luego, como se dijo dirigente peronista, mientras que Nazar Anchorena sería perseguido por ese mismo gobierno (Santiago, 2012).

4.2. Ernesto Bauzá

Otro personaje importante en el Departamento, que nos va a permitir ubicar al mismo en el campo de la cultura física argentina es uno de sus instructores: Ernesto Bauzá.

Se trató de un nadador, oriundo de la ciudad de Mar del Plata (provincia de Buenos Aires), que tuvo la particularidad de haber escrito en 1928 *Natación* (ilustración 6), el primer libro impreso en Argentina sobre esa temática (Domínguez, 2015). Allí se plantea que se ha desempeñado como Profesor en el Club Regatas de Chascomús, en la Escuela Naval Militar, en el Club Gimnasia y Esgrima de La Plata, en la

Escuela Graduada Anexa, y como director técnico del Instituto Argentino de Educación Física. Afirma, también, que en ese momento se desempeña como Profesor del Colegio Nacional, como director técnico del Departamento de Educación Física del balneario “Príncipe de Gales” (Mar del Plata, que se publicita en 1925 como “un balneario para la aristocracia”), y como director de la Sección “Deportes” de varios diarios y revistas de la Capital Federal y de La Plata. En esa publicación, además, presenta sus “raids” realizados como nadador entre 1922 y 1928, que incluyen recorridos de más de 5 horas en el agua. Finalmente, nos interesa de esa obra el hecho de que se incluyan prólogos y recomendaciones de lectura del libro de personalidades importante del campo: Gofredo Grasso (sobre el que volveremos en este capítulo), que destaca su carrera deportiva y su amistad con Bauzá; Luis Argerich (presidente de la Federación Argentina de Natación); Tucuides Soldano (médico); Enrique Pucci (director de los últimos raids de Mar del Plata del autor y dueño del mencionado balneario) y Alberto Zorrilla (medalla de oro en los 400 metros libres en Ámsterdam en 1928).

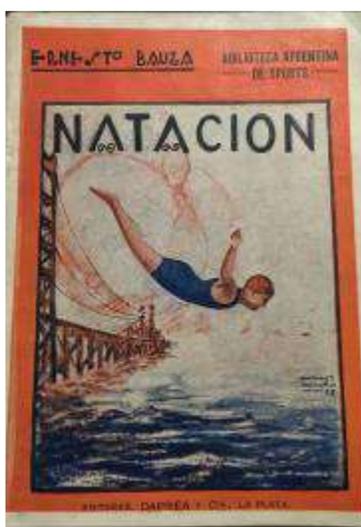


Ilustración 6. Portada del libro de Ernesto Bauzá, del año 1928. Tomado de Domínguez (2015).

Bauzá, asimismo, escribió los artículos *Tratamiento de la obesidad por medio de la gimnasia médica* (1928, también prologado por Grasso), *Arte y ciencia de la natación* (1935), *El código Bauzá para orientación y señalamiento de los diferentes aspectos y estados del mar* (1944), *Seguridad de la vida humana en el río o mar* (1944), *El salvamento, sus distintas formas de efectuarse* (1944), *Invenciones modernas aplicadas* (1944), y *El salvamento y prevención de las playas habilitadas* (1944).

En lo que respecta a su labor en el Colegio Nacional, se desempeñó desde la creación misma del Departamento en 1929, hasta su renuncia el 18 de diciembre

de 1935, dictando clases de gimnasia sueca, lo que está en concordancia con la gimnasia de posiciones del mencionado libro de 1928.

4.3. Docentes dependientes del Departamento de Cultura Física y del Colegio Secundario de Señoritas

En relación con los/as docentes de “ejercicios físicos” y “gimnasia”, nos encontramos con dos grandes grupos: los que dependen del Departamento, a los que se hace referencia en ocasiones como “instructores”, que dictan las clases para el Colegio Nacional, la Escuela Anexa y los cursos voluntarios; y las que dependen del Colegio secundario de Señoritas. Se da la particularidad de que los docentes del primer grupo son solamente hombres, mientras que las del segundo son solamente mujeres. Aunque exceda nuestra temporalidad, esta disposición atravesó la historia de la Educación Física argentina, estando presente incluso hasta la actualidad en diferentes instituciones (Saraví, 1995; Kopelovich, 2017c).

A continuación, presentamos dos cuadros, donde se detalla la información obtenida sobre todos/as los/as docentes mencionados/as.

Docentes del Colegio secundario de Señoritas

nombre y apellido	ingreso	egreso	cargo	título	lugar de nac	fecha nac	obs
Eulalia Albarracín	1/3/1911			maestra normal, prof ef		10/6/1890	
Ángela Forlano de Rapela	27/4/1922	1/4/1947	prof ef css	maestra normal nac, prof nac ef, prof sup ef	cap fed	9/2/1901	llamado de atención (4/11/36), amon (julio 38), PIDE EN 1955 SER REINCORPORADA
Cleónida Avena	6/3/1933	30/5/1947		maestra normal, prof nac ef	bella vista- corrientes		Profesora del Normal n° 1 de La Plata
María Elena García de Rojas	12/5/1944						maestra normal, prof nac ef. Normal 1 lp
Ofelia Magoglia	1/4/1946						
Teresa Antonia Blasi	15/10/1946			maestra normal, prof normal y sup de ef, visitadora hig	cap fed	11/12/1899	
Raquel Secchi							

Tenemos constancia de que, al menos, las siguientes docentes habían estudiado en el Instituto Nacional de Educación Física “Romero Brest”: Ángela Forlano de Rapela (Libro de calificaciones 1919), Eulalia Albarracín (Libro de calificaciones 1912), Cleónida Avena (Libro de calificaciones, 1914), Teresa Antonia Blasi (Libro de calificaciones, 1919), Raquel Secchi (Libro de calificaciones, 1937), y María Elena García de Rojas (Libro de calificaciones, 1914)⁷³. Muchas de ellas contaban

73 Agradezco fervientemente la obtención de esta información a Martín Pereyra, encargado del Centro de Documentación Histórica “Gilda Lamarque de Romero Brest”, del Instituto Superior n°1 “Romero Brest”.

con el título de maestra normal -requisito para acceder a esa formación- (Scharagrodsky, 2006).

Además, en el consultorio médico del Colegio Secundario de Señoritas se desempeñaron la Dra. Irma Giglio de Colón y María Manini (ayudante, visitadora de higiene). En el consultorio odontológico trabajó el Dr. Gregorio.

Docentes dependientes del Colegio Nacional

Nombre y apellido	ingreso	egreso	cargo/ materia	sueldo	observación
Benigno Rodríguez Jurado	1926	1946	director	550	
Ernesto Bauzá	desde 1928 o antes	18/12/1935 (renuncia)	natación	150	
José Lago	al menos desde abril 1929	1 de agosto 1930		224 (1929)	
José López Aranguren					asciende fines de 1935
Oswaldo Fernández	18 de nov 1930	25/10/1946 (se dan por terminadas sus funciones)	instructor de tiro	150 (1929)	asciende a fines de 1935
Arturo Rodríguez Jurado	al menos desde abril 1929	abril de 1937		224 (1929)	
Olegario Becerra hijo	28/12/1935	20/7/1946 (se determina cesantía)			Secretario
Alberto Latorre Lelong				224 (1929)	
Juan Carlos Peverelli	al menos desde abril 1929	1/5/1944 (renuncia por obtener un cargo en Fac Agronomía)			licencia de 6 mese en 1943
Miguel Garesé	están en 1943				
Narciso Goldman	están en 1943				
José Rondanino	están en 1943				
Carmelo Dipascuale	1/5/1944				
Eulogio José Fernández	25/10/1946		instructor de tiro		
Félix Caricio Bosatta	20/7/1946				Secretario
Octavio Fernández	desde 1937		tiro		

74

Entre los docentes mencionados, Latorre Lelong ocupó el puesto de vicedirector, reemplazando a Rodríguez Jurado en las ocasiones en las que se ausentaba.

Además, hemos encontrado que se desempeñaron en la Oficina médica del Departamento las siguientes personas: Francisco Rophille, Francisco Alustiza, César Sagastume⁷⁵ (jefe de dicha Oficina), Juan Carlos Martínez (pediatra que participó en 1933), Dr. Pucciarelli (1933), Emilio Gnecco (designado en 1939), Jorge Calandra (renuncia en 1946), Ángel Timoteo Albina (designado el 5 de agosto de 1946) y Santiago Gorostiaga.

74 Alberto Latorre Lelong nació el 4 de julio de 1898 y falleció el 23 de enero de 1969. Disputó, en la temporada 1919-1920, un partido oficial de fútbol para Estudiantes de La Plata. A su vez, jugó en la selección argentina de fútbol.

José Rondanino fue profesor de Educación Física. Se desempeñó como jugador y entrenador de básquet en clubes como Gimnasia y Esgrima de La Plata y Club Atlético Platense. Aparece en una memoria del año 1953 como docente de Atletismo del Colegio Nacional de La Plata. Se desempeñó desde 1943 en la Dirección de Educación Física de la provincia de Buenos Aires (ficha del personal docente del Colegio Nacional), dirigida por Rodríguez Jurado.

Carmelo S. Di Pasquale aparece en una memoria del año 1953 como docente de natación del Colegio Nacional de La Plata.

75 1904-1939. Se recibió en 1931. Nacido en La Plata. Hermano de Horacio Sagastume (1892-1953), médico cirujano que fue director y profesor del Cuerpo Médico Escolar, y presidente de la Sociedad Médica entre 1936 y 1937.

En el Colegio Nacional nos encontramos con que se desempeñó José Lago Millán, una figura reconocida del campo de la cultura física argentina. Nació en España en 1893, y fue director técnico de la selección nacional de fútbol, ganando una medalla de plata en los Juegos Olímpicos de Ámsterdam en 1928. Era especialista en calistenia, básquet, atletismo y natación. Tenía el título de profesor de cultura física de la Asociación Cristiana de Jóvenes y era discípulo de Dickens (diario El Mundo deportivo, 25 de abril de 1928). Fue docente en el Colegio Nacional “Mariano Moreno”. Se interesó en la divulgación de la cultura física a través del diario “Crítica”, desde una sección llamada “el valor de la Educación Física”, en el que daba consejos sobre salud y ejercicios físicos, además de responder a las consultas que le efectuaban los lectores (Arrechea, 2019). En los años 40, publicó el divulgado libro *Método de natación* (Editor Alfredo Angulo). No obstante, sólo se desempeñó en el Departamento durante un año del período abordado.

Comparando a los docentes que cumplieron sus funciones en una y otra institución, nos encontramos con el hecho de que, a partir de la información obtenida, la mayoría de los instructores del Colegio Nacional no tenían el título de profesores de Educación Física, sino que habían sido deportistas exitosos o relativamente exitosos, como sucedía con Arturo y Benigno Rodríguez Jurado y con Ernesto Bauzá. Asimismo, éstos se encontraban ocupando espacios importantes en el campo de la cultura física y el deporte, como fue el caso de los mencionados y de José Lago. Era habitual en esa época que personas que no fueran profesores de Educación Física accedieran a puestos vinculados a la gestión de esta disciplina dentro y fuera de la escuela (Scharagrodsky, 2006; Galak, Kopelovich y Pereyra, 2022), lo que adjudicamos al momento de consolidación de la Educación Física como asignatura escolar, lo que se evidenciaba en los pocos espacios para la formación docente (Galak, 2012). En lo que respecta al Departamento, la comisión evaluadora de 1936 llamará la atención sobre esta falta de titulación. Como se dijo, varias docentes del Colegio Secundario de Señoritas eran egresadas del INEF “Romero Brest”.

Esta diferente formación, como veremos en el capítulo 6, con el paso de los años irá generando tensiones en los modos de entender la Educación Física desde el Departamento, lo que influirá en las masculinidades y feminidades transmitidas y resistidas.

Finalizando con el abordaje de la red de relaciones institucionales y personales, el director explica que se establecieron vínculos con el Club de Regatas de La Plata (una tradicional y exclusiva institución de la ciudad de La Plata) para agregar remo a la oferta deportiva, cumpliendo el mencionado anhelo de Joaquín V. González, y aportando a cierta distinción entre los estudiantes. Lo propio sucedía con el Club

Universitario de La Plata para competir en 1933, para los cursos voluntarios, en Córdoba en las disciplinas fútbol, básquet y rugby.

5. Gofredo Grasso y la Medicina deportiva en clave de género

Como adelantamos, y en línea como lo desarrollado precedentemente, nos interesa la figura de Grasso en tanto es mencionado en artículos escritos desde el Departamento de la Universidad Nacional de La Plata en lo que puede entenderse como cita de autoridad, pero a su vez por mantener un estrecho vínculo laboral con el mencionado Ernesto Bauzá⁷⁶. Asimismo, el doctor Alustiza de la Oficina Médica del Departamento, en 1929, planteó que fue aconsejado por Grasso para la creación de esa sección dentro de la dependencia estudiada (Rodríguez Jurado, 1929).

Podría pensarse, entonces, que sus escritos son la base de la organización de la Oficina Médica del Departamento. Se trata, en este contexto, de un pionero y figura central de la Medicina deportiva argentina, divulgador incansable de la cultura física, y creador de una taxonomía constitucional muy citada (Reggiani, 2016), que establecerá su postura sobre los cuerpos masculinos y femeninos.

Nació en el año 1888. Se desempeñó como jefe del Servicio Médico de la Dirección de Educación Física de la Municipalidad de Buenos Aires y de las colonias de vacaciones dependientes de ésta; médico oficial de la Comisión Municipal de Box de Buenos Aires; jefe del Servicio médico del Club de Gimnasia y Esgrima de Buenos Aires; y asesor médico de la Confederación Argentina de deportes. A su vez, fue médico de la Delegación Argentina de los Juegos Olímpicos París 1924; vicepresidente de la Sociedad Médica de Kinesiología y de la Filial Argentina de la Unión Internacional del Deporte; miembro del Ateneo Argentino de Educación Física. Fue también director del Instituto de Anatomía y Medicina Operatoria de la Facultad de Medicina de Buenos Aires. Además, figura como fundador, en 1934, de la Asociación Médica de Kinesiología. Creó, en ese mismo año, junto a Mariano J. Barilari y a Arturo León López, la Revista “Viva 100 años”⁷⁷, publicación médica ampliamente difundida en Argentina.

Como plantea Andrés Reggiani,

76 Ernesto Bauzá en su libro *Natación* de 1928, presenta un breve currículum indicando que fue Profesor de la clínica del Dr. Grasso. Además, incluye una foto de esta personalidad, manifestando que es un “médico argentino, director científico de varios raids de nadadores de gran fondo” y que parte de sus triunfos se los debe a él.

77 Se presenta como la primera revista de divulgación popular de la salud en Sudamérica, surgiendo en 1934 y disolviéndose en 1947 (Linares, 2018).

en 1919 Grasso introdujo el examen médico periódico y obligatorio en las piscinas del Club GEBA [Gimnasia y Esgrima de Buenos Aires]. En 1923 asistió a la nadadora Lilian Harrison en su cruce histórico del Río de La Plata y al año siguiente acompañó a los atletas argentinos que participaron en los Juegos Olímpicos de París. Fue vicepresidente de la filial argentina de la AIMD [Asociación Internacional Médico-Deportiva, antecesora directa de la actual Federación Internacional de Medicina del Deporte] y de la Sociedad Argentina de Kinesiología, e integró la comisión médica asesora del Comité Olímpico Argentino y el consejo de dirección de la Asociación Argentina de Biotipología, Eugenesia y Medicina Social”. Escribió una cantidad considerable de artículos sobre Medicina y Educación Física en reconocidas revistas (científicas y de divulgación) como La Semana médica; Medicina Argentina; Anales de biotipología, Eugenesia y Medicina social; Viva 100 años; Revista El odontólogo; Revista de Medicina aplicada a educación física, deportes, y trabajo; Revista de la Educación Física; Atlántida; Revista Hijo Mío; Kinesiología, Mundo hospitalario, El Rotario Argentino; entre otras. Fue director de la “Revista de Medicina aplicada a educación física, deportes, y trabajo (2016: 73)

Siguiendo a Galak (2014) es posible ubicar a Grasso, en el contexto de las disputas por los sentidos disciplinares de la Educación Física en el primer tercio del siglo XX, en el grupo conocido como “militaristas”, que se enfrentaban a los “romeristas”. Estos últimos, entre los que se encontraban Enrique Romero Brest (central en la creación de la primera institución civil formadora de docentes en EF), Enrique Carlos Romero Brest (su hijo), Juana Alzú y la “Asociación Argentina de Biotipología, Eugenesia y Medicina Social”, presentaron una postura cívico-pedagógica. Los “militaristas”, en cambio, que proponían disciplinar e instruir antes que educar, contaban entre sus figuras además de Grasso con un joven Alejandro Amavet (quien en la década de 1950 y 1960 se constituye en el principal impulsor de la carrera de Educación Física en la Universidad Nacional de La Plata). Sin embargo, ambas corrientes se enmarcan en una postura eugenésica de la Educación Física, que reemplaza a una concepción higienista del siglo anterior, fomentando la incorporación de saberes ligados a la Psicología, especialmente las corrientes evolutivas y conductistas (Galak, 2014).

Grasso, en la introducción a su libro *Acción del médico en la cultura física* (1924), afirma en relación con su labor, que se trata de una

especialidad médica que apoya el bienestar y la conservación de la salud humana en el trabajo sistemático y metódico de todos los elementos del organismo por medio de una gimnasia apropiada (Grasso, 1924: 4).

Con respecto a las Oficinas médicas en los clubes deportivos, este autor plantea que estarán a cargo de los médicos especialistas: únicos autorizados para asumir la responsabilidad inherente a la tarea de evitar los riesgos de las malas prácticas

gimnásticas. Describe la Oficina médica de Gimnasia y Esgrima de Buenos Aires, creada a partir de su propuesta en 1922, que define como la primera en América del Sur:

Su finalidad primordial es fijar rumbos, dentro de los métodos actuales de gimnasia, mediante la revisión apropiada y completa de los atletas y discernir las prácticas más útiles y beneficiosas para el mismo, mejorando sus buenas aptitudes, corrigiendo las deficiencias físicas y funcionales y evitando aquellos esfuerzos o ejercicios que pudieran ser perjudiciales a la salud con fundamento científico y positivo (...) (Grasso, 1924: 8).

Así, propone sobre una base científica moderna realizar una revisión médica, confeccionar la ficha individual antropométrica y enseñar -a través de informes y conferencias- a corregir y evitar deficiencias físicas y orgánicas. Plantea, además, revisar a infantiles y cadetes dos veces al año y a los socios que participan en campeonatos al momento de inscribirse y al realizar las pruebas.

De esta manera, obtuvo legitimidad epistémica frente a otros grupos ocupacionales: el entrenador, el maestro de cultura física, el instructor, el profesor de educación física, el idóneo, el sportsman, el monitor deportivo, el director de entrenamientos, etc. (Scharagrodsky, 2018a). Esto lo llevó, a pedido del Comité Olímpico Argentino, para la Olimpiada de Ámsterdam (1928) a realizar un “fichero de todos los deportistas” olímpicos argentinos “fiscalizando científicamente su adiestramiento” (GEBA, 1930: 21; en Scharagrodsky, 2018a) en la oficina médica de GEBA. También, en su oficina, preparó y examinó a los deportistas de elite que participaron en las olimpiadas de Los Ángeles (1932) y Berlín (1936) (Scharagrodsky, 2018a).

En lo que respecta al Departamento de Cultura Física de la Universidad Nacional de La Plata, Alustiza (1929), su médico, afirma que para el examen de los alumnos han hecho una ficha denominada “carnet sanitario y aptitud atlética”, habiendo tomado como modelo la que Grasso ha implantado en el Club Gimnasia y Esgrima de Buenos Aires. Sin embargo, se han introducido en ella algunas modificaciones “ampliando en especial el examen clínico, teniendo en cuenta el medio en que actuamos y las finalidades perseguidas” (Alustiza, 1929: 41).

En lo que respecta a la forma de entender los cuerpos y sus diferencias sexuales por parte de Grasso,

su propuesta condensó contradicciones y ambivalencias propias de la modernidad y los procesos de modernización que atravesaron a la Argentina, los cuales concentraron diversas tonalidades de sentidos entre la cultura física, la diferencia sexual y la femineidad (Scharagrodsky, 2018b: 104).

De esta manera, destacó que la mujer no era inferior (Grasso, 1924), no existiendo inconvenientes para que practique la cultura física. No obstante, su visión científica

contuvo restricciones, impedimentos y arbitrariedades atravesadas por convenciones incluidas en un implícito marco clasificatorio binario, jerárquico, dual y falologocéntrico, conteniendo el lenguaje científico concepciones morales tradicionales sobre los cuerpos femeninos (Scharagrodsky, 2018b). Un ejemplo de ello es la siguiente referencia:

Ya hemos dicho que no somos partidarios de orientar la educación física femenina hacia la absoluta libertad de elección o de la servil imitación de cuanto deporte o prueba atlética masculina se les ocurra practicar (...)
(Grasso, 1924: 102; en Scharagrodsky, 2018b: 105).

Esas mismas contradicciones y ambivalencias estarán presentes en la propuesta del Departamento de Cultura Física, como veremos desde el próximo capítulo.

Grasso también fue mencionado como referencia en el año 1936 por parte de una comisión evaluadora del Departamento. Ésta, de la mano de Alfredo Calcagno, discípulo de Mercante (que en ese momento era rector del Colegio Nacional) y de Orestes Adorni⁷⁸ (médico consejero del Consejo Superior de la Universidad Nacional de La Plata) establecerán como obligatoria la ficha de salud individual, que pasará a ser biotipológica.

El accionar de dicha comisión se dio durante la presidencia en la Universidad Nacional de La Plata de Castiñeiras (1935-1938), momento en el que esta casa de estudios debió soportar los ataques provenientes del gobernador Fresco, que la entendía como un “peligrosísimo foco de subversión”, imputándole a algunos profesores y alumnos el fomento de la “agitación social” (Belinche y Panella, 2014). Había acusado a la Universidad de no celebrar como correspondía los “fastos de nuestra historia”, de estar “infiltrada por el comunismo”, lo que refutó con solvencia Castiñeiras, siendo desestimada la acusación por el Ministerio de Justicia e Instrucción Pública. Fresco planteaba que la inutilidad de la Universidad Nacional de La Plata ameritaba su cierre, y que debía reemplazarse la enseñanza enciclopedista por una de tipo vocacional (Belinche y Panella, 2014), enviando al poder ejecutivo una minuta sancionada por el senado provincial, donde el senador Walter Elena (justamente graduado de la Universidad Nacional de La Plata) afirmaba que egresaban de sus aulas profesionales mediocres y que las juventudes salidas de sus aulas carecían de ideales (Reitano, 2005). Ante otro reclamo de Fresco por una serie de reuniones entre estudiantes universitarios en el salón de actos del Colegio Nacional, aprobadas por la Universidad Nacional de La Plata, que

78 Fue decano de la Facultad de Medicina de 1938 a 1942. Luego, desde año 1946 al año 1948 fue Interventor de la UNLP. Escribió “apuntes del curso de física médica” (1914, junto a Lanari Alfredo y Landaburu Juan), “La hipertensión arterial como causa de indicación o contra indicación para el servicio militar” y “El hipertenso, su aptitud para el servicio militar”.

interpretaba como la permisión de actitudes sociales disolventes, el Consejo Superior manifestaría que

La Universidad Nacional de La Plata difunde y mantiene la cultura y la ciencia, un vivo sentimiento de argentinidad, y el puro espíritu liberal de la Constitución y las leyes (Castiñeiras, 1938: 354).

La enemistad con Fresco no parece haber sido tal en lo que respecta a la figura de Rodríguez Jurado, por haber sido consejero de la Dirección General de Cultura y Educación Física de la provincia de Buenos Aires en 1938, y subdirector en 1939 (pasando a ser director de la misma entre 1940 y 1952). Además, en 1938, con motivo del aniversario de la ciudad, había participado de desfiles militares, organizados por esa Dirección, con alumnos de la Escuela Anexa, representando al Departamento de Cultura Física, en una demostración que incluía 5.000 escolares. Como se manifiesta en un documento de la provincia:

Por primera vez en el país fue dable observar el 19 de noviembre p.p. [próximo pasado] en la ciudad de La Plata, la gran demostración gimnástica escolar llevada a cabo en el Departamento de Cultura Física de la Universidad Nacional de La Plata, bajo la organización técnica de la Dirección General de Educación Física y Cultura con la colaboración de la Dirección General de Escuelas (...) (Provincia de Buenos Aires, "Noticias pedagógicas, 1er Congreso de Higiene escolar en la ciudad de La Plata", 1938: 101).

Tampoco parece haber existido tensiones o enfrentamientos ideológicos entre Cortelezzi, directora del Colegio Secundario de Señoritas y el gobernador en cuestión, quienes compartieron obras de caridad que incluían a las alumnas, a la vez que la Dirección de obras públicas ese mismo año contribuía con refacciones en el edificio escolar (El Argentino, 5 de agosto de 1938).

En ese marco, Adorni en una sesión del Consejo Superior del 12 de noviembre de 1936, planteaba que el reconocimiento médico de todos los alumnos traerá como resultado la eliminación de aquellos que fatalmente se perjudicarían con ejercicios inconvenientes: los anémicos, los asmáticos, los cardíacos, etc. En un marco en el que la circulación de ideas eugenésicas era muy marcada, esos sujetos parecían representar lo indeseable, la otredad, los cuerpos abyectos. Luego, agrega que

una clasificación seria de los estudiantes, de acuerdo con la aptitud física de cada uno, -que ninguna Universidad del país posee- permitirá conocer cuál es el **bio-tipo nacional**. La Universidad de La Plata está en condiciones de hacerlo, porque a ella afluyen los alumnos desde todos los puntos del país. Para programar una solución han sido consultadas todas las escuelas extranjeras o nacionales, tratando de adoptar la más conveniente a nuestro ambiente. Se estudiaron, entre otras, las escuelas italianas de Giovanni, de Castellino, de Viola, de Benedetti; las francesas de Chaillon y Mehucippe y de Natarjet; la americana de Willonghley; las alemanas de Kremtcher, Stoller

Knoll; las brasileras de Aitte Ramalho y las argentinas de Castellano, Barbará, Rossi y Grasso (Acta Consejo Superior del 12 de noviembre de 1936: 253; el destacado me pertenece)⁷⁹.

Se trata de referentes internacionales que adhirieron a la biotipología, una doctrina profundamente marcada por diversos sesgos ideológicos y valorativos que no eran percibidos como tales, sino que estaban camuflados bajo un discurso que colocaba a la biología como fundamento del funcionamiento social y de las desigualdades entre los seres humanos (Bargas, 2012), fundamentando también las diferencias entre hombres y mujeres. Así, por ejemplo, Arturo Rossi, encarnó la adaptación de la doctrina biotipológica pendeana, manifestando que “ambos son sexos diferenciados, y por ende con una organización biológica y una función social también diferenciada” (Rossi, 1939: 5; en Bargas, 2012: 441). Además, calificó a las atletas como “mujeres duras de cuerpo, viejas de cara y con espíritu de macho” que “en su descabellado afán de querer masculinizarse”, amenazaban la natalidad y ofendían el sentido estético de la mujer latina (Reggiani, 2019). Los biotipólogos apoyaban las actividades físicas para la mujer como parte de una educación “integral”, siempre y cuando aquellas no afectaran su belleza y su “nobilísima y sagrada misión” maternal (Reggiani, 2019). Así, la biología era considerada el fundamento del hombre y de la mujer, y, junto a la psicología, determinaba su identidad y las diferencias entre ellos, y con esto las capacidades y habilidades de cada uno y los roles sociales adecuados (Bargas, 2012).

Aquí es claro, como adelantamos, cómo el Departamento surge y se legitima a partir de la importación y resignificación de ideas especialmente europeas, y de cómo esas ideas se piensan como basadas en la ciencia.

Entonces, llegados a este punto, establecer como obligatorio la realización de fichas biotipológicas en el Departamento desde 1936 parece ir claramente en el sentido de la política eugenésica de Manuel Fresco. Eso podría haber sido una exigencia, ya que podría haberse considerado que las prácticas llevadas a cabo desde el Departamento se diferenciaban de la propuesta fresquista. Esto se ve en mayor medida en lo que respecta a la colonia de vacaciones para la Escuela Anexa, con sus juegos cooperativos y su impronta vinculada a la escuela nueva (Vallejo, 2007)

79 Arturo Rossi fue el fundador y director del Instituto de Biotipología, Eugenesia y Medicina Social de Buenos Aires (1931), seguidor de Giovanni y Viola, considerado este último el maestro de Nicola Pende (Miranda, 2012). Augusto Sette Ramalho dirigió el Gabinete de Biometría Escuela de Educación Física del Ejército, creada en 1933, utilizando la taxonomía de Viola (Reggiani, 2019).

que iría en el sentido contrario al disciplinamiento de la institución militar⁸⁰, en lo que puede entenderse como una convivencia contradictoria. No obstante, nos encontramos con que, en el Departamento, ya desde 1929 se confeccionaban “carnets sanitarios y aptitud atlética”, “examen antropométrico” y “examen funcional”, por lo que lo que marcaría esta comisión habría sido una profundización de este tipo de exámenes, desde la biotipología, con la exigencia de un aumento de la cantidad de evaluaciones.

De este modo, el cambio se materializó en la mayor cantidad de fichas realizadas antes y después de este quiebre: mientras que, entre abril de 1932 y abril de 1933 se confeccionaron 449 exámenes (Rodríguez Jurado, 1934); entre abril de 1937 y abril del año siguiente se llevaron a cabo 2.846 fichas (Sagastume, 1938).

El lugar central reservado al discurso médico en este Departamento va a estar enmarcado en la adscripción a la modernidad en tanto discurso legitimante englobante.

6.La modernidad y su ciencia como discursos legitimantes de las prácticas del Departamento de Cultura Física

Otro elemento que queremos destacar se vincula con la alusión, por parte del Departamento, a la idea de modernidad y al consiguiente modo de entender a la ciencia. Con respecto a la primera, puede decirse que

refiere a los modos de vida u organización social que surgieron en Europa desde alrededor del siglo XVII y cuya influencia, posteriormente, los han convertido en más o menos mundiales (Giddens, 1993: 15).

Ello, como el mismo autor plantea, asocia la modernidad a un período y una inicial localización geográfica, pero no da cuenta de sus características. Intentando profundizar esta definición, nos encontramos con que la modernidad prometía una ruptura decisiva con el pasado y un salto hacia el futuro. Progreso y modernidad caminaban de esa forma tomados de la mano (Casanova, 2013).

A partir de los planteos de Habermas,

el proyecto de la modernidad formulado por los filósofos del Iluminismo en el siglo XVIII se basaba en el desarrollo de una ciencia objetiva, una moral universal, una ley y un arte autónomo y regulado por lógicas propias (1998:5).

80 Sin embargo, Pablo Pineau (1999) identifica elementos de la escuela nueva en la propuesta fresquista escolar.

La modernidad deviene así, en un fenómeno regido por una racionalización del cuerpo y un proceso de secularización de la vida cotidiana, desde la que surgen formas racionales de explicación que se superponen al papel de la religión en la sociedad, reduciendo esta última a lo estrictamente privado (Díaz Espinoza, 2013).

En concordancia con dicho proyecto, la misma ciudad de La Plata, como se planteó, fue el reflejo de la búsqueda de un orden moderno. Además, escuela y modernidad establecieron una relación de producción mutua:

la escuela fue a la vez tanto una de las mayores creaciones de la modernidad como uno de los motores principales de su triunfo. Mediante complejos y eficaces dispositivos, la escuela moderna construyó subjetividades que comulgaban con esa cosmovisión. A ser moderno se aprendía, principal pero no exclusivamente, en la escuela (Pineau, 2018: 4).

Cuando se iniciaba el siglo XX, las naciones sudamericanas ya habían producido un proceso de modernización cultural impulsada desde el Estado, especialmente a través de leyes educacionales (Southwell, 2017). Desde los inicios de ese siglo, el sistema educativo atendió, con operaciones pedagógicas propias, las tensiones que los procesos de modernización cultural y social introducían en la vida cotidiana, proponiendo patrones de selección y valoración de nuevas subjetividades (Southwell, 2011).

Asimismo, Valobra afirma que entre 1880 y 1916, asistimos a un proceso de transformaciones que tradicionalmente se ha denominado como de “consolidación de la Argentina moderna” (Valobra, 2010a). Siguiendo a Archetti, en ese proceso el deporte va a jugar un rol muy importante, ya que

hace posible no solo la pronta incorporación del país a un sistema internacional de competencias, sino que favorece la expansión de un espacio de tiempo libre nacional. El deporte, con la prensa, la radio y posteriormente con la televisión, alcanza un impacto nacional indudable a través de la libre circulación de sus símbolos, mitos y héroes (Archetti, 2001: 113).

Sin embargo, no es posible hablar en Latinoamérica de una modernidad en el mismo sentido que en Europa. Siguiendo a Mario Magallón Anaya (2008), al inicio del siglo XIX la modernidad aparece en América Latina como la aspiración hacia la cual deben encaminarse los estados recién constituidos. Entonces, según este autor, la modernidad en Latinoamérica está llena de contradicciones y paradojas, habiéndose llevado a cabo la conquista y la colonización cuando en Europa comenzaba a surgir la modernidad. Así, los habitantes del territorio americano nacían a la historia occidental como la alteridad, como lo “otro” (Magallón Anaya, 2008).

La modernidad, entonces, se presentó como una opción alternativa para establecer la identidad, y se buscó, así, la manera de alejarse de la tradición hispánica e indígena, en la medida que éstas representaban el oscurantismo y el atraso. Las políticas de inmigración blanca, especialmente europea, van en este sentido. Por ejemplo, el positivismo del XIX quiso alcanzar el “orden y progreso”, y se pensó que sólo la tradición ilustrada podía darlo.

Latinoamérica, entonces, vive la modernidad de una forma específica, siendo una mezcla o híbrido, resultado de un proceso de mediación que ha tenido su propia trayectoria. La modernidad en Latinoamérica no es exclusivamente endógena, pero tampoco absolutamente impuesta. Sarlo (1988), que analiza las décadas de 1920 y 1930 en Buenos Aires, refiere a la idea de “modernidad periférica”, lo que realiza a partir del abordaje de diversos textos argentinos, en su afán, justamente, de definir, entre otras cosas, a la argentinidad. Su interés en la vanguardia, como manifestaciones artísticas que se desarrollan en las primeras décadas del siglo XX, representa su idea de analizar una nueva tendencia que se separa del pasado.

En ese marco, encontramos que, para el caso abordado, Rodríguez Jurado hace referencia a ese concepto en tanto discurso legitimante, sin explicar concretamente en qué consiste. Lo que se produce desde el Departamento alude permanentemente a los discursos de la modernidad y, en consecuencia, de la ciencia, como legitimante de otros discursos y de las prácticas llevadas a cabo por el mismo.

En este contexto, en un informe del año 1934 del Departamento se hace referencia a una “Educación Física moderna”, planteando a continuación que se basa en principios científicos (Rodríguez Jurado, 1934). Como afirma Valter Bracht,

el sub-universo simbólico de la Educación Física fue legitimado teniendo como telón de fondo el universo simbólico de la modernidad. Un elemento importante de este universo era la ciencia de carácter mecanicista, que proveía coherencia, que legitimaba la visión mecánica del cuerpo, o sea, integraba coherentemente el significado de cuerpo y movimiento (actividad física) del sub-universo de la Educación Física, al universo más amplio de la sociedad moderna y con eso la legitimaba en el contexto cultural y societario (2003:47).

De ahí, también una de las razones del lugar privilegiado que le fue asignado por parte de la Educación Física a la salud y, de ese modo, al discurso médico, que adhiere a ese carácter mecanicista.

Al año siguiente, el director del Departamento apoyará dicha cuestión. Así, al referir a que en 1935 se extenderá la obligación de los cursos de cultura física hasta los alumnos de tercer año del Colegio Nacional, afirma que

así lo ha resuelto el actual Rector, cumpliendo su propósito de impulsar la cultura física simultáneamente con la instrucción intelectual, **concepto científico y moderno** que debe tener y tiene en el Colegio un adelantado, indeclinable en sus entusiasmos (Rodríguez Jurado, 1935a: 196; el destacado me pertenece).

Los dos fragmentos siguientes del mismo artículo insisten en este fuerte vínculo entre modernidad, ciencia y Educación Física:

Su cincuentenario encuentra al Colegio Nacional con el problema de la educación física de sus alumnos resuelto, en lo fundamental. Hay un plan técnico que se cumple y cuya órbita se ampliará cada día. Se tiene lo más necesario en cuanto a sitio y elementos para cumplirlo y se cuenta con una organización orientada **en el sentido más científico y moderno** para dirigirlo (Rodríguez Jurado, 1935a: 197, el destacado me pertenece).

El plan de acción y programa de cultura física que se desarrolla y aplica en el Colegio, **está basado en los principios modernos** establecidos como los más apropiados para los jóvenes, comprendidos en la edad del crecimiento (Rodríguez Jurado, 1935a: 197, el destacado me pertenece).

De esta manera, el “concepto científico y moderno” funcionó como metáfora para legitimar posiciones, espacios, intervenciones, recursos, políticas, aunque no presentara un contenido claro y preciso.

Ya en el año 1937, el mismo director al referir al nacimiento del Departamento en concordancia con la idiosincrasia de la Universidad Nacional de La Plata, afirmaba que

dentro de esa línea de acción, **una importante función de cultura moderna, como lo es la educación física**, no podía pasar inadvertida a la dirección de la Universidad Nacional de La Plata (...) (Rodríguez Jurado, 1937: 288-289).

Luego, refuerza una idea ya planteada:

el plan de acción y de cultura física que se desarrolla, está basado en principios modernos, reconocidos como los más apropiados para los jóvenes comprendidos en la edad del crecimiento (...) (Rodríguez Jurado, 1937: 290).

Entonces, siguiendo a Archetti (2001), el esfuerzo físico y el cuidado corporal aparecen, de este modo, como símbolos de la modernidad, a la vez que como algo que hay que cultivar y desarrollar, como una práctica individual y social que debe ser garantizada por el Estado y la sociedad civil.

El discurso legitimante de la modernidad no va a estar presente en la Dirección General de Educación Física de la Universidad Nacional de La Plata, dependencia que reemplaza en 1946 al Departamento de Cultura Física.

7.La Dirección General de Educación Física de la Universidad Nacional de La Plata

El 11 de octubre del año 1946, la Intervención de la Universidad Nacional de La Plata con Orestes Adorni a la cabeza creó la Dirección General de Educación Física de la Universidad Nacional de La Plata. Se conformó a ese efecto una comisión integrada por el Dr Juan José Pimentel (secretario Privado del Interventor en la Universidad), Dr. Ángel Timoteo Albina (jefe Médico del Departamento), Teresa Blasi (profesora de Educación Física del Colegio Secundario de Señoritas), Capitán Alejandro Amavet (profesor de Educación Física) y el Dr. Osvaldo J. Rumbo⁸¹ (odontólogo del Colegio Nacional) (Universidad Nacional de La Plata, 1947). Ese mismo mes, se reemplazó al encargado de la enseñanza de tiro, Osvaldo Fernández, por Eulogio Fernández. En los meses anteriores, se había comenzado a “desarmar” el Departamento: se había declarado la cesantía del secretario del Departamento, Olegario Becerra, siendo reemplazado por Félix Bosatta (20 de julio); había renunciado el ayudante de 5° Rafael De Diego (20 de julio); y se había aceptado la renuncia del médico Jorge Calandra, designando en su lugar al mencionado Albina (5 de agosto).

Como planteamos, Rodríguez Jurado, que había comenzado a trabajar en el Colegio Nacional en abril de 1923, presentó su renuncia en abril de 1947 como docente de dicha institución, no participando de esta nueva Dirección a lo largo de los seis meses en los que siguió en funciones. Asimismo, continuó trabajando en la Dirección General de Educación Física y Cultura de la Provincia de Buenos Aires hasta 1952. Los mencionados nombramientos de Albina, Blasi y Copello de Ilanos en el Departamento, y la designación de Rodríguez Jurado como subdirector de la sección varones, parecen haber sido la antesala de la creación de la nueva Dirección.

Esta Dirección, entonces, es definida como el organismo responsable de la organización, administración y fiscalización de la educación física dentro de la Universidad en todos los ciclos que comprende la Escuela primaria Joaquín V. González, Colegio Nacional, Colegio Secundario de Señoritas y Enseñanza Superior (Universidad Nacional de La Plata, 1947). Las funciones que se le asignan dan cuenta de su impronta: a) Dictar las normas orientadoras de la enseñanza de la materia, correlacionadas con el concepto integral de la Educación; b) Impartir las

81 Fue un odontólogo sanitarista. Para 1946 es uno de los fundadores de la sala odontológica hoy conocida como “Hospital Odontológico Infantil Bollini” de La Plata. De familia de militares, su hija se casa con Daniel Eduardo Robelo que, apadrinado por Oscar Rumbo (su hermano, miembro de la inteligencia naval de Estados Unidos, con contactos nazis), se desempeña entre 1976 y 1983 como jefe del Departamentos de Operaciones en la Base Naval Mar del Plata, ejerciendo, en forma simultánea, el cargo de jefe del Departamento de Comunicaciones en la Fuerza de Submarinos dependiente de la Fuerza de Tareas (Axat, 2019).

directivas técnicas y pedagógicas de la enseñanza (primaria, secundaria y superior); c) Dictar las normas a que habrá que ajustarse el cuerpo docente administrativo y todo otro personal que de él dependa; d) Promover la colaboración de los profesores, alumnos, organizaciones internas, recreativas, culturales y cooperativas; así como las relaciones con otros organismos dedicados a iguales fines.

Asimismo, se afirma que

el objetivo que perseguirá la Dirección General de Educación Física de la Universidad, será la de armonizar, mediante **una nueva conducción de la cultura física** –que será *centralizada, orientada y fiscalizada*–, según las exigencias de las ciencias y el arte del movimiento, con las posibilidades psico-biológicas del estudiantado, respetando escrupulosamente *las edades físicas y mentales*, pero eliminando las formas ficticias de la enseñanza, que han desvirtuado los auténticos fines de su concepción (Universidad Nacional de La Plata, 1947: 7; el destacado pertenece al original).

Como puede observarse, hay una crítica implícita a la “conducción de la cultura física” anterior. De hecho, el concepto mismo de “cultura física” será reemplazado por el de “Educación Física”, en línea con lo acontecido en Argentina en esa época.

Analizando el “Plan estructurado de actividades de la Dirección General de Educación Física de la Universidad Nacional de La Plata”, del año 1947, hallamos una serie de referencias que nos permiten caracterizar la forma de entender la enseñanza de la Educación Física bajo esta nueva institución. Así, nos encontramos con la continuidad de la adhesión a la idea de mejoramiento de la raza, acompañada por una desconfianza hacia el deporte:

la aptitud física no ha de ser pretexto para exaltar la vanidad y el egoísmo que despiertan los triunfos ficticios del materialismo deportivo, sino para asegurar la calidad de la raza, vitalizar el estudio y perfeccionar al ciudadano (Universidad Nacional de La Plata, 1947: 7).

Asimismo, a lo largo del documento que establece las bases de la nueva institución se hace hincapié en la idea de ciudadano. En relación con la crítica al deporte, se establece la eliminación por tiempo indeterminado de competencias atlético-deportivas que tengan por objetivo hacer campeones, ya que se dirigen hacia el individualismo y no hacia el colectivismo. En esta línea, se va a priorizar la gimnasia, impulsándose la fisiológica en forma coincidente con las etapas de crecimiento y desarrollo integral, incluyéndose, además, aquellas actividades que complementan dichos procesos (Universidad Nacional de La Plata, 1947). Entonces, pese a plantearse que “una casa de estudios no es una institución deportiva privada” (Universidad Nacional de La Plata, 1947: 20), entre los contenidos establecidos para el 3° y 4° año del CN, pese a no ocupar una parte considerable de la clase, se

incluyen “ejercicios predeportivos y atletismo colectivo elemental” (Universidad Nacional de La Plata, 1947: 22). Lo propio sucedía para 4° y 5° año, con “Atletismo; deportes; carrera a través del campo; orientación” (Universidad Nacional de La Plata, 1947: 23). En lo que respecta a los programas para las alumnas del Colegio de mujeres, para 3° y 4° se incluyen “juegos deportivos femeninos” (Universidad Nacional de La Plata, 1947: 24) y para 5° y 6°, “juegos deportivos” (Universidad Nacional de La Plata, 1947: 35). En esa última referencia, puede verse cómo se adjudican algunos juegos deportivos al universo femenino.

Con respecto a las disciplinas que sustentan la propuesta, se afirma que es importante que los educadores físicos puedan conducir al educando utilizando tanto el arte gimnástico, como la ciencia psicológica, la pedagogía, tanto como la biología (página 8), por lo que parece otorgársele un mayor protagonismo a la pedagogía, retomando, de esta manera, un elemento central de la propuesta “romerista”. Además, se continúa reservando un lugar importante al mejoramiento y preservación de la salud, por lo que aplica una Medicina preventiva y se tiene en cuenta la odontología. Entonces, para el Colegio Nacional, se plantea que

el factor salud como base y la capacidad física como posibilidad de acción generadora, no puede faltar para el logro de un buen estudiante y menos aún, para la formación de un verdadero ciudadano (Universidad Nacional de La Plata, 1947: 18).

En lo que parece ser una crítica directa al Departamento de Cultura Física, y sus fichas clasificatorias, se plantea que

desde el punto de vista biológico, psicológico y moral-social, es un error grave pretender establecer ilógicas diferencias entre seres muy capaces, capaces e incapaces, porque todos constituyen la raza humana y cada cual puede adquirir un margen de perfectibilidad, de acuerdo a su propia aptitud individual. En cambio, debe propenderse a la separación paulatina del hombre racional del primitivo, y, más aún, de la irracionalidad de las especies inferiores (Universidad Nacional de La Plata, 1947: 9).

Esta nueva institución habría implementado un uso mayor del campo de deportes por parte de las alumnas del Colegio Secundario de Señoritas, ya que una de las entrevistadas afirma, directamente, que recién conoció ese espacio con la llegada de Amavet, luego de 1946 (entrevista a exalumnas, 2019). Esa inclusión de las alumnas en el campo de deportes no significará la ausencia de prácticas diferenciadas de Educación Física (Kopelovich, 2020b).

En relación con las propuestas militaristas, se mantendrá la enseñanza del tiro para los alumnos del Colegio Nacional, vinculando esta práctica con la defensa de la Patria, destacando la necesidad de disciplina y responsabilidad, y llevando a cabo la instrucción a partir del “Manual del Tiro del Estudiante” (Programa para instrucción

del tiro, 1947)⁸². El que tomará el mando será el Capitán Alejandro Amavet (1906-1974), formado en la “Escuela Militar de Gimnasia y Esgrima del Ejército”. Desde el año 1944, había comenzado a trabajar en “La Protectora” dictando clases de gimnasia danesa, lo que le dio fama rápidamente en la ciudad, siendo convocado por la Universidad Nacional de La Plata (Villa, 2003; Parenti, 2015). Será el principal impulsor del “Profesorado Universitario en Educación Física” de la Universidad Nacional de La Plata, en el año 1953.

El proyecto de Alejandro Amavet

se centraba en la búsqueda de un método que, basado en la gimnasia danesa, llamó Gimnasia Propedéutica. Desde una perspectiva didáctica, la aplicación de este método garantizaría a los profesores la concreción de una verdadera formación del cuerpo tendiente al objetivo de una educación integral que equipara «*la Educación Física con la educación moral e intelectual*» (Villa, 2011:323).

Así, la formación del profesorado se encontraba explicitada entre los objetivos de la Dirección General de 1949, en el contexto del gobierno peronista, donde las Universidades estaban intervenidas, siendo los rectores propuestos por el presidente de la Nación. Esos rectores expresaron en acciones concretas la ideología del gobierno peronista sobre el deporte y la gimnasia (Villa, 2011). En dicha instancia formativa, sigue pensándose la educación de una manera diferenciada para varones y mujeres, al menos en lo que respecta al examen de aptitud física para ingresar, sumado a una concepción de cuerpo que parece limitarse a lo mecánico y a la exigencia de habilidades deportivas:

En el varón era condición necesaria no tener una estatura menor a 1.65 m, en cambio en la mujer la estatura era no tener menos que 1.53. Una diferencia de 12 centímetros determinaba la posibilidad de ingreso. Junto a ello el examen del varón exigía trepar 4 metros en la cuerda vertical, vertical con espaldar y salto con piernas recogidas sobre cajón alto transversal. Por el contrario, el examen en las mujeres exigía marcha en equilibrio al frente, media vuelta y marcha hacia atrás en la barra sueca; balanza de frente sobre cajón longitudinal y correr 60 metros en 11 ½ segundos. A ambos se les exigía nadar 100 metros sin tiempo pero con estilo (Villa, 2011:340).

A esos requisitos

se sumaba la restricción de edad en el ingreso: máxima de 25 años (salvo los egresados del I.N.E.F. y de la Escuela de Gimnasia y Esgrima del

82 Para conocer una versión más pormenorizada de la comparación entre el Departamento de Cultura Física y la Dirección de Educación Física, remitirse a Kopelovich (2020b).

Ejército) y un examen médico-físico que exigía poseer un cuerpo sano y robusto (Villa, 2011:330).

Eso habría significado una nueva continuidad con la presencia del discurso médico como legitimante.

Tanto la Dirección de Educación Física de la Universidad Nacional de La Plata como el Profesorado derivado de la gestión de Amavet, como planteamos, se produjeron en el marco del Estado Benefactor que implementó importantes cambios en el ámbito educativo, redefiniendo la categoría de “ciudadano”, desde una mirada vigilante y la implementación de una nueva hegemonía (Somoza Rodríguez, 1997), en lo que se ha entendido como la introducción de contenidos doctrinarios por parte del partido gobernante (Petitti, 2013). Entre esas modificaciones se destaca la democratización de la educación (Torre y Pastoriza, 2002; Caruso, 1995; Puiggrós y Bernetti, 1993), a través de una notable expansión de la matrícula en todos los niveles, mejora en los salarios docentes, impulso de la enseñanza técnica y construcción de numerosos edificios escolares. Es de destacar, como ya se dijo, también el fomento de la práctica deportiva y de la Educación Física. En relación con esta última, nos interesa agregar a lo ya planteado que intervino en la generización de los cuerpos de los/as estudiantes asignando roles diferenciales a mujeres y varones (Cornelis, 2005).

8.Consideraciones finales

En el afán por restablecer la situación anterior a la Reforma Universitaria en la Universidad Nacional de La Plata, luego de la experiencia de la Casa del Estudiante, nace en 1929 el Departamento de Cultura Física. Ramón Loyarte, presidente de la Universidad entre 1927 y 1930, estaba empeñado en recuperar el orden y la disciplina académica de la Universidad. Este presidente afirmaba que las cosas cambian más peligrosamente cuando las dejamos solas que cuando las estamos cuidando, a la vez que entendía que la educación de los diversos grupos humanos no puede tener otro fin que el de la conservación de la cultura adquirida.

Entonces, se recurrió al profesor de gimnasia del Colegio Nacional, que se desempeñaba allí desde 1923, para estar al frente de esta nueva institución. Se trata de un exdeportista, de familia de importantes políticos de San Luis, que paulatinamente fue ocupando un lugar importante en el campo del deporte y la cultura física de Argentina, lo que le permitió llegar a estar al frente de la Dirección General de Cultura y Educación Física de la provincia de Buenos Aires, entre 1940 y 1952, luego de haber sido en ese mismo lugar subdirector y consejero. Su vínculo político con la Universidad, a través del Comité Olímpico Argentino, habría sido Benito Nazar Anchorena.

Así, el Departamento nació con la misión de impartir la enseñanza de gimnasia, en las diferentes ramas que requiere el deporte y la salud de los niños y jóvenes que estudian en la Universidad, en dos ciclos: uno obligatorio para alumnos/as de la Escuela Anexa, el Colegio Nacional y el Colegio Secundario de Señoritas; y otro voluntario, para estudiantes de la Universidad Nacional de La Plata.

Además de Rodríguez Jurado, en el Departamento se desempeñaron otras figuras destacadas, para la enseñanza de los varones, como José Lago Millán, Arturo Rodríguez Jurado y Ernesto Bauzá. Estos últimos no contaban con título específico, al igual que Benigno, lo que está en sintonía con lo sucedido a nivel nacional en relación con las nacientes instituciones de regulación de la Educación Física. No obstante, para el caso de las docentes de Educación Física del Colegio para mujeres, estas sí contaban en mayor medida con título específico, siendo maestras normales y egresadas del Instituto Nacional de Educación Física n°1. Esta última cuestión, junto con las diferentes y cambiantes dependencias que tendrá el Departamento darán lugar a diversas disputas en términos de modos de concebir a la disciplina, y por consiguiente en el modo de formar masculinidades y feminidades.

En este capítulo identificamos una serie de discursos, que le dieron forma al accionar del Departamento de Cultura Física, vinculados íntimamente entre sí de diferentes formas. Nos referimos, especialmente, a los de la ciencia y la modernidad, y la Medicina, que parecen englobar, habilitar, otros como el de la higiene, la eugenesia, la biotipología, entre otros, en un contexto determinado. En ese marco es que fue pensada la cultura física y la Educación Física como respondiendo a determinados fines: el mejoramiento de la salud y de la raza, en concordancia con lo que se hizo en la Universidad Nacional de La Plata antes y durante el período abordado, de la mano de Mercante y Calcagno. Se destaca la figura de Grasso, padre de la Medicina deportiva argentina, que concibió la cultura física femenina, en términos de actividades recomendadas y no recomendadas, con ciertas ambivalencias y contradicciones.

La existencia misma de una comisión evaluadora, en el año 1936, da cuenta de la importancia asignada a la institución que estudiamos. Esta auditoría, que se discutió en diferentes sesiones del Consejo Superior, estableció que se desarrollaran de forma más sistemática fichas individuales, que incorporaron concepciones biotipológicas a la antropometría.

En un nuevo contexto, signado por el peronismo, el Departamento fue reemplazado por la Dirección General de Educación Física de la Universidad Nacional de La Plata, donde por primera vez, luego de los 18 años se le dió espacio entre los directivos a una mujer (Teresa Blasi). Se trataría de una dependencia que otorgaría más importancia al discurso pedagógico, y mantendría como norte al médico, incluyendo referencias a la eugenesia, pero oponiéndose claramente a la

realización de fichas biotipológicas. Además, hubo una continuidad en la enseñanza del tiro lo que, sumado a la llegada del coronel Amavet, indicaría la permanencia del discurso militarista. En relación con el deporte, lo excluiría rotundamente, pese a incluirse algunos contenidos vinculados a él y que en ese contexto se lo priorice a nivel nacional. La nueva dependencia mantendrá la educación diferenciada para alumnos y alumnas, presentando, por ejemplo, para éstas “juegos deportivos femeninos”.

Hecho este recorrido, estamos en condiciones de adentrarnos en lo que respecta a la transmisión, circulación, resignificación, y resistencia, de masculinidades y feminidades, a partir del accionar del Departamento de Cultura Física.

Justificación de la periodización construida para los últimos capítulos

Como adelantamos, los últimos capítulos de la tesis se encargan del análisis de una serie de dimensiones desde las que es posible explicar las masculinidades y feminidades transmitidas, producidas, puestas en circulación, resignificadas y resistidas, desde el Departamento de Cultura Física, y enmarcadas en las propuestas generales del Colegio Nacional y el Colegio Secundario de Señoritas, respectivamente, en el marco de la política de la Universidad Nacional de La Plata. Para realizar este abordaje optamos por dividir el lapso 1929-1946 en tres períodos. Esa división de la totalidad del período considerado presenta cierta arbitrariedad, como todo corte temporal, y tiene ventajas y desventajas en relación con otras posibilidades consideradas. La construcción de estos cortes se produjo, entonces, a partir de una serie de cambios identificados en torno al objeto de estudio, lo que no implica, obviamente, que entre un período y otro haya solo transformaciones, sino que existieron también considerables permanencias, continuidades.

Entonces, para construir esos lapsos, se identificó, principalmente, la manera de concebir y, por consiguiente, de enseñar la Educación Física, para alumnos y alumnas, el uniforme propuesto (especialmente para las alumnas) y los espacios utilizados. Ello influyó en las masculinidades y feminidades transmitidas. Además, existieron algunas correspondencias (no lineales) con tres modos principales de entender la Educación Física en el contexto provincial y nacional. Así, fue posible encontrar para cada período unos sentidos morales y estéticos transmitidos, así como el fomento de fines macropolíticos diferenciados, la promoción de universos kinéticos distintos para unas y otros, y la utilización de diferentes materiales para las clases, diferentes espacios y distintos uniformes. Además, en ocasiones, esas transformaciones eran producidas a partir de un cambio en los/as directores/as de los colegios, en línea con las autoridades de la Universidad Nacional de La Plata, coincidiendo, para el segundo período, con un claro cambio en la política de la provincia de Buenos Aires. Esta periodización concuerda, también, aunque no exactamente, con la adopción del plan de 1930 y de 1934, para los colegios en cuestión.

De esta manera, construimos un primer período que va desde 1929 a 1934, en el que la Educación Física de las alumnas se caracterizó por seguir el Sistema Argentino de Educación Física, creado por Enrique Romero Brest, y por la utilización de polleras largas para las clases de esta asignatura. En términos espaciales, las alumnas compartieron edificio con los alumnos, teniendo luego un espacio propio que recién en 1935 comenzará a tener, en palabras de los/as directivos/as, “condiciones aceptables”. En términos morales, para ellas, se transmitieron especialmente la gracia, la belleza y la sensibilidad; y como fin macropolítico, elementos ligados a la domesticidad y la maternidad. El Colegio Secundario de

Señoritas contó con Zeballos de Heredia como única directora del período. Los alumnos tuvieron 3 rectores (Arrieta, Serra y Calcagno), enseñándoles una Educación Física ligada a la gimnasia sueca, la enseñanza del tiro y a la práctica de juegos y deportes; transmitiendo como sentido moral principal la idea de “caballerosidad”. En relación con sus directivos, la Universidad Nacional de La Plata presentó un contexto de cambios permanentes, especialmente desde 1930, luego de la presidencia de Ramón Loyarte. A partir de allí, se sucederán Levene, el interventor Briano, el interventor Walter, Loyarte otra vez, Vignau, y Levene nuevamente.

El segundo período se extiende de 1935 a 1939 y coincide puntualmente con el período en el que Juana Cortelezzi dirigió el Colegio de Señoritas. Allí, se propuso una gimnasia rítmica y moderna para ellas, utilizando bombachudos cortos (más cercanos a los pantalones cortos de los varones), transmitiendo una idea de sensibilidad femenina y de no perder la feminidad al hacer ejercicio, expuesta a la mirada de los otros. Para ellos, se presentó la autonomía y la responsabilidad como fin macropolítico, a la vez que la formación del carácter a partir el deporte y la transmisión de valores higiénicos desde colonias y campamentos, en lo atinente al universo moral. En términos espaciales, se redujeron claramente las desigualdades, ya que mejoraron los recursos para las alumnas. Los rectores del Colegio Nacional fueron Calcagno, Sommariva y Teobaldo. En lo relativo a la política de la Universidad, existió más estabilidad, desde las gestiones de Levene, Castiñeiras y Rébora. El período coincide, casi exactamente, con la gobernación de Manuel Fresco en la provincia de Buenos Aires, que priorizó sin dudas a la Educación Física, en parte para el control social, desde la transmisión de ideas ligadas a la eugenesia, el ámbito militar y la religión católica. En este segundo período se produjo la intervención de la comisión evaluadora que, como se dijo, implicó la adopción de fichas biotipológicas.

El último período, que va desde 1940 a 1946, presentó para las alumnas el cumplimiento de la normativa de la Dirección de Educación Física, del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, creada en 1938. El uso de los espacios muestra una vuelta a la desigualdad (desde las condiciones materiales y el fomento de la domesticidad), al igual que los uniformes propuestos para ellas. Paradójicamente, en términos macropolíticos, disminuyeron las referencias a la maternidad. En el Colegio de Señoritas hubo exclusivamente directores hombres (algunos exfuncionarios del Colegio Nacional): Legón, Teobaldo, Ferrero y Bergez. Para los estudiantes, los rectores fueron: Teobaldo, Bergez y Del Mazo. Para los varones se continuó con la práctica de tiro, y la enseñanza de juegos, gimnasia y deportes, como en los dos períodos anteriores. El marco de la Universidad Nacional de La Plata, luego de las gestiones de Rébora y Palacios, y con un nuevo golpe, ahora a cargo del Grupo de Oficiales Unidos (GOU) en 1943, se caracterizó por un nuevo

período cambiante, al contar con De Labougle, el interventor Villegas Basavilbaso, Calcagno (ex rector del Colegio Nacional) y Orestes Adorni. Supuso un período de persecución y represión docente y estudiantil que significó la transmisión de masculinidades y feminidades apolíticas. Se instrumentó en ambos colegios la enseñanza obligatoria de Religión. A nivel nacional, la Educación Física estaba regida por la Dirección Nacional, encabezada por César Vásquez.

CAPÍTULO 3. LA TRANSMISIÓN DE MASCULINIDADES Y FEMINIDADES A PARTIR DE LA PRESENTACIÓN DE FINES MACROPOLÍTICOS DIFERENCIADOS DESDE EL DEPARTAMENTO DE CULTURA FÍSICA (1929-1946)

1. Presentación

Con este capítulo iniciamos la segunda parte de la tesis, abocada, estrictamente, al abordaje de la transmisión, circulación, producción, resignificación y resistencia de masculinidades y feminidades desde el Departamento de Cultura Física. Ese fomento va a estar enmarcado en la enseñanza general realizada por el Colegio Nacional y el Colegio Secundario de Señoritas, respectivamente. Analizamos aquí los fines macropolíticos transmitidos, aludiendo a los futuros permitidos, y a la vez prohibidos, para ellas y ellos, en relación con el lugar a ocupar en la sociedad, a las labores a realizar, como a los espacios a habitar. Se trata de ideales masculinos y femeninos deseables que, como todo ideal nunca se cumple de forma completa, es puesto en cuestión y se halla permanentemente en disputa. Ello lo llevamos a cabo a partir del análisis de los diferentes planes y programas, a la vez que de las memorias, informes, artículos periodísticos, discursos de directivos, profesores/as y alumnos/as. También se consideran las concepciones y referentes específicos de la cultura física y la cultura física femenina.

Optamos por analizar esta dimensión desde tres períodos, delimitados, como se dijo, a partir del modo en el que es entendida la cultura física femenina, coincidentes con tres maneras hegemónicas de concebir a la cultura física general argentina: el Sistema Argentino de Educación Física, la propuesta fresquista y la política de la primera Dirección Nacional de Educación Física. Dichos períodos contruidos se extienden desde 1929 a 1934, de 1935 a 1939, y de 1940 a 1946, respectivamente. Ello nos permite realizar un contraste entre los tres grandes momentos, identificando continuidades y rupturas, permanencias y cambios, sin dejar de considerar ambigüedades, tensiones, contradicciones, tanto como resignificaciones, resistencias y fugas.

De esta manera, veremos cómo el currículum de la Educación Física, enmarcado en el general de los colegios, no es neutral, sino que está atravesado por intereses políticos, generizando y sexualizando de ciertos modos, a la vez que descartando otras alternativas posibles.

2. Fines macropolíticos fomentados desde los colegios y el Departamento de Cultura Física

2.1. Período 1929-1934: mujer-madre y domesticidad claramente sobre mujer-trabajadora; primeras referencias a autonomía y responsabilidad para ellos.

Los planes y programas vigentes en ambos colegios, durante el período que nos compete, fueron tres para cada caso (aplicándose el último sólo durante el ciclo lectivo de 1934 y para el primer año del plan):

-Plan 1924 para el Colegio Nacional. Estuvo vigente hasta 1932 (para 5° año). Presentaba 6 años, pero el 6° no fue implementado por falta de presupuesto⁸³. Calcagno (1935: 206) lo entiende como el primer plan de estudios propio, diferenciado del de los demás colegios nacionales,

adecuado a las características, a la organización, al régimen didáctico y a las exigencias de la orientación de los estudios de un colegio preuniversitario como el nuestro.

-Plan 1926 para el Colegio Secundario de Señoritas. Caducó a fines de 1933 para 5° año (Ortúbe, 2001). Constaba, como se dijo, de 5 años de extensión.

-Plan común de 1929. Contaba con 6 años. En diferentes documentos hallados, encontramos que los planes para unas y otros presentaban pequeñas diferencias, al menos en lo que respecta al nombre de las asignaturas.

-Plan común de 1934 (modificación del plan anterior). Mantenía los 6 años. Este plan abarca sólo el primer año de este período y la totalidad del segundo y el tercero, ya que fue reemplazado por el plan de 1953.

Los planes, que incluimos en el anexo, se caracterizaron por ofrecer una enseñanza enciclopedista o general. Por ejemplo, en 1930, en la memoria del Colegio Secundario de Señoritas al hacer referencia a los vigentes (1926 y 1929) en ese momento, se afirma que en ellos

se imparte una enseñanza científica, humanista y estética, que da en conjunto una cultura integral, habilitando a sus egresadas para el desenvolvimiento en la vida, sea cual fuera el destino que de acuerdo a su vocación den a sus actividades (Zeballos de Heredia, 1930: 23)⁸⁴.

Asimismo, ya refiriendo exclusivamente al plan de 1929, en la memoria del Colegio Nacional de 1931-1932, se afirma que hay conciencia general formada en el sentido de las grandes ventajas del plan que agrega un año más a los estudios preparatorios para ensanchar la base de la cultura general y transformar aquellos institutos en

⁸³ El 5 de mayo de 1927, el Consejo Superior suspendió en ambos colegios el dictado del 6° año hasta tanto la Universidad obtenga el aumento de recursos necesarios.

⁸⁴ Alusiones similares (prácticamente textuales) se habían realizado en un artículo del diario *El Día*, del 7 de noviembre de 1929.

Colegios preuniversitarios. Agrega, además que sus fines principales son: la cultura integral por el equilibrio de las ciencias y humanidades; el Colegio único y no polifurcado y la incorporación de un conjunto de disciplinas sobre la vida y la cultura actuales (Arrieta, 1931-1932).

En la sesión del Consejo Superior del 5 de enero de 1929 se hacía referencia al aprobado ante-proyecto de 1928, presidido por Horacio Levene. Éste planteaba que ambos colegios no podían tener otro carácter que el de escuela preparatoria para la Universidad. Según sus palabras, ello no necesariamente ocurriría en los otros colegios dependientes del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, que podrían preparar con otro destino que el de la Universidad. En línea con ello, afirma que

Esta enseñanza general es, por esencia, genética e integral. Se quiere significar, en primer término, que los seis años de esta enseñanza son indispensables para el gradual desenvolvimiento, en la etapa de la vida en que se realizan las conquistas de las disciplinas de la mente y la voluntad. Y debe inspirarse, además -lejos de toda pretensión de dar una finalidad práctica o utilitaria- en el ideal de una cultura que realice la armonía de la personalidad del alumno por la educación científica, humanística, moral y física, al propio tiempo (Levene, 1929; en Universidad Nacional de La Plata, 1929: 75).

Aquí se ve cómo el presidente propone una enseñanza general, que forme para la Universidad, evitando una finalidad pragmática. Además, establece como conveniente la enseñanza del latín, en tanto patrimonio moral de todos los pueblos cultos y sello de distinción de todo universitario. También, considera un error hacer descansar un sistema de estudios en el eje de una determinada tendencia: clásica o moderna, humanística o científica, buscando, en cambio, establecer un equilibrio entre la enseñanza de las ciencias, los idiomas, las letras y las artes. En definitiva, propone que se reemplace el anterior plan enciclopedista por uno que vincule en mayor medida los colegios a la Universidad, aunque sin tener una pretensión práctica o utilitaria. No obstante, aboga por la transmisión de una cultura integral, que es anterior a la especializada (la que brindaría luego la Facultad).

Entonces, en lo que respecta a los fines macropolíticos, la totalidad de los planes, para ambas instituciones, incluyeron asignaturas vinculadas al ejercicio de la ciudadanía y al ámbito público, como "Instrucción cívica" (5° año del plan de 1924 del Colegio Nacional), "Economía Política" (6° año, no materializado, del plan de 1924 del Colegio Nacional), nuevamente "Instrucción Cívica" (5° año del plan de 1926 del Colegio Secundario de Señoritas), "Nociones de derecho e instrucción cívica" (6° año de plan común de 1929) y "Nociones de Economía Política" (6° año del plan común de 1934). Esas materias presentaron nociones generales sobre el Derecho, la Nación y el Estado, aludiendo a cuestiones como la primacía de la Constitución y el sufragio y los sistemas electorales.

Esto se produjo más allá de que las mujeres no podían votar ni ser electas, ejerciendo una ciudadanía secundaria o incompleta (Barrancos, 2011b), mientras que la de los hombres, en sus aspectos formales, era completa. Al respecto, en Argentina la Constitución Nacional aprobada en 1853 otorgaba derecho a la participación política solamente a los ciudadanos varones, no garantizando los derechos de las clases populares, lo que significó la lucha por una nueva ley electoral. En 1912, la ley Sáenz Peña estableció el voto “universal”, secreto y obligatorio, pero continuó excluyendo a la mujer del acto político de elegir a sus representantes: por la legislación vigente en Argentina en esos años, las mujeres no tenían presencia cívica, sino que para la ley eran consideradas poco menos que minusválidas o menores de edad eternas, ya que pasaban de depender de su padre al esposo, si se casaban, sin posibilidad de cuestionar su destino (Gramajo, 2011). Recién en 1947, durante el peronismo, se dictó la ley n°13.010 que concedía a las mujeres derechos políticos, convirtiéndolas en sujetos capaces de votar y ser elegidas.

Sin embargo, la inclusión de materias ligadas al ejercicio de la ciudadanía no implicó la ausencia de asignaturas que buscaban preparar para, e incluso fomentar en las alumnas, el ejercicio de la maternidad y el desempeño en el ámbito doméstico. Ello se llevó a cabo, de forma explícita, en el primer plan de 1926 para mujeres⁸⁵, a partir de materias obligatorias como “Ciencias Domésticas” (1° año) y “Puericultura” (5° año), persistiendo en los contenidos de asignaturas como “Anatomía, Fisiología e Higiene” (Plan 1930, 6° año) e “Higiene” (Plan 1934, 5° año). La enseñanza de este tipo de disciplinas para las mujeres estaba en concordancia con lo sucedido en otras escuelas del mismo tipo, como el Colegio Nacional de Señoritas (Ciudad de Buenos Aires), aunque este último presentaba una mayor cantidad de materias vinculadas al ámbito hogareño por año. Por ejemplo, en su plan de 1935, ese Colegio de la ciudad de Buenos Aires contaba con ciencias domésticas (higiene de la habitación) en 1° año, ciencias domésticas (higiene de la alimentación) en 2° año y “labores” en 1°, 2° y 3° años, consistente en la realización de prácticas de tejido. Asimismo, dictaba instrucción cívica en 1° y 5° año y “ejercicios físicos” solamente en 1° año.

En ese sentido, el programa de la asignatura “Ciencias Domésticas” de 1926 para el Colegio Secundario de Señoritas incluía contenidos relativos a calefacción, iluminación y ventilación de la casa, a la vez que de evacuación de residuos sólidos y limpieza de las habitaciones, en lo que respecta al mantenimiento del hogar. Lo que hace a la función materna fue preparado a partir de la enseñanza de contenidos

85 La directora del Liceo, Zeballos de Heredia, propuso en el anteproyecto de 1928 para el plan de 1929 la permanencia de ambas materias, cuestión que fue aceptada, pero posteriormente no quedó plasmada en el plan aprobado.

como crisis de la pubertad, mortalidad infantil, el baño del niño pequeño, técnicas para realizar el ajuar del bebé, cómo sostener al niño, las condiciones de una buena cuna, y los cochecitos (Colegio Secundario de Señoritas, 1926). El plan de 1934 para el Colegio Secundario de Señoritas, en su asignatura “Higiene” (5to año), incluía contenidos relativos a la lucha contra la despoblación; protección a la madre, a las familias numerosas, al lactante, al escolar; trabajo de mujeres y niños; higiene infantil: importancia del estudio de la puericultura; higiene pre-concepcional y pre-natal; vivienda malsana; el recién nacido, breves nociones sobre anatomía y fisiología, primeros cuidados; lactancia; leche de la mujer; el biberón; crecimiento del niño, peso, talla; breves conocimientos sobre segunda infancia, tercera infancia o edad escolar y pubertad (Colegio Secundario de Señoritas, 1934).

Se trata de asignaturas que educaban a las mujeres para ser madres, esposas y señoras del hogar (Lionetti, 2011). Parece ser que este tipo de contenidos buscaban fomentar la función materna, que en las primeras décadas del siglo XX estaba puesta en cuestión por las clases medias, pues si algo distinguió los nuevos sentimientos y sensibilidades de las capas medias urbanas argentinas fue la reducción drástica de la cantidad de nacimientos, para alarma de las figuras que animaban el pronatalismo (Barrancos, 2014). Se habría tratado, entonces, de una nueva subjetividad que sostuvo la maternidad no forzada, que incluyó técnicas anticonceptivas y la decisión de abortar, que pensó una nueva relación con la filialidad teniendo en cuenta el propio deseo y la posibilidad de asegurarles a los niños un porvenir (Barrancos, 2014).

Siguiendo a Laura Graciela Rodríguez (2021), en los Estados modernos nacientes como Argentina, desde fines del siglo XIX, las autoridades educativas decidieron brindar una educación diferenciada a las niñas, para que aprendiesen a ser buenas amas de casa, esposas, y madres, a través de la transmisión de contenidos preparados especialmente para ellas. Esto se produjo a partir de la imitación de países tomados como referencia (Estados Unidos, Francia o Bélgica) y significó la inclusión, tanto en los cursos de magisterio como en las escuelas primarias y secundarias, de las asignaturas “Labores de mano” y “Economía Doméstica”. Paula Caldo (2012), a su vez, entiende que los antecedentes de este tipo de enseñanza pueden rastrearse en autores como Jean-Jacques Rousseau, en el siglo XVIII, que, a partir de personajes como Sofía (en el Emilio de la Educación, 1762) y Julia (Julia o la Nueva Eloisa, 1761) exaltaron los principios rectores en la vida de la mujer moderna. Esas obras ofrecían un tratado de moral, conducta y valores. Asimismo, la autora considera que esta clase de enseñanzas, en la Argentina de fines del siglo XIX y principios del XX, se implementó a partir de la preocupación de los dirigentes nacionales por la cuestión social, que tenían la intención de redefinir la cuadrícula con los rasgos del positivismo y del higienismo. Entonces,

en este clima comenzó a destacarse la figura de la mujer como blanco y móvil de las nuevas ideas. Les urgía lograr que las mujeres actuaran de manera disciplinada y acorde con el nuevo clima ideológico. La mujer era, ante todo, madre y esposa, complemento y acompañante del ciudadano (Caldo, 2012: 182).

No obstante, a partir de lo planteado por Bontempo (2011), que analiza la revista *Para Ti* entre 1922 y 1935 (destinada a las mujeres), en el imaginario de la familia de clase media, casi sin espacio para su cuestionamiento, el lugar natural de la mujer, especialmente de la casada, era el hogar, siendo su función primordial la maternidad. La fórmula que esa publicación encontró para incorporar a las mujeres a la modernización de las costumbres, sin que estas significaran un cambio radical, fue la idea de «mujer moderna», que no era un invento propio (Bontempo, 2011). Dicho concepto de “mujer moderna” no deja de estar lleno de contradicciones

porque, por un lado, caracteriza a esas mujeres como activas, conocedoras del «mundo real» cuyo horizonte es mucho más que una habitación; pero por el otro, en sus páginas incluye novelas y moldes de bordado que (...) corresponden más a los intereses de mujeres «tradicionales» que de las supuestas mujeres «modernas» (Bontempo, 2016: 333).

Es decir, esa imagen de “mujer moderna” presentaba matices y rupturas, siendo vinculada sólo en parte con cuestiones como el placer y la autonomía (Tossouninan, 2021). Algunas de esas rupturas y matices han sido identificadas en la transmisión realizada desde el Colegio Secundario de Señoritas. Justamente, es este ir y venir permanente entre el hogar y lo extradoméstico, entre el confinamiento y la emancipación, lo que va a caracterizar tanto los fines macropolíticos como otras de las dimensiones abordadas en esta tesis. Se trata, en concordancia con lo ocurrido en la historia argentina, de un péndulo entre la inclusión y la exclusión de las mujeres (Barrancos, 2002), estando las mujeres “entre la casa y la plaza” (Barrancos, 2008), entre diferentes grados de igualdad y desigualdad entre éstas y los hombres.

Así, si aceptamos que todo conocimiento está determinado por el contexto en que surge, la posición que la mujer ocupa dentro de la sociedad determina el conocimiento que ella posee, derivando ello del status tradicional que ésta tiene en la sociedad (Nari, 1995). En este marco, la Puericultura y las Ciencias Domésticas eran dos campos científicos basados en “saberes femeninos” que se construyeron hacia fines del siglo XIX, momento en el que se consideraba que la mujer debía adaptarse a las exigencias del ambiente para lograr la conservación de la especie. La enseñanza de la primera de esas disciplinas se enmarcó en un proceso intenso de medicalización de la niñez y de la crianza (Colángelo, 2008), en lo que fue, en definitiva, una transformación de la pediatría en una “ciencia aplicación” (Lionetti, 2011).

Siguiendo a Nari,

la preocupación por la maternidad y la maternalización de las mujeres [confusión entre mujer y madre, o entre femeneidad y maternidad] se encontró vinculada a las necesidades de «poblar» el «desierto argentino», una vez frustradas algunas de las ilusiones colocadas en la inmigración (2004: 18).

Así, a través de la educación formal y no formal se intentó internalizar el ideal maternal en las mujeres de diversas clases sociales, cambiar y homogeneizar sus prácticas con respecto a la crianza de niños/as. No obstante, la maternidad en el plano político abrió tanto perspectivas de tutela y control sobre las mujeres y sus cuerpos, como de liberación (Nari, 2004). En este contexto, en Argentina, se produjo una antinomia entre mujer-madre y mujer-trabajadora (Bargas, 2012), considerándose en ocasiones la maternidad como una actividad incompatible con las de ciudadana, productora, asalariada, intelectual. Así, en el mercado de trabajo se evidenciaba la división sexual de tareas, feminizando actividades que tenían, o se les otorgaba, cierta ligazón con los trabajos domésticos adjudicados culturalmente a las mujeres, siendo labores de baja calificación y de pobre salario (Nari, 2004). En ese sentido, según Caldo,

para una historia con mujeres en perspectiva de género, los procesos educativos son cruciales. Justamente, su estudio permite entender cómo lo femenino, desde la infancia, fue moldeándose en función de la domesticidad, la maternidad, algunas artes (música, pintura, etc.) y el cuidado de los otros, obturando así la formación intelectual y académica (2019:178).

Entonces, en este marco, sobre la puericultura en el colegio, el 25 de septiembre de 1933 -último año de aplicación para alumnas de 5º-, en el diario La Razón (Ciudad de Buenos Aires), se publicó un artículo titulado

Colegio Secundario de Señoritas. AL PAR QUE APRENDEN, LAS ALUMNAS DEL LICEO DE LA PLATA REALIZAN UNA MERITORIA LABOR DE AYUDA SOCIAL. Tejieron 1500 prendas de abrigo, que distribuyeron entre las salas de maternidad del hospital Policlínico. UNA INICIATIVA QUE DEBE IMITARSE (el destacado corresponde al original).

Se trata de una nota que condensa lo planteado en los párrafos precedentes sobre la educación de las mujeres. Allí se plantea que integra el plan de estudios del colegio

(...) una materia de esas que, con la economía, son y serán básicas para que la mujer joven se halle capacitada para cumplir en la vida sus deberes fundamentales en condiciones ventajosas. Se enseña puericultura, enseñanza cuya utilidad para integrar la cultura práctica de la **mujer moderna**, preparándola para la **misión sagrada que le asigna la vida del hogar**, no puede ser, evidentemente, más recomendable para el bien de las

futuras madres de familia, egresadas de las escuelas normales o colegios secundarios de señoritas (La Razón, 25 de septiembre de 1933; los destacados me pertenecen).

Para los varones, en cambio, en la materia “higiene” (5° año) del plan de 1930, se incluye una unidad llamada “Higiene de la habitación”, que podría ir en el sentido de fomentar el desempeño en el ámbito doméstico. Pero, al considerar los contenidos que presenta, no se hacen alusiones al cuidado de los/as hijos/as, ni a la mortalidad infantil, ni a la lactancia, ni cuestiones por el estilo, sino que se hace referencia a la preservación de la salud:

Requisitos de la habitación salubre. Precauciones que deben tomarse para proteger la habitación de la humedad, de los rigores de la intemperie y de la aglomeración (Programa 5° año del Colegio Nacional, 1931: 73).

Por ello, ese tipo de enseñanzas se vincularían más con cuestiones de Arquitecturas o Ingeniería (labores del ámbito público, más ligadas en ese momento a lo masculino), que con cierta domesticidad.

En línea con lo propuesto para las mujeres en el Colegio de Señoritas, desde fines del siglo XIX y principios del XX, en Argentina, las prescripciones curriculares del campo educativo en general y el campo de la Educación Física en particular, procuraron normalizar, disciplinar, moldear los cuerpos de las alumnas, preparándolas (con suaves y decorosos movimientos) para ser madres, esposas (Pellegrini Malpiedi, 2015) y, muchas veces también, amas de casa. De este modo, de acuerdo con el artículo 6° de la ley 1.420, de 1884, además del mínimo de instrucción obligatoria, era necesario para las niñas “el conocimiento de labores de manos y nociones de economía doméstica”, mientras que para los niños se reservaba “el conocimiento de los ejercicios y evoluciones militares más sencillas; y en las campañas, nociones de agricultura y ganadería”. Pese a ser una ley que refiere a la educación primaria, constituye una referencia ineludible en la formación del sistema educativo argentino, estableciendo fines macropolíticos bien delimitados: lo doméstico para las mujeres y lo público para los varones (a través de ejercicios militares o la agricultura y la ganadería). De esta manera, “se (re)instala como tarea crucial de la Educación Física la consolidación de una arbitraria distribución de roles, comportamientos, atribuciones y propiedades” (Scharagrodsky, 2006: 112), para varones y mujeres.

Al comenzar el siglo XX, esa gimnasia militar ya prescripta en la ley de 1884, que buscaba construir seres disciplinados, patriotas y varoniles, y excluía a las mujeres, se vio desafiada por el Sistema Argentino de Educación Física, que sí incorporaba a estas últimas, sin dejar de transmitir guiones generizados, siendo la propuesta hegemónica durante casi cuatro décadas (Scharagrodsky, 2006). En el caso del Departamento abordado, se sigue, hasta 1935, para las alumnas, el Sistema

Argentino de Educación Física, instaurándose la práctica de tiro, exclusiva para los varones, a lo largo de los 18 años de existencia del Departamento, superando incluso el año 1946.

En lo que respecta al tiro en la Universidad Nacional de La Plata, entonces, había sido una práctica incorporada por Joaquín V. González desde 1910 con la construcción del campo de deportes, prolongando los objetivos perseguidos por la gimnasia militar alemana que Falcón y Korn desarrollaron en el viejo Colegio Nacional (Vallejo, 2007). En relación con las normativas nacionales sobre esta práctica, el 14 de julio de 1905 se estableció la obligatoriedad de la enseñanza a estudiantes mayores de 16 años. El decreto del 14 de mayo de 1907 hizo extensiva esa medida a colegios nacionales y escuelas normales a las que asistían varones, mientras que por decreto del 2 de diciembre de 1922 se modificó la norma dictada en 1905 de modo que no haya distinción entre alumnos regulares y alumnos libres (Gómez, 2006). En las primeras décadas del siglo XX en Argentina, entonces, la práctica del tiro buscará el amor a la patria, a la vez que la formación de sujetos masculinos:

(...) la 'sana pedagogía' militar contribuyó a fomentar el sentimiento de la patria y entregar hasta la última gota de sangre en defensa de la bandera. El polígono robusteció el carácter nacionalista de los alumnos varones a partir de prácticas y ceremonias con un tono 'pomposo' de la lengua y estimuló ciertos sentidos por encima de otros. (...) (Scharagrodsky, 2019: 81 y 82).

En 1905, momento en el que se creó la Dirección General de Tiro y Gimnasia dependiente del Ministerio de Guerra funcionaban en la Argentina 113 polígonos y 80 colegios recibían instrucción militar y de tiro. En 1920, había 111 polígonos funcionando, llegando al número de 126 en 1930 (Scharagrodsky, 2019). Ese tipo de sentidos circulantes en la sociedad contribuyeron en la transmisión de roles, funciones, expectativas, ocupaciones, actividades, distintas para mujeres y hombres.

Entonces, en lo que respecta a la práctica de tiro en el departamento, vemos que se lo incluye en los torneos organizados por la Federación Universitaria de Deportes (Rodríguez Jurado, 1934), y que la mencionó la comisión evaluadora de 1936. De este modo, se fomentó el desempeño en el ámbito público y la participación en grandes acontecimientos de la Nación como son los posibles enfrentamientos bélicos.

Además, en el Colegio Secundario de Señoritas, en el programa de gimnasia de 1° año del plan de estudios de 1929, se realizan las clases de la n°1 a la n°15 de la primera serie del Sistema Argentino de Educación Física, que proponía fines y actividades, desiguales, jerárquicas, para niños y niñas. En 2° año se repasan esas clases, llegando hasta la clase n°20 del mismo Sistema (Colegio Secundario de

Señoritas, 1931). Asimismo, en ese 2° año se proponen los siguientes juegos que están en línea con lo propuesto por Brest: desafío, rescate, banderitas, pelota cazadora, pelota voladora, pelota al cesto, volley-ball (Colegio Secundario de Señoritas, 1931)⁸⁶. Todo ello evidencia adhesión, no sin reparos, al Sistema Argentino. No obstante, también se incluyen marchas, giros, formaciones, evoluciones gimnásticas, pasos de baile sencillos, más cercanos a una gimnasia militar.

De este modo, desde el Sistema Argentino de Educación Física, se entendió a la maternidad como el fin de la Educación Física femenina (Scharagrodsky, 2006). Romero Brest fomentó y generó el ingreso de las mujeres al ámbito de los ejercicios físicos desde inicios del siglo XX, pero planteando que una de las principales razones de esa inclusión era la “ideología de la maternidad”, considerando a la mujer como “guardiana de la raza”, por lo que su práctica estuvo avalada con el fin de garantizar la salud y el bienestar de las generaciones futuras (Scharagrodsky, 2006). De esto modo, planteaba que

la maternidad exige un cuidado especial de la pelvis y la pared abdominal y en consecuencia los ejercicios deben procurar el desarrollo metódico y racional de estas regiones, con mayor insistencia que en el varón (Romero Brest, 1911: 167; en Pellegrini Malpiedi, 2015: 223).

Así, pese a considerarse un gran avance la inclusión de las mujeres en los ejercicios físicos, esta enseñanza motivaba en ellas el rol de futuras madres (Pellegrini Malpiedi, 2015), evidenciando relaciones de poder desiguales. Recordemos que, en el Colegio Secundario de Señoritas, la adhesión a Romero Brest no se limitaba al seguimiento del Sistema Argentino de Educación Física, sino que esta personalidad destacada en el campo, había visitado el colegio en 1922, fomentando la realización de fichas individuales llevadas a cabo por varias profesoras del colegio egresadas del Instituto Nacional de Educación Física.

En este punto, nos permitimos hacer un paréntesis para referir a la idea de cultura física y cultura física femenina desde el Departamento de Cultura Física y desde una serie de manuales que circulaban en la época en nuestro país, que marcan también fines macropolíticos diferenciados. Esto nos permite considerar, en mayor medida, el contexto argentino e internacional de la cultura física.

Una primera manera de entender el concepto de cultura física que abordaremos es actual y es la propuesta por David Kirk. En 1999, desarrolló su noción de cultura

⁸⁶ Algunos de esos juegos colectivos fueron “inventados” y reglamentados por Romero Brest para obtener el máximo de efectos educativos y orgánicos, sobre alumnos/as preparados previamente por la gimnástica racional y metódica de nuestro sistema (Scharagrodsky, 2015b). Volveremos sobre la práctica de pelota al cesto.

física para advertir sus conexiones etimológicas con la Grecia clásica y con los usos más recientes del s. XIX del término en relación con prácticas que comprenden desde la gimnástica al culturismo (Kirk, 1999). Planteó, así, que la cultura física se refiere al espectro de prácticas sociales referidas al mantenimiento, representación y regulación del cuerpo centralizado sobre tres altamente codificadas e institucionalizadas formas de actividad física-deporte y recreación física y ejercicio. Agrega que es de estos materiales culturales sin procesar, esencialmente no pedagógicos, que la educación física escolar está constituida y al que las escuelas alternadamente contribuyen con las experiencias de la gente joven en lecciones de la Educación Física (Kirk, 1998). Por otro lado, desde investigaciones históricas, en el contexto latinoamericano, autores como Rodríguez Giménez (2012) y Dogliotti (2014) analizaron el caso uruguayo a fines de la década de 1910, incluyendo a la cultura física en el ámbito educativo, no refiriendo, simplemente, a prácticas corporales llevadas a cabo por la sociedad en general como propone Kirk, sino designando una manera conveniente, adecuada, por momentos saludable, de moverse y utilizar el cuerpo. Asimismo, el vínculo de este concepto con el discurso médico, a nivel nacional e internacional, fue destacado por diversos autores como Reggiani (2016) o Scharagrodsky (2016, 2018). En relación con el uso del concepto en Argentina a inicios del siglo XX, Martín Bergel y Pablo Palomino (2000) estudiaron la pedagogía deportiva impartida por la revista *El Gráfico* entre los años 1919 y 1925, encontrando que se produjo una enérgica intervención cultural acerca del valor y el significado del cuerpo y de la actividad física en la modernidad, intervención que se recostaba sobre los nuevos hábitos y formas de vida propios de una ciudad capitalista como Buenos Aires, en intenso proceso de modernización, que presentaba posibilidades y males intrínsecos. Entonces,

la intervención que lleva a cabo *El Gráfico* parte de un ideal prescriptivo sobre el cuerpo (sobre el que se busca definir cánones estéticos e higiénicos), y termina constituyéndose en una intervención moral y cultural explícitamente normativa sobre la vida de las personas (Bergel y Palomino, 2000: 109).

Esta operación se articula justamente con el concepto de cultura física, de insistente presencia en esa etapa de la publicación, que incluye concepciones del hombre y la mujer, de cómo estos deben vivir, postulando determinada relación entre el cuerpo y el intelecto, y definiendo a partir de ello qué debe entenderse por bueno y bello (y por lo tanto deseable) (Bergel y Palomino, 2000). En la misma línea van los planteos de Bontempo (2012) quien, al estudiar la revista *El Gráfico* entre 1918 y 1936, entiende que se trata de un concepto que no es original de esta publicación, sino que se nutría de diversas tradiciones que circulaban en la época. Conceptualizaba una forma de vida y un canon moral que definía la belleza y un sistema de prácticas y valores. Según la autora, la cultura física era un “correctivo” para contrarrestar los efectos adversos de la modernidad: el trajín de la ciudad y el

agotamiento físico, el sedentarismo y la adiposidad, la contaminación y los problemas respiratorios, la vida oscura (en departamentos, fábricas, tranvías y oficinas), y la palidez, la quietud y la debilidad (Bontempo, 2012). De este modo, desde el Departamento, al adherir al concepto de “modernidad” y al de “cultura física” a la vez, se adscribe a una forma de vida y a un modo de contrarrestar el sedentarismo y los malos hábitos que ese modo de vida acarrearía.

Además, una serie de manuales de la época lo consideraron como sinónimo de “Educación Física” (Gordon, 1914), definiéndola como el

conjunto de acciones físicas e intelectuales que tienen por finalidad el desarrollo normal y armónico del cuerpo, dotándolo de belleza estética y de mayor vitalidad y resistencia orgánica con el objeto de construir una raza fuerte y sana (Carranza Lucero, 1938:13).

Desde el Departamento también se pensó a la cultura física prácticamente como sinónimo de Educación Física, afirmando que el Estado debía encargarse de la cultura física del pueblo, priorizando a la niñez y la juventud. También, se planteaba generar una juventud sana y vigorosa, de la que resultarían nuevas generaciones argentinas ilustradas y fuertes, aptas tanto para el pensamiento como para la acción material. Al referir a los estudiantes del Colegio Nacional, el director plantea que

todos los alumnos deben ser objeto de una cultura física general cuyo fin sea el de favorecer su crecimiento y aumentar su resistencia orgánica mediante la gimnasia, el deporte y los juegos (Rodríguez Jurado, 1930: 19).

Pero, al referir al Colegio Secundario de Señoritas, planteaba que debían proponerse “enseñanzas y práctica especial para las alumnas” (1929:32) y que, al hacerse cargo de la Dirección del Departamento, estudió el programa de actividades físicas y sistemas que aplicaban las profesoras del establecimiento, encontrando que debía ser modificado e intensificado “de acuerdo con los nuevos métodos de **cultura física femenina**” (1934: 12, el destacado me pertenece)⁸⁷. Entonces, lo que nos interesa señalar es que, como sucede con los nombres de los Colegios, se tiende a ver al hombre como universal y a la mujer como un caso particular. Es decir, cuando este autor alude a los hombres habla de “cultura física”, mientras que cuando quiere aclarar que se refiere a las mujeres utiliza la idea de “cultura física femenina”. Así, siguiendo a Simone de Beauvoir,

uno debe entender que los hombres no nacen con una facultad para lo universal y que las mujeres no se circunscriben en el momento de su nacimiento a lo particular. Los hombres se han adueñado y se siguen

87 Asimismo, Rodríguez Jurado (1934) refiere a “cultura física infantil” para aludir a la enseñanza de los alumnos de la escuela primaria “Joaquín V. González”, por lo que la clasificación se realiza a partir del sexo-género y de la edad de los/as alumnos/as.

adueñando a cada instante de lo universal. No es que suceda, sino que tiene que hacerse. Es un acto, un acto criminal cometido por una clase contra otra. Es un acto realizado en el nivel de los conceptos, la filosofía y la política (De Beauvoir, 1949: 5; en Butler, 2018: 234).

De esta manera, la noción de cultura física remite a las dimensiones de lo corporal combinadas con los registros del género en tanto práctica, simbología, disciplinamiento, y participa de la lógica de interrelación de la política y las relaciones de género y, a la inversa, del modo en que dichas relaciones determinan el campo de lo político y la política (Barroso y Valobra, 2021).

En los manuales de cultura física de la época, a su vez, encontramos referencias a esa idea de “cultura física femenina”. Por ejemplo, Liederman (1936), luego de plantear que busca educar a la mujer en el sentido del cultivo de su cuerpo, su salud y su belleza natural, afirma que “el matrimonio representa el acontecimiento más grande en la vida de una mujer” (Liederman, 1936: 21), entendiendo a la maternidad como uno de los sagrados fines para los cuales ha sido creada. En el mismo sentido va el “Tratado de belleza y cultura física para la mujer” (1943), de Etha S. de Feiwel, que considera que el fin de la cultura física femenina es la salud y la belleza, siendo esta última un deber. Así,

ser bella es el derecho de la mujer y su arma en la lucha por la vida. A toda mujer, sea casada o soltera, ya trabaje o disfrute de la vida cómoda y fácil, se le ofrecen siempre más posibilidades de éxito, tanto en el seno de la familia como en el de la sociedad, o en la profesión, si es sana, bella, agradable, simpática. Le resultará más fácil **conquistar las simpatías de sus semejantes**, las que podrá aprovechar en beneficio propio y en el de los suyos. **Todo hombre prefiere vivir y trabajar al lado de una mujer bella, vale decir, al lado de una mujer cuidadosa de sus encantos** (S. de Feiwel, 1943: 5; los destacados me pertenece).

Aquí, se ve cómo se adhiere desde este discurso a la heteronormatividad, siendo la mujer pensada para el hombre, ocupando de ese modo una posición claramente inferior. No obstante, ese discurso dominante era matizado o resistido desde diferentes voces y publicaciones a fines de la década de 1930 en Argentina, como la Revista Cultura Sexual y Física (Ledesma Prieto y Scharagrodsky, 2020). Allí, por caso, se cuestionaba la forma de clasificar los cuerpos desde la supuesta imparcial voz masculina. Según estos mismos autores, desde esa publicación, también, fueron más allá de los criterios estéticos dominantes y resaltaron la importancia del placer y la alegría durante las prácticas corporales, a la vez que se opusieron a la regulación del deseo femenino, que producía desequilibrios nerviosos y sexuales, y rechazaron la hipocresía de la doble moral y los prejuicios sexuales hacia a las mujeres.

El mencionado Carranza Lucero, además, hace referencia a que

en los hogares argentinos recién se va inculcando la necesidad de que la mujer debe adquirir un desarrollo y una salud que resulte una promesa de éxito en la misión que la naturaleza le ha asignado (Carranza Lucero, 1946: 67).

Se refiere a la maternidad, aclarando que, aunque su constitución anatómica es semejante a la del hombre –agregamos nosotros que no es a la inversa-, su desarrollo ulterior y su finalidad no son los mismos.

De esta manera, en la adscripción al concepto de “cultura física femenina” podemos advertir adhesión a la teoría de que la mujer es el complemento del hombre (pero no a la inversa). Desde esa teoría, que da por hecho la heterosexualidad de las personas, la fórmula no es “hombre+mujer=pareja ideal”, sino “hombre+mujer=hombre completo”. Entonces, desde esa perspectiva, se espera que la mujer sea su complemento a partir de ser su criada, cocinera, secretaria, alumbradora y criadora de sus hijos (Marqués, 1997).

Volviendo a nuestro caso, y en concordancia con la mencionada adscripción a ideas eugenésicas en los postulados de Romero Brest, al referir al plan de acción y programa de cultura física para las alumnas del Colegio Secundario de Señoritas, el director del Departamento plantea que “está basado en los principios modernos establecidos como los más apropiados para la mujer (...)”⁸⁸ (Rodríguez Jurado, 1934: 14), y que se ha tenido en cuenta

el método preconizado por el célebre doctor Mauricio Boigey, método universalmente reconocido y aplicado hoy en día en todos los institutos femeninos de educación física (Rodríguez Jurado, 1934: 14).

A partir de esa cita, diremos que Boigey (1877-1952) fue un médico militar francés que abordó el área de Medicina y deporte, siendo referido en varias ocasiones por Jacques Leonard (1983) como un médico eugenésico⁸⁹. Siguiendo a Reggiani (2016), las traducciones de las obras tanto de Boigey como de James Edward Ruffier (también francés) permitieron que muchas de las propuestas y métodos gimnásticos femeninos fueran conocidos en las primeras décadas del siglo XX en Argentina. Boigey recomendaba la gimnasia sueca, la gimnasia artística y racional de Dissart, la musical de Dupre, la rítmica de Dalcroze, la danza de Kintzel, la armónica de Popard y la coreográfica de Ronsay. Así,

⁸⁸ Recordemos lo planteado en el capítulo 2 en relación con entender al discurso de la modernidad y la ciencia como legitimantes de las prácticas del Departamento.

⁸⁹ Fue director del Instituto Médico de Educación y de la cura por el ejercicio de Vittel (Francia) y laureado del Instituto y de la Academia de Medicina. Se desempeñó, también, como director de la prestigiosa escuela de gimnasia militar Le Pont (Reggiani, 2016).

más allá de las preferencias por alternativas higiénicas o expresivas, había un consenso sobre la necesidad de practicar actividades que resguardasen la armonía y gracia femenina. Aunque no todos descartaban los deportes, los expertos desaconsejaban la práctica de aquellos que requieran esfuerzos «intensos» como así también la participación de la mujer en competencias de alto nivel (Reggiani, 2016: 134).

De este modo, entre las obras de Boigey se destacaron *Fisiología de la cultura física y los deportes* (1901), *Manual científico de la Educación Física* (1923), *La Educación física femenina* (1925) y *La cura del ejercicio* (1946), entre otros. En el primero de esos textos, en un capítulo titulado “Las mujeres y la cultura física” plantea

Consideraciones fisiológicas propias de la mujer. - **La educación física de las mujeres sigue demasiado servilmente al plan que les imponen a los hombres, cuando importa mucho que se atenga a las diferencias fisiológicas y psicológicas que separan a los dos sexos.** La mujer tiene un género particular de actividad, y, sin embargo, hasta los once años la educación física debe diferir poco de la del hombre. Que haga, pues, en lo exterior la misma vida que éste; que corra y juegue como él: nada la preparará mejor al gran cambio físico y mental que se producirá en ella en el momento del brote pubertario. La cultura física le procurará una estabilidad nerviosa, que es la mejor base para que pueda constituir su futura vida femenina (Boigey, 1901: 171, el destacado me pertenece).

En ese fragmento identificamos una vez más la comparación permanente con el hombre, pensado como el universal, siendo la mujer lo específico o particular. También, en la referencia a la estabilidad nerviosa que la educación física ofrecería, parece haber una alusión a enfermedades nerviosas pensadas en esa época en Argentina como propias de la mujer, como la histeria (Scharagrodsky, 2011; Vallejo, 2019).

A continuación, el autor francés pasa a detallar las diferencias entre unas y otros, afirmando que las mujeres tienen una envoltura grasa más marcada que el hombre, que “es una reserva alimenticia general, prevista por la naturaleza, para subvenir a las **necesidades engendradas por la futura maternidad**” (Boigey, 1901: 172; el destacado me pertenece). Luego, plantea que tienen menos fuerza muscular que los hombres, por lo que no deben realizar ejercicios que requieran despliegue de esa capacidad (esos ejercicios, además de inútiles, serían peligrosos). Las mujeres, tampoco, deberían competir atléticamente sino simplemente iniciarse en ese ámbito, ya que tendrían una capacidad inferior a la del hombre. Más adelante, deja en claro cuál es su postura al afirmar que

en el momento de la pubertad, cuando el muchacho busca por instinto las ocasiones de realizar esfuerzos musculares intensos, la muchacha se hace, al contrario, más reposada y sedentaria. Entonces su educación física debe reducirse a ser esencialmente «higiénica». (Boigey, 1901: 176).

Boigey continúa afirmando que los ejercicios que tienden a su desarrollo muscular excesivo, pueden provocar deformaciones en el esqueleto y alterar la elegancia de la actitud. Entonces, “la mujer no está hecha para luchar, sino para procrear” (Boigey, 1901: 176). Así, desde el punto de vista de la corrección de las formas femeninas, es preciso ejercitar solamente la mitad inferior del cuerpo. De este modo, recomienda ejercicios (que presenta como) propios de la mujer: marcha, baile, salto de la cuerda, juegos de raqueta, esgrima. En el texto referido de 1923 plantea que todos los métodos tienen sus ventajas, siempre que se considere la edad, el sexo, la constitución; pero que son peligrosos cuando se aplican sin distinción a todos. Además, en “La Educación física femenina” (1925) aboga por una educación física adaptada y respetuosa de las leyes fisiológicas del cuerpo femenino, para proteger y reforzar los órganos uterinos. Sobre los postulados de Boigey volveremos en los próximos capítulos.

Entonces, entendemos que no es menor la adhesión desde el Departamento a las ideas de estas dos importantes personalidades como Romero Brest y Boigey. Es decir, considerar que la Educación Física de las mujeres debe pensarse especialmente para la función materna (en tanto destino natural) implica la adscripción a una visión sobre el futuro papel que deben cumplir las alumnas en la sociedad. De este modo, el carácter de conocimiento científico del discurso médico parece legitimar la prescripción/proscripción de una serie de comportamientos relativos al cuerpo en movimiento.

De esta manera, en el período abordado, se institucionalizaron la heterosexualidad como norma y la maternidad de modo aparentemente natural para minar la autonomía y el deseo femeninos. La heterosexualidad, se trata así, de un modelo hegemónico acerca de los roles de varones y mujeres en una matriz heterosexual (Ramacciotti y Valobra, 2014). Es posible, también, pensarla no como una práctica sexual sino como un régimen político, siendo entendida de esta manera como lo que fundaría cualquier sociedad (Wittig, 1992). Esta autora refiere a una serie de discursos que oprimen en la medida en que nos niegan toda posibilidad de hablar si no es en sus propios términos y todo aquello que los pone en cuestión es enseguida considerado como «primario». De este modo,

la univocidad del sexo, la coherencia interna del género y el marco binario para el sexo y género son ficciones reguladoras que refuerzan y naturalizan los regímenes de poder convergentes de la opresión masculina y heterosexista (Butler, 2018: 99).

Es decir, pese a no hacerse explícita la idea de una heteronormatividad, una serie de actos corporales pensados exclusivamente para las mujeres, un hacer para ellas (y acá se percibe la condición performativa del género), establecen su destino como futuras madres.

En relación también a la heteronormatividad transmitida desde la Universidad Nacional de La Plata, una ordenanza del Consejo Superior del 3 de junio de 1931, de creación de la “Escuela práctica y de agricultura y ganadería María Cruz y Manuel L Inchausti” también incluye una referencia al fomento de este régimen político:

Art. 12- Los egresados de la Escuela María Cruz y Manuel L. Inchausti, mayores de edad y **casados, tendrán preferencia de parte de la Universidad** y en igualdad de condiciones en cuanto a garantías, para la adjudicación de lotes o arrendamiento en el campo Santa Úrsula, donde podrán formarse colonias granjeras modelos, similares a la explotación que les sirviera de aprendizaje (Boletín de la Universidad Nacional de La Plata, 1931: 3; el destacado me pertenece).

Por ello, parece fomentarse desde la misma Universidad Nacional de La Plata esta adscripción.

En relación con las mencionadas ideas eugenésicas de las dos personalidades tomadas como referentes desde el Departamento, para este período,

hacia comienzos de la década de 1930, la consolidación en Argentina de una biopolítica organizada desde la biotipología italiana y llamativamente cercana al dogma eclesial, condujo a una proclama sostenida en torno al ideal de la mujer-madre, y a la vez, de la mujer-objeto, donde su «rol social» fue, por una parte, subordinado a las necesidades demográficas del Estado y, por otra, a la *autorictas* de su esposo (Miranda y Bargas, 2011: 77).

Así, las mujeres cumplieron su función de productoras de ciudadanos, llevándose a cabo una conquista de los cuerpos de éstas como “máquinas reproductoras” donde, eximida la coerción física, se imponía lograr en la sociedad el convencimiento de la función social de la maternidad y, por ende, del rol social de la mujer. De ahí, el hecho de que la fiscalización biopolítica de la reproducción implicaba, necesariamente, la de la sexualidad; y la eugenesia de sesgo latino -bajo el nombre de biotipología- se viera facultada a entrometarse tanto en la educación física e intelectual de la mujer -en su rol de futura madre- como en la posterior crianza del niño (Miranda y Bargas, 2011).

Entonces, con respecto a los deportes y juegos individuales propuestos para ellas desde el Departamento, se planteó que ocuparán una buena parte del tiempo de clase, y que deben estar “adaptados a la **naturaleza femenina**, que no exijan un mayor esfuerzo y fatiga” (Rodríguez Jurado, 1934: 16; el destacado me pertenece)⁹⁰. Aquí se ve cómo se apela al discurso sobre la “naturaleza de la mujer” para legitimar prescripciones en torno a su comportamiento y educación adecuados. Siguiendo a Mangan (2019), el físico se convirtió en el campo de batalla del género

90 También se trata de una idea de Boigey de la página 182 de la obra de 1901.

porque, a lo largo de la historia, desde al menos la época de Hipócrates y de Aristóteles, ha atraído la justificación biológica.

En lo que refiere a la esencia o “naturaleza femenina”, López Louro (2004) critica esta idea ya que implica considerar al cuerpo por fuera de la cultura, negando relaciones de poder. Por lo que presentar alguna cosa como natural es considerarla como indiscutible, incuestionable, normal, saludable, inmodificable (Scharagrodsky, 2006). Entonces,

El orden sólo parece seguro por asentarse sobre el dudoso presupuesto de que el sexo existe fuera de la cultura y, consecuentemente, por inscribirlo en un dominio aparentemente estable y universal, el dominio de la naturaleza. El orden «funciona» como si los cuerpos cargasen una esencia desde el nacimiento; como si los cuerpos sexuados se constituyesen en una especie de superficie pre existente, anterior a la cultura (López Louro, 2004: 3).

De este modo, la autora va a plantear que no hay cuerpo que no sea, desde siempre, dicho y hecho en la cultura, descrito, nominado y reconocido en el lenguaje, a través de los signos, de los dispositivos, de las convenciones y de las tecnologías (López Louro, 2004). Así,

en la cultura de la madre idealizada, las creencias llevan implícita la identificación entre *mujer y madre*. La maternidad es el objetivo central en la vida de las mujeres y **la naturaleza femenina es condición de la maternidad** (Molina Jiménez, 2006: 98; el destacado me pertenece).

Siguiendo a Butler, el género no es a la cultura lo que el sexo es a la naturaleza;

el género también es el medio discursivo/cultural a través del cual la «naturaleza sexuada» o «un sexo natural» se forma y establece como «prediscursivo», anterior a la cultura, una superficie políticamente neutral *sobre la cual* actúa la cultura (2018: 56).

De esta manera, una de las formas de asegurar de manera efectiva la estabilidad interna y el marco binario del sexo es ubicar la dualidad del sexo en un campo prediscursivo. Esta producción del sexo como lo prediscursivo debe entenderse como el aparato de construcción cultural nombrado por el género (Butler, 2018b).

Entonces, lo que queremos decir es que, aunque desde el Departamento de Cultura Física se hable de sexo (nunca podría hablarse de género porque esa categoría se la adjudica a John Money a mediados de la década de 1950) se alude a lo que posteriormente se llamó “género”:

Si se refuta el carácter invariable del sexo, **quizás esta construcción denominada «sexo» esté tan culturalmente construida como el género; de hecho, quizá siempre fue género**, con el resultado de que la distinción

entre sexo y género no existe como tal (Butler, 2018b: 55; el destacado me pertenece).

Podría pensarse, en este marco y haciendo una analogía que, en el Departamento, la construcción denominada “naturaleza” siempre fue cultura.

Por todo ello, que la mujer represente a la naturaleza, especialmente debido a su posibilidad exclusiva de parir, y el hombre a la cultura, a partir de haberse desempeñado en gran parte de la historia en el ámbito público y por haber tenido mayor incidencia en la ciencia, es una manera implícita de justificar, legitimar, la dominación masculina. Es decir, como se cree que la cultura es superior y domina a la naturaleza, el hombre sería superior y dominaría a la mujer, siendo esa dominación universal (Ortner, 1972).

Por otro lado, el destino fomentado desde el Departamento de Cultura Física para los alumnos del Colegio Nacional no fue la paternidad, ni se aludió a una “naturaleza masculina”, en línea con lo planteado por distintas investigaciones sobre el mismo período (Nari, 2004; Scharagrodsky, 2006). Se pensó en formar sujetos autónomos y responsables para desempeñarse en el ámbito público, con diferencias particulares vinculadas a la clase social, la etnia, la religión, entre otras cuestiones; significados que en este primer período comienzan a circular, pero que estarán presentes con mayor fuerza en el período siguiente. Así, en el informe de 1934, el director del Departamento destaca que desde esa dependencia se organizaron torneos de fútbol, básquet y pelota a paleta, entre la Escuela Industrial, la Escuela Superior de Comercio y el Colegio Nacional, triunfando este último en los tres casos. Sobre los mismos, como veremos años después, se plantearán que fueron organizados por los mismos alumnos como modo de fomentar su autonomía y responsabilidad.

Sobre los varones, en el sentido de transitar un camino para ser hombres van los dichos del ya mencionado Alfredo Calcagno, uno de los rectores del Colegio del período, que, al asumir su cargo, considera que:

Entran aquí niños y salen casi hombres. Salen de aquí para ser mañana - hay que esperarlo- **ciudadanos ilustres** de un país cuyas libertades, cuyo honor, cuyas tradiciones y cuyo progreso nuestra generación confiará a la suya (Calcagno, 1934: 126, los destacados me pertenecen)

Además, se plantea que se busca la formación de personas importantes. Luego, afirma que

es enorme nuestra **responsabilidad; pero también lo es la de los jóvenes.** Los colegios nacionales, y éste especialmente, tienen la misión de dar al país, por intermedio de la universidad, sus **hombres dirigentes**, sus

profesionales, sí, y **también sus sabios y sus artistas, y todos con el cuño de honor del caballero** (Calcagno, 1934: 126, los destacados me pertenecen).

En esas palabras se puede ver cómo se piensa en una masculinidad ligada a la responsabilidad, a ser gente importante, dirigente, artista, profesional, a crear ciudadanos ilustres, con honor de caballero, lo que nos indica una pertenencia de clase. Por ello, afirma que tiene fe en los jóvenes, afirmando que de ellos es el porvenir. Aquí se ve cómo se tiene presente desde el Colegio Nacional la intención de formar personas importantes, ciudadanos ilustres, lo que no se menciona desde el Colegio de Señoritas. Esto se verá exacerbado en el período siguiente, con la Educación Física realizando su aporte.

Vale realizar una última aclaración para cerrar este apartado. Pese a fomentarse una domesticidad para las mujeres desde una educación general y desde la cultura física, en particular, en el año 1934 se lleva a cabo un torneo en el campo de deportes en el que participan estudiantes de ambos colegios (sobre el que volveremos en los capítulos 4 y 6). Esto pondría en tensión esa transmisión que ligaba a la mujer indefectiblemente con el ámbito hogareño. Asimismo, unas experiencias motrices muy extendidas en la provincia en las primeras décadas del siglo XX, como el scoutismo (Scharagrodsky, 2006b; Bisso, 2020, 2021), fomentaban e, incluso, exigían a los varones (para ascender en categorías de scout), una serie de conocimientos ligados históricamente a las mujeres, como cocinar, lavar, planchar, cocer, y realizar jardinería doméstica, vinculadas al ámbito doméstico. Esto, una vez más, pone en cuestión, matiza, afirmaciones anteriores, a la vez que nos recuerda permanentemente que las masculinidades presentan, de forma constante, fugas, resistencias, ambigüedades, ambivalencias, tensiones.

2.2. Período 1935-1939: mujer-madre (y domesticidad) sobre mujer-trabajadora; mayor presencia de autonomía y responsabilidad para ellos

Este segundo período se caracterizó por una continuidad en la presencia de la idea de mujer-madre por sobre la de mujer-trabajadora, aunque con menor fuerza que en el período anterior. Además, para ellos cobraron mayor importancia, a partir de su presentación reiterada, los valores de autonomía y responsabilidad, ligados al ámbito público.

En un artículo de 1935, Rodríguez Jurado hace referencia a que los alumnos coordinan un Centro de Deportes que organiza tanto torneos internos como externos, destacando la autonomía que tiene dicho Centro. Así, agrega:

Y es en el **ejercicio de dicha autonomía** que los alumnos van formando su capacidad organizadora y el concepto de la **propia responsabilidad**, que

más tarde le serán necesarios en la vida corriente (Rodríguez Jurado, 1935a: 197; los destacados me pertenecen).

No se han encontrado enunciados de este tipo al aludir a las mujeres. Entonces, si aceptamos la afirmación —extendiendo la idea de Simone de Beauvoir (1949)- de que no se nace hombre, sino que se llega a serlo (Scharagrodsky, 2006), el camino que los varones deben transitar incluye, entre otras cosas, formar su capacidad organizadora y desarrollar la responsabilidad para la vida corriente, ligada probablemente más a la vida pública, con los matices vinculados con la clase social de pertenencia, que para el caso de las mujeres. Así, las formas dominantes de masculinidad, especialmente en las clases medias y altas, indican que a los hombres les pertenece

de manera inalienable el protagonismo social e histórico, la organización y el mando, la inteligencia, el poder público y la violencia policiaca y castrense, las capacidades normativas y las reglas del pensamiento, así como las de la enseñanza y la moral, la creatividad y el dominio, la conducción de los demás y las decisiones sobre las vidas propias y ajenas, la creación y el manejo de las instituciones (Cazés, 2004: 42).

En la misma línea van los planteos, desde fuentes secundarias, sobre el hecho de que la sociedad espera que el hombre sea una persona autónoma y libre (Olavarría, 2004).

En relación con la responsabilidad masculina, la clave, a nuestro entender, se encuentra en su vínculo con las relaciones de poder:

una de las expresiones del uso de los recursos de poder por parte de los hombres es el sentido que adquiere la responsabilidad para ellos. Éste es precisamente uno de los aspectos donde se concentra una parte importante de lo que se ha caracterizado como la fragmentación de las identidades y subjetividades de los hombres, pero a la vez sería uno de los mecanismos que permiten el uso del poder (Olavarría, 2004: 61).

El modelo dominante de masculinidad permite a los hombres que prácticas contradictorias sean justificadas como responsables, las que en gran medida son justificadas a partir de relaciones desiguales de poder (Olavarría, 2004).

En el mismo sentido, Calcagno, en 1935 afirmó que

se comprenderá así nuestra preocupación por **ayudar al joven a encontrar su camino en la vida, por dignificar al hombre que en él vemos diseñarse**, respetando la personalidad juvenil y favoreciendo su formación y desenvolvimiento dentro de las convenientes de la labor común y de las **exigencias de la obra solidaria**, procurando asegurarle las mayores **posibilidades de felicidad individual** y de **utilidad social** (Calcagno, 1935: 80; los destacados me pertenecen).

Aquí destacamos la pretensión, por parte del colegio, de formar hombres dignos, solidarios, felices y útiles.

Calcagno (1935:78), asimismo, al dar un discurso en el Colegio Nacional Monserrat de Córdoba, con motivo de la entrega de premios a dos destacados egresados, destaca que el cordobés “ha dado tantos varones ilustres a la patria”. De este modo, responsabilidad y alto destino parecen estar reservados para ellos, donde la patria deposita sus esperanzas:

Como directores y como profesores de estos establecimientos de enseñanza media, sabemos cuán serias son nuestras obligaciones; pero también los jóvenes deben tener una clara noción de su propia **responsabilidad**. En todos y en cada uno de vosotros tiene cifrada la patria sus esperanzas. Deber nuestro es asegurar su realización. Nos corresponde lograr, con firmeza, que cada joven rinda mañana todo lo que de él, conforme a sus capacidades, era dado esperar; prepararlo amorosamente para que pueda cumplir en la vida **su más alto destino. Está incubándose en vosotros el porvenir de la Nación**. Iréis de aquí a la Universidad, ya casi hombres, para ser, bien pronto -hay que esperarlo-, **ciudadanos ilustres** (...). Están latentes en vosotros todas las posibilidades y alentamos una fe inmensa en que **cada uno sea todo lo que deba ser**. He ahí vuestra **responsabilidad** (...) (Calcagno, 1935: 79 y 80, los destacados me pertenecen).

En estos dichos se reiteran y profundizan, desde el Colegio Nacional, visiones en torno a considerar a los alumnos como futuras personalidades importantes de la sociedad, ciudadanos ilustres. La alusión a que “cada uno sea todo lo que deba ser”, en línea con la máxima de San Martín, parece aludir a cierto destino a cumplir por el hecho de pertenecer a una clase social acomodada, así como un llamado a dar lo mejor de sí.

También, en la misma línea, el rector del Colegio Nacional les plantea a los alumnos que ya no son niños -en concordancia con los planteos de Badinter (1993) de que se construye la identidad masculina a partir de no ser ni una mujer, ni homosexual, ni un niño-, sino que viven cosas de “muchachos”, e insistiendo una vez más, afirma que “una nueva conciencia debe despertarse en él: la de su **responsabilidad** y de la razón de ser de la vida humana” (Calcagno, 1935: 126; el destacado me pertenece).

En el mismo sentido, Rodríguez Jurado (1935b) ya en el ámbito de la Educación Física, al referir a los fines de la colonia de vacaciones, que entiende en concordancia con los del Colegio Nacional, alude nuevamente a un destino de los varones vinculado a una vida pública:

acercar entre sí a jóvenes de edades diferentes y, por tanto, de cultura e inclinaciones también diversas, para **acostumbrarlos en tal forma a la vida social** en que cada uno respeta a los demás y puede aprender de ellos sin

estiramientos ni violencias (...) (Rodríguez Jurado, 1935b: 250, el destacado me pertenece).

Asimismo, ese año, plantea que de la benéfica influencia del Departamento de Cultura Física en el Colegio Nacional “han de resultar las nuevas generaciones argentinas, ilustradas y fuertes, aptas paralelamente para el pensamiento y para la acción material” (Rodríguez Jurado, 1935a: 195).

Ese mismo año, Carlos Colombo (1935), profesor de Biología del Colegio Nacional, expone la razón de ser y ventajas de las materias que se incluyen en esa gran rama (Botánica, Zoología, Anatomía y Fisiología, Higiene, y Biología General). Explica que el interés observado en estas materias ha respondido a las

proyecciones de orden social derivadas de esta enseñanza, cuyos fines principales podemos reducirlos a los tres siguientes: a) Desarrollar desde temprano la capacidad de observación, b) Descubrir vocaciones y fomentarlas, c) Inculcar el amor y el respeto por la Ciencia (Colombo, 1935: 123).

Son elocuentes sus palabras, en términos de futuros previstos para los estudiantes en relación con ser los elegidos, espíritus superiores y futuros hombres dirigentes de la sociedad: Descubrir vocaciones y fomentarlas significa orientar a la juventud en el destino reservado a sus mejores aptitudes, favoreciendo así la formación de los espíritus superiores, de cuya proporción depende el de una Nación (Colombo, 1935). A continuación, plantea que

inculcar el amor y el respeto a la Ciencia desde las aulas secundarias, en un colegio preuniversitario como el nuestro, significa preparar en los **futuros hombres dirigentes** el concepto de fomento y apoyo a las instituciones científicas y a los investigadores (Colombo, 1935: 124; el destacado me pertenece).

Formar los espíritus superiores se habría llevado a cabo a partir del hecho de tener a cargo de las diferentes asignaturas a reconocidas figuras de la cultura argentina y latinoamericana. Así, desde los inicios del Colegio y, en algunos casos en el período abordado, encontramos profesores como Alejandro Korn, Ramón Falcón, Carlos Spegazzini, José Luis Romero, Ezequiel Martínez Estada, Jorge Romero Brest, José Gabriel, José Lago Millán, Carlos Sánchez Viamonte y Pedro Henríquez Ureña, entre otros.

En el sentido de fomentar el desempeño en el ámbito público para los varones, con motivo del cumplimiento de los 50 años del Colegio Nacional, el Poder Ejecutivo de la Nación, el 13 de abril de 1935, establece la siguiente resolución:

artículo 2. Para la provisión de puestos públicos y a partir de 1936, el Poder Ejecutivo ubicará con preferencia en los cargos vacantes a los diez mejores

egresados, a fin de este año y de los siguientes del Colegio Nacional de La Plata, debiéndose tener en cuenta, al efecto, la carrera universitaria elegida por cada uno de ellos (Universidad Nacional de La Plata, 1935: 267).

Ello, entonces, abogaría por un futuro que los ligaría especialmente a una carrera administrativa, asegurándoles, una posición, al menos, en los estratos sociales medios. Las alumnas, por su parte, podrán tener ese privilegio casi al cierre del siguiente período.

Con respecto a la cultura física, en 1937, se explica que se organizaron diferentes torneos internos deportivos, como el de fútbol, basket-ball, pelota y tiro. Asimismo, se afirma que se compitió en las disciplinas de básquet, natación, atletismo y remo, participando en la liga intercolegial de Buenos Aires⁹¹. Se aclara que el Colegio Nacional obtuvo “destacada figuración”, lo que aboga por la teoría de que una de las maneras principales de entender al deporte era tomar como referencia al de rendimiento (aunque se producía una pedagogización o escolarización del mismo), donde el resultado era importante, ya que en todos los casos era comunicado. De este modo, respetar reglamentos deportivos y tener al deporte de rendimiento como referencia central implicaría necesariamente llevar a cabo una práctica diferenciada entre jugadores y jugadoras. Ese año, prácticamente, se repite de forma textual una alusión de 1935:

Ese Centro y esas comisiones **poseen la totalidad de la autonomía posible en un instituto de enseñanza**, y es en el ejercicio de dicha autonomía que los alumnos van formando su capacidad organizadora y el **concepto de la propia responsabilidad**, que más tarde le serán necesarios en la vida corriente (Rodríguez Jurado, 1937: 291 y 292, los destacados me pertenecen).

En relación con la autonomía y la independencia, a la vez que a la búsqueda de pensamiento crítico, Favaloro (1994), ex alumno del Colegio Nacional entre 1936 y 1940, plantea que en las diferentes clases se fomentaban entre los alumnos las permanentes discusiones sobre los temas enseñados, prácticamente no existiendo los monólogos de los/as profesores/as. Por ejemplo, este exalumno destacaba la enseñanza “profundamente socrática” (Favaloro, 1994: 109) que recibían en las largas caminatas por el bosque con el profesor de botánica.

Por otro lado, con respecto también a los varones, una práctica corporal conservada (desde el período anterior) de forma exclusiva para ellos también nos da una pauta

91 Tenemos conocimiento de que este tipo de torneos intercolegiales se llevaban a cabo en Argentina al menos desde 1928, incluyendo también disciplinas como el rugby (Reggiani, 2018). Asimismo, una serie de fuentes, como los boletines del Ministerio de Educación de la Nación Argentina, con la creación de la Dirección Nacional de Educación Física (1938-1947), dan cuenta de una continuidad en este tipo de experiencias (Galak, Kopelovich y Pereyra, 2021).

importante sobre sus fines macropolíticos alentados, pero con un agregado importante. Se trata de la práctica de tiro, que la comisión evaluadora del Departamento de 1936 plantea que complementa la práctica deportiva y está a cargo de un instructor de esa dependencia que “los prepara y controla los ejercicios que deben realizar para llenar las condiciones exigidas a los aspirantes a oficiales de reserva del ejército”. Luego, se aclara que

el Colegio Nacional se halla facultado para examinar a los alumnos y expedirles un certificado que les permita **realizar su servicio obligatorio reducido a tres meses**. Esta instrucción la reciben en el Departamento de cultura física en un período preparatorio y luego aplican sus conocimientos en los stand del Tiro federal, bajo la dirección del instructor del Departamento (actas del Consejo Superior del 30 de junio de 1936; el destacado me pertenece)⁹².

Dos años después, se plantea que la Dirección General de Tiro y gimnasia del ejército designó a un instructor de este Departamento, para que impartiese la enseñanza y recibiese el examen reglamentario de tiro, a los alumnos del Colegio Nacional, autorizándolo para expedir certificados de aptitud que les permita a los mismos cumplir, como estudiante, el servicio militar de tres meses (Rodríguez Jurado, 1938). Se refiere a Osvaldo Fernández, y se afirma que concurrió al polígono una vez a la semana para la enseñanza de tiro de 120 alumnos, que cumplieron con las condiciones exigidas logrando hacer el servicio militar reducido. Entonces, este tipo de normativas estaría mostrando la intención estatal de permitirle a la elite o clase dirigencial dedicar menos tiempo al servicio militar obligatorio, y no demorar su ingreso a la Universidad, en comparación con el resto de la sociedad⁹³. Esto cobra fuerza al considerar que, para el resto de la población, por ejemplo, en 1938, ese servicio duraba entre 12 y 18 meses. Además, funcionaba un sistema de prórrogas que permitían anticipar la entrada a los estudios superiores retrasando el ingreso a la conscripción. Asimismo, también en 1937, se organizó un torneo de esta práctica (Rodríguez Jurado, 1937).

Aquí, al proponer la práctica de tiro, parece haber vínculo con el contexto provincial y nacional. En lo que respecta a la propuesta fresquista, ya hemos adelantado sus políticas en relación con la Reforma Fresco-Noble y a la creación de la Dirección de Educación Física y Cultura de la Provincia de Buenos Aires. La misma, en lo que concierne a la escuela primaria en la provincia de Buenos Aires, en 1937, instituyó

92 El Tiro Federal Argentino de La Plata fue fundado el 15 de marzo de 1895, siendo sus padrinos el gobernador de la Provincia de Buenos Aires Dr. Marcelo Udaondo y el Intendente de la ciudad de La Plata Dr. Dardo Rocha.

93 Siguiendo a Mariano Chiappe y Laura Méndez (2021: 307), que analizaron la construcción de masculinidades hegemónicas entre 1930 y 1955, en lugares como la Patagonia, “la Dirección de Tiro y Gimnasia dispuso que aquellos socios que rendían satisfactoriamente un examen de tiro -tomado por personal militar- se les reducía la duración del servicio militar obligatorio, vigente en nuestro país desde 1905”

la práctica obligatoria de tiro en las escuelas primarias para los alumnos varones y optativa para las niñas (Pineau, 1999). Así, “en el varón el punto de llegada fue convertirse en un buen cristiano, un buen ciudadano y un buen soldado” (Scharagrodsky, 2006: 202 y 203). Con respecto a Vásquez, que estaba al frente de la Dirección Nacional de Educación Física, se trataba, como se adelantó, de un civil con simpatías golpistas y militaristas (Scharagrodsky, 2006: Galak, Kopelovich y Pereyra, 2022), que incluyó entre las disciplinas de los torneos colegiales que impulsó, a la práctica del tiro, aunque ya en nuestro tercer lapso (MJIP, 1942).

Esta práctica tendrá continuidad al año siguiente, 1939, afirmación a la que arribamos al tener en cuenta un expediente de la mesa de entradas de la Universidad Nacional de La Plata (362 D-9) que es iniciado por la “Dirección General de Tiro y Gimnasia”, firmado por su director, el General Adolfo Arana. El mismo se titula “Comisión designó a Osvaldo Fernández instructor de Tiro y Gimnasia para los alumnos de la Universidad”. Dicho expediente tiene por objeto comunicar el nombramiento del instructor de tiro y gimnasia y solicitar cooperación. Va dirigido al rector de la Universidad Nacional de La Plata, pero al final del mismo se dice “pase al Colegio Nacional para su conocimiento (...)”. Entendemos que se trata de confirmar la continuidad en el puesto de una persona que había sido nombrada el año anterior.

En 1939, hallamos notas del ministro de Justicia e Instrucción Pública y de resoluciones de la Dirección General de Educación Física (nacional) solicitando al Ministerio de Guerra los programas a seguir y refiriendo a la necesidad de cumplimiento de las mencionadas normativas, respectivamente (Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, año 2, boletín número 6, 1939). No obstante, recién en el boletín siguiente en la circular n°32 de la Dirección General de Enseñanza, del 28 de marzo, “sobre cumplimiento de los ejercicios de tiro, en los Colegios y Escuelas para Varones, dependientes del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública” se comunica que la Dirección General de Tiro y Gimnasia del Ministerio de Guerra ha dispuesto que la práctica de los ejercicios de tiro se inicie, en los Colegios y Escuelas de varones, directamente dependientes del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, el día 15 de abril próximo” (Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, 1939: 388-389).

Las anteriores referencias sobre el fomento de la autonomía y la responsabilidad, y la posibilidad de una parte privilegiada de la sociedad de hacer un servicio militar más acotado, nos recuerdan el primer desarrollo de los deportes modernos, que se originó de la mano de Thomas Arnold en las *Public School* de Gran Bretaña en 1828. Se trataba de escuelas a las que las familias que pertenecían a las élites de la sociedad victoriana enviaban a sus hijos varones a fin de que recibieran una educación de calidad, por lo que puede afirmarse que allí se formaron los futuros

dirigentes del país (Ferrer Torres, 2012). En esos sitios, el deporte tuvo como función principal la sublimación y el apaciguamiento de los jóvenes varones de las clases burguesas. Podría decirse, entonces, que, en nuestro caso, el deporte también enseñado para jóvenes varones de clases medias con aspiraciones a ocupar puestos dirigenciales, formaría para el desempeño de una competencia fundamental para esa labor: el ejercicio de la autonomía. Educar las sensibilidades, como se verá en el capítulo 5, entonces, involucró necesariamente en los sujetos, su pasado, su presente, y sus proyecciones sobre el futuro (Pineau, 2017).

Como adelantamos, este segundo período se caracterizó por producir una modificación en el plan de estudios de 1930, en el año 1934. Se produjeron cambios en Literatura, Historia, Matemáticas, Botánica, Zoología General, Mineralogía e Historia de la Ciencias. Además, “Anatomía, Fisiología e Higiene” (de 6to año) se la divide en “Anatomía y Fisiología” (4º año) e “Higiene” (en 5º año). A su vez, se incorporaron Nociones de Economía Política e Historia del Arte, asignaturas nuevas, a 6º año. Sólo para el Colegio Secundario de Señoritas, Gimnasia Estética y lectura Artística, para 5º año, y música en 4º, 5º y 6º (El Día, 15 de diciembre de 1933).

En lo que respecta a las alumnas, en el marco del nuevo plan de estudios, el rol materno se seguirá fomentando, como se dijo, desde el plan de 1934 a partir de algunos contenidos de la asignatura “Higiene” (5to año), pero con menor cantidad de contenidos que el plan anterior. Esa asignatura, que contaba con 3 horas semanales, se organizaba en 20 unidades⁹⁴, de las cuales tres (Higiene infantil, lactancia y crecimiento del niño) estaban directamente vinculadas con la preparación para la maternidad. Las unidades en cuestión incluyeron los siguientes contenidos:

VI. Higiene infantil: Importancia del estudio de la Puericultura. Higiene pre-concepcional y pre-natal. Herencia mórbida (sífilis, alcoholismo, tuberculosis, otras enfermedades); agentes del medio: vivienda malsana, falta de higiene, de alimentación, etc. El recién nacido: breves nociones sobre anatomía y fisiología; primeros cuidados.

VII. Lactancia: ventajas y contraindicaciones, dificultades dependientes de la madre y del niño. Leche de mujer: composición, comparación con otras leches. Destete.

94 Las 20 unidades eran: Higiene, medios naturales, agua, medios artificiales, ciudades, higiene infantil, lactancia, alimentación artificial, crecimiento del niño, higiene individual, higiene de la alimentación, alimentos con contenido proteico predominante, leche, alimentos vegetales ricos en proteínas, bebidas, evaluación de la ración alimenticia, enfermedades infecto-contagiosas, males sociales; y transmisión, manifestaciones y profilaxis de enfermedades (tuberculosis, sífilis, lepra, cáncer, viruela, difteria, parotiditis, tos convulsa, gripe tifus, sarampión, varicela y rubiola).

IX. Crecimiento del niño: peso, talla, dentición, primeros pasos, osificación. Breves conocimientos sobre segunda infancia, tercera infancia o edad escolar y pubertad (Colegio Secundario de Señoritas, 1934: 21 y 22).

Es decir, mientras que el plan de 1926 (vigente hasta 1933 para 5to año) contaba con “Ciencias domésticas” (1er año) y “puericultura” (6to año no materializado, pero sumada a 5to año), el plan de 1934 (modificatoria del plan de 1930) contaba solo con “higiene” (5to año) que simplemente incluía algunos contenidos relativos a puericultura. Vale aclarar que los alumnos del Colegio Nacional tenían la misma asignatura, pero la misma presentaba otros contenidos que no aludían al rol materno o paterno⁹⁵. Ello era posible, ya que, a partir de lo plasmado en actas de reuniones de docentes, los/as mismos/as profesores/as de las materias decidían las unidades y los temas a enseñar.

De esta manera, se sigue pensando a las mujeres como las encargadas principales de las labores hogareñas, del ámbito privado. Muestra de ello es, por caso, la referencia en 1937 a la compra del libro *Maternología y Puericultura* (Cortelezzi, 1937). Se trata de una publicación del médico argentino Miguel E. Benítez de 1925, reeditada en 1937, de Moly y Laserre editores. El mismo autor publica textos como *Niños, apuntes médicos-sociales* (Peuser, 1897), *Elementos de Higiene Pública y privada* (1902), *Higiene y Puericultura* (sin fecha), *Vagancia Infantil: estudios sociales* (1929), y *La alimentación y la salud del niño* (sin fecha). No obstante, en 1936, el Colegio invita a Alicia Moreau, exdocente y referente feminista, que ya había escrito *La emancipación civil de la mujer*, quien presentaba ideas superadoras de esa domesticidad.

Sobre un ideal femenino ligado a un papel secundario con respecto a los hombres, desde el Colegio Secundario de Señoritas, se transmite una imagen de mujer que acepta, aunque también sufre, no ser protagonista de las grandes batallas. Así, al bautizar con el nombre de “María Cruz Inchausti” a un aula del colegio, María Esther Deretich, escritora y profesora de la institución, alude a esta mujer refiriendo a:

Su vida solitaria hecha de renunciamentos y de lágrimas, de dolor y de heroísmo, porque no siempre todos los heroísmos manifiéstanse en las grandes batallas. Son almas heroicas, que, silenciosamente, ganan batallas dentro de su propio corazón (Deretich, 1938:32).

De este modo, queda claro cómo su vida era definida en relación con el cumplimiento de un papel subsidiario para otros: amaba el “calor hogareño” porque allí estaban sus grandes amores,

⁹⁵ Las 14 unidades eran las siguientes: Higiene, Presión atmosférica, Suelo, Agua potable, Higiene de la habitación, Higiene individual, Alimentación, Productos residuales y materias excrementicias, Las bacterias, Enfermedades venéreas, Tuberculosis, Fiebre tifoidea, Enfermedades parasitarias más comunes, Alcoholismo.

los seres queridos que absorbieron su vida íntegra. **Hija** ejemplar, incomparable, **hermana** cariñosísima, conoció las tristezas del **amor abnegado** que como un fuego imparabile consumía su corazón. Amor al padre enfermo, al hermano taciturno, a la madre apenada (Deretich, 1938: 33; los destacados me pertenecen).

Aquí, la mujer no es vista como madre o esposa, como solía suceder, pero sí como hija o hermana, lo que, en definitiva, redundaba en una imagen de sí misma subsidiaria, nunca es “ella” (protagonista) sin ser en relación con “otros”. Entonces,

ella es reflejo. Sólo reflejo, ella que podía haber sido luz deslumbrante de su propia dicha. Pero prefirió ser reflejo, ser rocío sobre cáliz abierto, ser vaso rebosante de ternuras, ser agua cristalina que refresca, ser brisa matinal, ser pálida azucena solitaria (Deretich, 1938: 33).

De este modo, el heroísmo femenino, como sucedía en la misma época en otros países como España, también con un gobierno militar como el franquismo, se vincula con la constante abnegación (Zagalaz Sánchez, 2001), el espíritu de sacrificio y la renuncia a favor del cuidado del marido y de los hijos (Machado Arenós, 2019): “Ese culto a la maternidad las ha situado en torno a una serie de valores (amor, bondad, abnegación, entrega) frente al contra modelo de mala madre” (González Pérez, 2008: 92).

En el mismo sentido, en mayo de 1938 comienza el dictado de clases optativas de cocina. Las mismas estuvieron a cargo de Cecilia Lidnik y se llevaron a cabo en horario extraescolar. Se plantea que ese curso estaba “destinado a completar los conocimientos que se adquieren ordinariamente” (invitación al curso de cocina, marzo de 1938) y que es una rama de la economía doméstica. Asimismo, se le otorgó una impronta ligada al discurso médico:

Dada la importancia que hoy tiene el estudio de los regímenes alimenticios y su aplicación racional para enfermos y sanos, es necesario colaborar en la obra en que están empeñados médicos y profesores (invitación al curso de cocina, marzo de 1938).

Se aclara, además, que se llevan a la práctica regímenes y conclusiones que la ciencia preconiza. Pero lo que más nos interesa en términos de formación de femineidades es la referencia a la cultura femenina:

Por estas razones la Dirección ha creído de suma utilidad dotar, a las niñas que se educan en este Colegio, de aquellos conocimientos que por su índole tiendan a completar la cultura femenina (invitación al curso de cocina, marzo de 1938).

Destacamos cómo, nuevamente, al hablar de las alumnas de la institución se las menciona como “niñas”⁹⁶. Esa infantilización de la mujer estaría en concordancia con sus menores derechos civiles. Es llamativa esta forma de nombrarlas, ya que justamente se aclara que las clases se destinan a las educandas de los cursos superiores (El Día, 14 de mayo de 1938). Sobre este curso, nos encontramos con que finalmente se inaugura en mayo de ese año y tiene una concurrencia considerable. Entonces, en los medios gráficos que refieren a estos espacios se refuerza la imagen de la mujer como ama de casa y madre. Sobre la primera cuestión, se afirma en *El Argentino* que se invita también a las amas de casa “que deseen ampliar sus conocimientos en este arte tan provechoso” (El Argentino, 14 de mayo de 1938). Sobre el segundo aspecto, en el mismo medio gráfico, se afirma que “resulta importante en la mujer -llamada por vocación a procurar el más sano desarrollo de sus hijos- su adiestramiento en el arte culinario” (El Argentino, 21 de mayo de 1938), afirmando que el ambiente de la clase está “organizado y dirigido por una mujer ejemplar” (El Argentino, 21 de mayo de 1938). Pero lo rico de este artículo no termina allí, ya que se ensaya una reflexión en torno a los conocimientos -que se entienden como intelectuales, propios de un bachillerato y de una posible formación universitaria posterior- y a saberes más prácticos, es decir, los que aportaría este nuevo curso:

Cúmplese por ese medio una **función educacional eminentemente femenina**. La aplicación de la enseñanza especial de la cocina tiene sin duda ninguna un campo vastísimo en los hogares, y las señoritas que la aprendan estarán en condiciones mucho más favorables para afrontar las responsabilidades inherentes al manejo de la casa. La mujer que conoce la cocina sabe más y puede más en el **gobierno doméstico -su principal autoridad-**, que apoyándose en títulos universitarios que sólo acrediten su consagración a los libros que no tratan de cocina. Sin que lo uno obste a lo otro, como lo comprobaría este simpático ensayo de educación integral (El Argentino, 21 de mayo de 1938; el destacado me pertenece).

En ese mismo artículo se afirma que se genera en la cocina del colegio un local de buen gusto, de aseo y de intimidad, lo que nos acercaría una vez más a la domesticidad y a la seguridad que ofrece este espacio. Desde esa clase, por ejemplo, se encargaron de preparar el menú para agasajar al presidente Julio Castiñeiras, en su visita al Colegio Secundario de Señoritas en junio de 1938, con motivo de su retiro del cargo.

Es posible considerar que, por esos años, la cocinera “doña Petrona”⁹⁷ fuera pensada en la sociedad argentina como uno de los ideales de mujer (Pite, 2016).

96 Ya se había hecho referencia a las estudiantes de este modo en el incidente de 1928.

97 Petrona Carrizo de Gandulfo (1896-1992) fue una cocinera televisiva argentina, pionera en su área en Argentina.

En ese sentido, exalumnas entrevistadas manifestaron que en ese tipo de clases y en las de los años sucesivos, se les enseñaba a cocinar utilizando las nuevas tecnologías como el gas. De este modo, “el ama de casa electrificada y feliz pronto fue aceptada como prototipo, menos angustiante, de la nueva mujer” (Nari, 2004: 74).

Asimismo, también desde 1938 se instalaron clases optativas de “Economía doméstica”, “para dar a la mujer conocimientos prácticos para su actuación en el hogar” (Cortezzi, 1938: 2). Como sucedía en el período anterior, hacia 1939 (Legón, 1940), el Colegio ofrecía cursos voluntarios de costura, ligada al ámbito doméstico.

En relación con la educación física para las alumnas, en este periodo se vuelve a mencionar a Mauricio Boigey, pero lo novedoso se va a dar en la alusión al médico uruguayo Julio Rodríguez⁹⁸ (Rodríguez Jurado, 1935a, 1937). Dogliotti (2013), que analiza los escritos de este autor de la década de 1920, explica que este referente consideraba que la mujer fue hecha para procrear (Rodríguez, 1923). Así, como sucedía con Boigey, abogaba por una cultura física eugenésica que preparara para el ejercicio de la maternidad.

También en este sentido, dos años después, se vuelve a considerar la “naturaleza de la mujer”, que es aludir al rol materno (ligado a ser esposa y ama de casa) como destino principal, estrechamente vinculado con la heteronormatividad: los matrimonios son entre hombres y mujeres, y en ese marco se procrea. Así, sobre 1938 se dice que se ha logrado la reorganización de la cultura física “adoptando como base un sistema más conforme con la **naturaleza de la mujer** y basándola en un principio de salud” (Cortezzi, 1939: 1; el destacado me pertenece), a la vez que se llevó a cabo la “intensificación de la cultura estética, por considerarla parte esencial en la educación femenina” (Cortezzi, 1939: 1). Ello parecería estar en concordancia con las propuestas fresquistas que aspiraban a que la mujer se convirtiera en “una buena cristiana, una buena esposa y madre de familia”

98 Rodríguez nació en Montevideo en 1896, se formó como médico en la Facultad de Medicina de la Universidad de la República y tuvo una fuerte vinculación con el campo de la educación física en Uruguay constituyéndose como una de los principales referentes discursivos dentro del período 1920-1960 (Rodríguez Antúnez, 2019). Estuvo a cargo de la Comisión Nacional de Educación Física (CNEF), siendo su director hasta 1956, del que dependía el Instituto Superior de Educación Física de Montevideo. Según los planteos de Rodríguez Antúnez (2019), durante el período que abordó (1939-1950), circularon en ese instituto ideas eugenésicas.

Sobre Julio Rodríguez, siguiendo a Paola Dogliotti (2013), podemos decir que, al igual que varios de los principales actores del campo de la cultura física uruguaya de entonces, se graduó en Educación Física en la Universidad de Springfield (Estados Unidos). Con respecto a la formación de maestros en Educación Física, en Rodríguez es posible identificar las discursividades normalista y tecnicista. Tuvo un estrecho vínculo con Jess T. Hopkins (maestro de educación física por la universidad de Springfield College de la YMCA norteamericana) (Dogliotti, 2013).

(Scharagrodsky, 2006: 203), frente a modelos disonantes como los anarquistas o socialistas que pretendían la liberación de la mujer (Barrancos, 1990). De este modo, encontramos una continuidad en relación con pensar en una esencia o “naturaleza femenina”, prediscursiva, y a considerar el discurso médico como el legitimante de las prácticas. Sobre ello, Rodríguez Jurado al referir al Colegio Secundario de Señoritas, deja en claro que modernizar el plan de ejercicios físicos que se enseñaba en 1937 significa dejar de lado los planteos de Enrique Romero Brest, ya que

la enseñanza estuvo a cargo, como otros años, de tres profesoras que imparten la enseñanza de la educación física de acuerdo al llamado «sistema argentino». En repetidas oportunidades he sugerido a las señoritas profesoras, la conveniencia de ir modernizando el sistema aplicado por no condecir con las nuevas orientaciones en la materia de referencia (Rodríguez Jurado, 1938: 195).

Entonces, con la ida de Cortelezzi del Colegio Secundario de Señoritas en agosto de 1939, parecen dejarse de lado las referencias a la “naturaleza femenina”, que aludiría entre otras cosas al rol materno, en relación con la Educación Física. No obstante, en el período siguiente se hará referencia, por ejemplo, a la “condición femenina”, que nos seguiría acercando a un esencialismo.

2.3. Período 1940-1946: mujer-trabajadora sobre mujer-madre (y domesticidad); responsabilidad también para ellas. Masculinidades y feminidades apolíticas.

Este tercer período, más allá de la referencia para alumnos y alumnas a un futuro ligado a proseguir estudios universitarios en los dos períodos anteriores, parece ser el momento en el que claramente se transmite una imagen de mujer-trabajadora. Ello se observa partir de 1941 cuando entre los cursos optativos, en horario extraescolar, se ofrezca mecanografía y taquigrafía, que aportarían herramientas para el desempeño en el ámbito laboral, pero feminizado y peor pago que el trabajo realizado por hombres (Queirolo, 2014), como la secretaría. En 1942, el centro de exalumnas enseñaba “tejidos”, que nos acerca nuevamente al ámbito doméstico, pero también inglés, encuadernación y taquigrafía, que prepararían para una labor fuera del hogar, aunque, en el último caso, reservando, como se dijo, para las mujeres un espacio secundario como el de la secretaria. En 1945, el centro de exalumnas ofrece cursos de Matemáticas, Francés, Inglés, a la que vez que “costura”, y “tejido y lencería”. Ese año, también, el consultorio médico, con profesionales de la oficina médica del Departamento, brinda un curso de “primeros auxilios” (Teobaldo, 1945). Ya en 1946, además del inglés, entre los cursos optativos, gratuitos o con un costo de \$2 mensuales, ofrecidos por el centro de

exalumnas, se incluyen “Labores y tejidos”, “corte y confección” y “cocina”. Parece tratarse de la permanente presencia de elementos que contribuyen a una igualdad de las mujeres con los hombres, a la vez que existen otros que tensionan a favor de un confinamiento de las mismas en el espacio doméstico para el cumplimiento del rol de esposas, madres y amas de casa. Es decir, en este tercer período la imagen de mujer-madre sigue tensionando con la representación de la mujer-trabajadora, teniendo más fuerza esta segunda imagen que en el lapso anterior.

Con respecto a las alumnas, la prioridad para los empleos públicos para las mejores bachilleres se produjo casi 10 años después que en los varones (1935), por decreto del 13 de enero de 1944 (Ortubé, 2001).

Sobre el final de nuestro período y ante la asunción de un director en el Colegio Secundario de Señoritas, en octubre de 1946, se produjeron las siguientes referencias sobre los roles de las mujeres en la sociedad argentina, evidenciando el cambio que venimos mostrando:

Los tiempos modernos han roto los límites estrechos en que desenvolvía sus actividades la mujer. En la enseñanza, en las profesiones liberales, en el comercio, en la vida cívica, **ella marcha al lado del hombre. Como hija, como hermana, como esposa o madre, ella acompaña, ennoblece la tarea del compañero**, alienta en las horas desesperanzadas, apacigua el dolor, orienta el pensamiento; **pero sabe también empuñar el timón** cuando la nave está en peligro, salvar la economía o la hora de la familia, bastarse a sí misma, vencer en el mundo, porque ha sido capaz de la victoria sobre convencionalismos seculares (Bergez, 1946: 3; los destacados me pertenecen).

Amplía esta idea al pronosticar que pronto las mujeres en nuestro país podrán sentarse en las bancas del Congreso y la legislatura, y muchas leyes serán producto de su esfuerzo, de su experiencia y de su más fina sensibilidad. En estas palabras se ve claramente el lugar protagónico que paulatinamente van ocupando las mujeres en la sociedad argentina, aunque sin abandonar totalmente un lugar subsidiario (al ser hija, hermana, esposa, madre, compañera) y las permanentes referencias a su presunta mayor sensibilidad. Así, el director del colegio de mujeres pensará para las estudiantes nuevos horizontes, con nuevas preocupaciones, en línea con la nueva posición a ocupar durante el peronismo (Perrig, 2007), como cuando afirma que las alumnas “ya no serán **solamente** las dulces inquietudes de la vida privada, sino también las duras faenas de la vida pública” (Bergez, 1946: 3; el destacado me pertenece). En esta última cita, la vida pública se sumaría a la privada, no sustituyéndola o abandonándola.

Sobre esta cuestión, una exalumna del Colegio secundario de Señoritas, entre 1940 y 1945, sobre la formación que podría brindarle la institución para un desempeño

laboral posterior, explica que eligió esta escuela como alternativa a otras dos opciones derivadas del deseo de sus familiares: sus padres querían que fuera docente, porque veían en ella cierta vocación; su abuela

quería obstinadamente que aprendiera a bordar, coser; que estudiara piano y algún idioma; «chucherías», que -como ella afirmaba-, «hacen las delicias de un hogar fundado sobre la base de la buena educación» (Lerange, 1949: 19)⁹⁹.

Además, María García de la Fuente, alumna de 4to año C, al brindar unas palabras en el acto de egresadas de 1946, también da por hecho que existen esas dos grandes opciones, como son el hogar o la Universidad, por lo que, al despedir a sus compañeras, plantea:

Compañeras de 5° año: Vais a iniciaros en una nueva etapa de la vida, la más difícil. Comenzaréis alguna carrera universitaria u os dedicaréis a las tareas del hogar, prestas a construir el propio (García de la Fuente, 1946: 2).

Esto se produce en el marco de una asistencia cada vez mayor de las mujeres a la Universidad. Ellas, en contados casos, habían accedido a la Universidad a fines del siglo XIX, acrecentándose ese ingreso desde las primeras décadas del siglo XX, escogiendo de forma preponderante las profesiones relacionadas con las ciencias de la salud (Arias, 2017). Siguiendo a María Fernanda Lorenzo (2016), entre 1889 y 1940 se asistió a un lento pero constante incremento de la cantidad de graduadas en la Universidad de Buenos Aires, en especial en la Facultad de Medicina y de Filosofía y Letras. Según la autora, 1940 actuó como una década bisagra porque las políticas educativas favorecieron tanto la expansión de la enseñanza secundaria, requisito indispensable para aspirar al ingreso al nivel superior, como la supresión del arancel y del examen de ingreso. Alicia Palermo (1998) ya había planteado que el período que va desde inicios del siglo XX hasta la primera mitad de la década de 1960 se caracterizó por un incremento paulatino pero constante de la participación femenina en los estudios universitarios. De tal modo, mientras que entre 1900-1905 sólo el 0.79% de los títulos universitarios de todas las universidades nacionales fueron otorgados a mujeres, en el quinquenio 1961-1965, los valores porcentuales habían aumentado al 28.20¹⁰⁰. Palermo (1998), además, explica que existió una concentración de las mujeres en carreras consideradas "típicamente femeninas" (ciencias de la educación, letras, ramas menores de las ciencias médicas, etc.).

99 Continuó sus estudios en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, y menciona compañeras que estudiaron en la Facultad de Derecho y en la Facultad de Química y Farmacia.

100 En relación, estrictamente, al período que abordamos, Palermo (1998: 106) reconstruye las siguientes cifras sobre los títulos universitarios entregados en todas las universidades nacionales a mujeres, para cada quinquenio: 1931-1935 (10.32%), 1936-1940 (13.8 %), 1941-1945 (15.67%), 1946-50 (16.67%).

Entonces, que desde la enseñanza de la educación física de este Colegio se transmitieran ideales ligadas al desempeño de la función materna (que pierden fuerza en este tercer período), ligada a un ámbito privado (como desarrollaremos en profundidad en el siguiente capítulo), no significa que haya sido el sentido predominante de la educación general transmitida desde esta institución. La formación de las segundas madres (Fischman, 2007), o maestras, se daba en los colegios normales de la ciudad, compitiendo con el Colegio Secundario de Señoritas por la matrícula de alumnas desde la década de 1920 (Peredotto, 1922). El director Teobaldo (1946) afirma que casi siempre las egresadas realizan sus estudios superiores universitarios. A ello agrega que “Efectivamente, es cada vez mayor el contingente de niñas que prosiguen carreras tales como Medicina, profesorado en Matemáticas y aún Agronomía e Ingeniería” (Teobaldo, 1946: 26), lo que entendemos que va en el sentido de destacar que paulatinamente escogen carreras difíciles y/o ligadas al mundo masculino. No obstante, no se las deja de ver como niñas.

De esta manera, luego de dejar de lado el Sistema Argentino de Educación Física, el director Legón, que asumió ese año, planteaba que para 1940 se irán implantando pautas y condiciones que rigen para los institutos dependientes del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública (Legón, 1941). Este director, que había asumido en septiembre de 1939, para el 7 de noviembre de ese año, a partir de la resolución n°1 decidió

solicitar del mismo Sr. Director del Departamento de Cultura Física un proyecto de programas de enseñanza física, año por año, con especificación de ejercicios y juegos a desarrollar durante el curso, por bimestres. Deberá procurarse la coordinación de las etapas de la enseñanza, de los ejercicios y de los juegos, atendiendo a la edad media, a la **condición femenina** y a las directivas que recientemente ha impartido, para los institutos de su inmediata dependencia, el Ministerio de Justicia e Instrucción Pública de la Nación (Legón, 7 de noviembre de 1939: 1; el destacado me pertenece).

De este modo, se adoptaron los lineamientos del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, que contaba con Vásquez como director de Educación Física, propulsor de contenidos y fundamentaciones que, si bien transmitían guiones generizados (sobre los que volveremos), educación diferenciada y referencias al mejoramiento de la raza, no aludían al cumplimiento para las mujeres del rol materno. De hecho, por ejemplo, en un programa de 1941 para mujeres, se incluye la siguiente referencia (común a lo propuesto para los varones):

La educación es un proceso ideal, tendiente a hacer de cada estudiante una persona útil para la sociedad, una joven que sepa pensar, desenvolverse y resolver con altura las variadas situaciones que se le presentarán en la vida (MJIP, 1941: 3).

Ello se complementa con la consideración de que es

un grave error educar a base de fórmulas cuya esencia no pueda percibir y experimentar la joven. Es como no darle injerencia en su propia vida, despojándola de la **responsabilidad** y personalidad y ayudándola a no pensar (MJIP, 1941: 5; el destacado me pertenece).

Estas intenciones educativas, pese a referir a una utilidad social (que podría adscribir a miradas eugenésicas), se diferencian claramente de pretensiones vinculadas a la domesticidad y dependencia de las mujeres, proponiendo en cambio, seres responsables, tomadoras de decisiones, autónomas, críticas.

No obstante, la consideración de la mujer como necesariamente madre seguirá presente en la Universidad Nacional de La Plata, aunque de la mano, ahora, de uno de sus presidentes. Alfredo Palacios, mayor autoridad de esta institución entre 1941 y 1943, al hacer un balance sobre su gestión en 1943, destaca la existencia de la sección para niñas de la Escuela Anexa, ubicada en el mismo edificio que el Colegio Secundario de Señoritas entre 1942 y 1945. Plantea que sin esa escuela de niñas no era posible cumplir la finalidad suprema de la Universidad, como la “de abarcar y dirigir la educación en el proceso total de su desarrollo” (Palacios, 1943: 82). En ese contexto nos presenta una rica referencia sobre la condición femenina:

¿Quién se atrevería a negar la gravitación decisiva de la influencia femenina en el campo de la educación, ya que **la niña será la madre futura** que ha de imprimir al carácter de sus hijos el sello más perdurable? Y entre nosotros, principalmente, es más vasta esa influencia, todavía, en virtud de que la educación primaria, casi en su totalidad, ha sido confinada a la mujer” (Palacios, 1943: 82)¹⁰¹.

Esta personalidad, al ser diputado del Partido Socialista, en 1907 había presentado un proyecto de ley (que fue aprobado) para proteger a la mujer obrera, madre trabajadora. No obstante, esa protección se producía con miras a mejorar la capacidad reproductiva (Nari, 2004). En 1912 presentaba al Congreso un proyecto de ley que disponía la obligación de instalar salas-cuna en todos los establecimientos industriales, a la vez que exigía el pago de licencia por embarazo. Al año siguiente consideraba que

la mujer es la depositaria del porvenir de los pueblos; de ahí que cuidar su salud implique trabajar por la fortaleza y el bienestar de nuestra patria. Mujeres inferiores física y psicológicamente, sólo podrán concebir seres

101 El mismo Palacios, unos años antes en la Revista *Caras y Caretas*, se había referido a la condición masculina al aludir a la esgrima como “un deporte caballeresco que cultiva y enseña”, que demandaba “la posesión y dominio de virtudes varoniles” (*Caras y Caretas*, 5 de noviembre de 1938; en Torres, 2021: 28).

endebles, incapaces de cooperar al engrandecimiento de una nación (Palacios, 1913: 8 y 9; en Nari, 2004: 159).

El 21 de diciembre de 1936 se sanciona la ley 12.341 con la que se crea la Dirección de Maternidad e Infancia, bajo la Dependencia del Departamento Nacional de Higiene, a partir de un proyecto también presentado por dicho diputado, que buscaba

propender al perfeccionamiento de las generaciones futuras por el cultivo armónico de la personalidad del niño en todos sus aspectos, combatiendo la morbimortalidad infantil en todas sus causas y amparando a la mujer en su condición de madre o futura madre (Biernat y Ramaciotti, 2008: 335).

Por ello, no sería correcto adherir a la antinomia mujer-madre o mujer-trabajadora, ya que no son estrictamente excluyentes, como tampoco es adecuado considerar que una mujer que se desempeñaba en su hogar no podía trabajar, ya que, en muchos rubros, lo hacían desde sus propios domicilios.

Lo novedoso de este tercer lapso va a estar en que también se va a hacer referencia a la responsabilidad al aludir a las alumnas del Colegio Secundario, aunque con menor frecuencia que en los hombres. Por ejemplo, en un informe de 1940, se plantea la preocupación por inculcar “principios morales para el cumplimiento del deber y la responsabilidad de su conducta fuera y dentro del establecimiento” (Legón, 1940: 4). Ello se complementa con la siguiente referencia del mismo documento:

El Colegio cumple en silencio una fecunda labor; las alumnas que a él concurren, con seria preocupación por sus estudios se hacen más aptas para el cumplimiento de sus deberes y para afrontar las responsabilidades de la vida, como estudiantes y como mujeres (Legón, 1940: 8).

No obstante, no se explica cuáles son los deberes de las estudiantes o mujeres, por lo que tampoco se descarta que la referencia sea la maternidad.

Por otro lado, se sigue realizando la práctica de tiro por parte, solamente, de los varones, lo que los sigue acercando a un futuro desempeño público. En 1943, en un libro en el que el presidente Palacios hace un balance de lo realizado el año anterior, refiere a la práctica del tiro en el Colegio Nacional. Plantea que

(...) se gestionó la instalación en el Departamento de Cultura Física de un polígono de tiro destinado a preparar a los alumnos para su posible **desempeño como futuros soldados**. A falta de polígono se obtuvo la concesión de líneas exclusivas en el «Tiro Federal». Además se ha instruido en el manejo de las armas a los estudiantes de edad apropiada (Universidad Nacional de La Plata, 1943: 73).

En octubre de 1946, hacia el final del período abordado, se continúa con esta práctica ya que el interventor de la Universidad Nacional de La Plata, Orestes Adorni (exp letra I, N°164/1946), da por terminadas las funciones del encargado de tiro Osvaldo Fernández, designando en su lugar a Eulogio José Fernández, que cumplirá funciones para la recientemente creada Dirección de Educación Física de la Universidad Nacional de La Plata.

Siguiendo a Diego Roldán (2016), desde fines del siglo XIX, los discursos elaborados desde el Ejército Nacional borrarían el origen de la práctica del tiro en nuestro país (colonias agrícolas de inmigrantes suizos y suizo-alemanes en las provincias del Litoral, para proteger la producción y como deporte aristocrático) en el afán de construir una idea de nacionalidad homogénea. El sentimiento patriótico en el Colegio Nacional va a ser transmitido también desde las colonias y campamentos, que abordaremos en el capítulo 5. Como dijimos en el período anterior, este tipo de prácticas, en ocasiones en tanto disciplina deportiva, eran fomentadas desde 1938 desde la Dirección de Educación Física del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, en un contexto signado por la presencia de nacionalismos, especialmente, de derecha, en el marco de la Segunda Guerra Mundial (Cattaruzza, 2009).

Este último período presenta un nuevo elemento concerniente a la transmisión de fines macropolíticos para alumnos y alumnas. Nos referimos al fomento de masculinidades y feminidades apolíticas, que no habría evidenciado diferencias entre hombres y mujeres.

Ello se ve, por ejemplo, en el Colegio Nacional, en 1946, con la institución ya intervenida, cuando se fortalecen las medidas disciplinarias no solo en lo atinente a los alumnos, sino también a los/as docentes. Por caso, en mayo de ese año, se prosigue a la “suspensión” del docente Rafael Grinfeld, a cargo de la asignatura “Física”, por referirse en sus clases a “temas ajenos a la enseñanza vinculados a recientes acontecimientos universitarios” (Pera, 11 de mayo de 1946: 114). El hecho de que los “acontecimientos universitarios” sean entendidos como “ajenos a la enseñanza” da cuenta de un proceso de despolitización de la educación. De hecho, desde ese mismo Colegio se afirmará que los actos patrios que realiza la intervención de la Universidad Nacional de La Plata son “impersonales y apolíticos en honor a todas las personas vinculadas o no al estudio puesto que las realiza una entidad del Estado sin exclusiones ideológicas ni sentimiento alguno que no fuera el patriótico” (Bertini, 28 de junio de 1946). Recordemos que desde 1943 la autonomía universitaria se encontraba en trance (Universidad Nacional de La Plata, 2005) o estaba limitada (Belinche, Panella y Casareto, 2010), y que luego del triunfo de Perón a fines de abril de 1946, muchas universidades fueron intervenidas, retirando el gobierno una cantidad importante de docentes de la Universidad

Nacional de La Plata por cesantía, renuncia o jubilación (Belinche, Panella y Casareto, 2010).

Asimismo, es digno de mención otro hecho vinculado a un “Centro Democrático” del Colegio Nacional, la organización de una huelga el 24 de junio de 1946¹⁰², y la sanción aplicada por las autoridades del colegio: rechazar la reinscripción de aquellos alumnos que no asistieron a clase ese día, “así también a aquellos alumnos que no comprendidos en estos extremos tengan notoria actuación como dirigentes de huelgas y desórdenes” (Bertini, 31 de julio de 1946).

Por el lado del Colegio Secundario de Señoritas, en junio de 1946, al ser designado Orestes Adomi como interventor de la Universidad Nacional de La Plata, se acepta la renuncia de Carlos Teobaldo, designándose como interventor a José Félix Ferrero¹⁰³. En la asunción de ese directivo, el mismo afirma que eran sus deseos argentinizar la Universidad, porque “los símbolos patrios, la bandera, el escudo y el himno estaban olvidados y había que volver con afecto a esa rutina impuesta por la tradición y sentimientos del alma nacional” (El Argentino, 14/06/1946), a lo que agrega que

Ha de ser nuestra institución, el crisol donde nuestras jóvenes educandas modelen el espíritu al amparo de la verdad y de la belleza, en **consagración exclusiva al estudio** provechoso para que sus esfuerzos fructifiquen en problemas que competen a su carácter de estudiantes, **desvinculadas de otras preocupaciones, que son de otros escenarios y de otras directivas** (El Argentino, 16/06/1946; el destacado me pertenece).

En línea con esta política, la resolución n°84 del 29 de agosto de 1946 de Ferrero plantea que, en esa jornada, en el diario *El Día* aparece actuando un «Centro de Estudiantes Democráticos» vinculado al Colegio,

cuyas declaraciones colocan a sus integrantes en contravención con los deberes que le impone su condición de alumnas y las expresas disposiciones del Reglamento a ajustar su actuación dentro y fuera del Colegio (Ferrero, Resolución n°84, 29/08/1946).

Ello deriva en un interrogatorio hacia las alumnas de distintos cursos, que las estudiantes entienden como intimidatoria por parte del Colegio (denunciada en el mismo periódico del 30 de agosto) y a nuevas resoluciones por parte del interventor, quien solicita la ratificación de las alumnas, por considerar esa gestión colectiva

¹⁰² La huelga se debe, justamente, al apoyo brindado por los estudiantes, en línea con la Federación Universitaria de La Plata, al docente suspendido (El Argentino, 24 de junio de 1946).

¹⁰³ Al ser designado para el Colegio Secundario de Señoritas desempeñaba el cargo de subdirector de la Escuela Superior de Comercio de La Plata. Fue vicerrector de los colegios nacionales de Rosario y Chivilcoy y Escuela de Comercio de Bahía Blanca (El Día, 13 de junio de 1946).

como “en contradicción reglamentaria y grave alzamiento disciplinario contra las autoridades” (Ferrero, resolución 85, 31/08/1946). A ello, agrega:

Que es inadmisibles la intervención de alumnas regulares de este Colegio en actos que las hagan aparecer públicamente demostrando una dualidad moral en sus proceder, al desmentir su propia declaración oficializada ante sus maestros, y aparecer adheridas a los conceptos de una publicación que no sólo entrañan una incitación a la **lucha contra las autoridades constituidas**, lo que significa una **subversión del respeto que su condición de alumnas les obliga**, sino que con toda ligereza incursiona en el delicado terreno de las relaciones internacionales (Ferrero, resolución n°85, 31/10/1946; el subrayado es propio del original mientras que los destacados me pertenecen).

En ese documento solicita a los docentes que colaboren a partir de su sano consejo en la reafirmación de los principios éticos, que tienden a formar una recta conciencia del respeto y la disciplina. Hay que tener presente que a lo largo de este período el reglamento interno prohibía realizar hacia la Dirección presentaciones colectivas, pero lo que intentamos mostrar aquí es que se destaca una fuerte prohibición de pronunciarse políticamente.

Entonces, teniendo en cuenta las huelgas de estudiantes, como las mencionadas del 24 y 25 de junio de 1946, se decidió que las inasistencias colectivas se contaran doble el primer día, computándose como cuatro cada día sucesivo, a lo que suma tomar medidas para con las estudiantes promotoras de esta conducta. Esto, claramente, lo entendemos en línea con un movimiento de persecución hacia estudiantes que manifiesten sus diferencias políticas con el gobierno, en el marco de la búsqueda de “apolitizar” a las estudiantes. Por si quedaban dudas, se les prohíbe a las alumnas “ejercer representaciones colectivas por los llamados «Centros» para peticionar dentro y fuera del Colegio” (Ferrero, resolución n°89, 3/09/1946), y se aclara que, cuando el director creyera conveniente la constitución de asociaciones ocasionales y temporales de las alumnas, lo resolverá elevando al Consejo Superior el motivo de las mismas.

3. Consideraciones finales

En este capítulo nos preguntamos por los destinos o fines macropolíticos transmitidos para los alumnos y las alumnas, respectivamente, desde la Educación Física, en el marco de la educación impartida desde cada colegio. Optamos por presentar ello en tres grandes períodos: 1929-1934, 1935-1939 y 1940-1946.

En lo que respecta a las alumnas, en el **primer período**, nos encontramos con la presencia, al menos implícita, de elementos que las ligan con la domesticidad y un

futuro rol materno, estando la imagen de mujer-madre por sobre la imagen de mujer-trabajadora. La enseñanza de “Puericultura”, para 5° año del plan de 1926, dictada hasta 1933 inclusive, da cuenta de la transmisión de contenidos vinculados al cuidado de los bebés y de la infancia. Dichos contenidos, en los planes de 1929 y 1934, se incluirán en la asignatura “Higiene”, también de 5° año, abarcando: higiene infantil, el recién nacido, lactancia, leche de la mujer, biberón, crecimiento del niño, entre otras cosas. En un diario de la ciudad de la época, se plantea que ese tipo de enseñanza en ese colegio es recomendable para las futuras madres, para desempeñar la misión sagrada que le asigna la vida en el hogar. Ello, sin embargo, coincide con el dictado de materias que acercarían a las mujeres al desempeño en el ámbito público, como “Instrucción Cívica” (5° año del plan de 1926 del Colegio Secundario de Señoritas), “Nociones de derecho e instrucción cívica” (6° año de plan común de 1929) y “Nociones de Economía Política” (6° año del plan común de 1934), pese a contar en ese momento las mujeres con una ciudadanía incompleta.

Estas transmisiones, para el primer período, se plasmaron en la Educación Física de las mujeres a partir de la adhesión, incluso desde antes de 1929, al Sistema Argentino de Educación Física, de Enrique Romero Brest. En los propios programas se incluyen los números de las series de dicho sistema. Su creador, que había visitado el colegio en 1922, fue el principal impulsor de la práctica de ejercicios físicos por parte de las mujeres, pero considerándolas como “guardianas de la raza”, por lo que su práctica estuvo avalada con el fin de garantizar la salud y el bienestar de las generaciones futuras. Ello podría verse reforzado, también, por el hecho de que muchas de las profesoras eran egresadas del Instituto Nacional de Educación Física, dirigido por él. Otra cuestión que, sin dudas, apoyaba el fomento de la maternidad era la referencia al médico eugenista Maurice Boigey, que abogaba por el ejercicio y la protección de la pelvis, en las mujeres, para su rol materno, y que afirmaba que la mujer no estaba hecha para luchar sino para procrear. Asimismo, en 1934, Rodríguez Jurado alude a que los deportes y juegos deben estar adaptados a la “naturaleza femenina”, una condición de la maternidad. Ello implica plantearlo como una esencia, una cuestión inmodificable, incuestionable, indiscutible, negadora de relaciones de poder, como algo impuesto, que, paradójicamente, debe ser enseñado. Todas estas cuestiones son transmitidas, también, desde los manuales de cultura física femenina circulantes en la época, que, nuevamente, piensan en la maternidad como fin de las mujeres, a la vez que en la salud y en la belleza de las mismas para, dando por hecho su heterosexualidad, conquistar hombres. El Departamento adhiere justamente a esa denominación de “cultura física femenina” haciendo de las mujeres un caso particular, frente a los hombres, los universales. No obstante, también en este período, al igual que en el siguiente, las mujeres participan en competiciones deportivas con otros colegios, un valor característico de la masculinidad

hegemónica, que se lleva a cabo en el ámbito público, lo que implica, como sucede siempre, la identificación de ambigüedades, contradicciones, tensiones, entre sentidos.

En lo que concierne al primer período para los alumnos del Colegio Nacional, no se encontraron referencias a la paternidad, ni a la “naturaleza masculina”. Contaron, como las alumnas, con materias que los acercaban a un futuro desempeño en el ámbito público, como “Instrucción cívica” (5° año del plan de 1924 del Colegio Nacional), “Economía Política” (6° año del plan de 1924 del Colegio Nacional), “Nociones de derecho e instrucción cívica” (6° año de plan común de 1929) y “Nociones de Economía Política” (6° año del plan común de 1934). Se identifican las primeras referencias a formar sujetos autónomos y responsables para desempeñarse en la mencionada esfera. Ello estuvo presente en las palabras de los rectores, como por ejemplo en Calcagno cuando en 1934 plantea que los estudiantes “entran niños y salen casi hombres”, y que los alumnos deben tener responsabilidad porque el colegio tiene la misión de dar al país sus hombres dirigentes y sus sabios y artistas, todos con el cuño de honor de caballero (que alude a una cuestión de clase). Asimismo, se enseña la práctica de tiro de forma exclusiva para ellos, que liga a los varones a un futuro rol en la vida pública, donde se dirimen las grandes batallas de la Nación.

Con respecto al **segundo período**, la imagen de mujer-madre claramente sigue estando sobre la de mujer-trabajadora. La directora Cortelezzi, en un discurso de 1935, presenta a las alumnas como “madres del mañana”. Se reproduciría, de este modo, la imagen de mujer como, prácticamente, sinónimo de madre, lo que es ligarla indefectiblemente a la heterosexualidad, ya que se proyecta una mujer casada (con un hombre). Esa domesticidad estaba apoyada, también, por el dictado de cursos optativos como “corte y confección”, “tejidos”, “primeros auxilios” y “artes decorativas”, que tensionarían también a favor de un desempeño en el hogar. A su vez, en 1936 el Colegio invita a Alicia Moreau, que ya había escrito “La emancipación civil de la mujer”, quien presentaba ideas superadoras del confinamiento en el hogar. Además, en 1935, el Colegio ofrecía un curso de orientación profesional, lo que apoyaba la intención de que los colegios formaran para el ingreso a la Universidad.

Entonces, la idea de mujer-madre ocupó un lugar menor que en lapso anterior, no obstante sigue estando sobre la imagen de mujer-trabajadora, aunque no se trata de opciones mutuamente excluyentes. Así,

(...) no caben dudas de que el clima ideológico de los años 30 fue mucho más maternalista y conservador que el de los 20. La natalidad alcanzó los índices más bajos (en los 40 tendría un suave repunte); la crisis económica y la desocupación volvían «más intolerable y nefasta» la incorporación o

presencia de la mujer en el mercado de trabajo (aunque siempre había sido considerada competidora del varón); la miseria, la desnutrición y el malestar social acentuaban los temores de la «degeneración racial» (Nari, 2004: 206).

Por ello, más que de una disminución de la domesticidad y de la maternidad como destino o mandato, al menos de modo implícito, asistiríamos, para el segundo período, a una modificación de las estrategias en las que se producía esa transmisión. Así, los cursos optativos propuestos en esos años seguían fomentando la domesticidad y el rol materno, a partir de ofertas como cocina. La imagen de mujer-madre también se reforzaría con la obtención de libros como *Maternología y Puericultura*, en 1937. A su vez, esa representación se transmitía a través de discursos de docentes que relacionaban a las feminidades deseadas con el heroísmo femenino con la constante abnegación, el espíritu de sacrificio y la renuncia, como cuando se inauguró un aula y se le asignó el nombre de “María Cruz Inchausti”.

En ese contexto maternalista y domesticador, desde la cultura física femenina, se reiteraba la mención a Boigey como cita de autoridad, a la vez que se sumaba la del uruguayo Julio Rodríguez, ambos eugenistas que abogan por la realización de ejercicios para mejorar la procreación. No obstante, se dejan de lado las ideas de Enrique Romero Brest. En este lapso se sigue haciendo referencia a la “naturaleza de la mujer”, como sucede con Cortelezzi en 1938, al aludir a esta disciplina escolar. Ello estaría en línea con lo fomentado desde el gobierno provincial de Fresco en relación con buscar en la mujer una buena madre, una buena esposa y una buena cristiana.

En lo que respecta a los varones y a sus posibles destinos, desde la educación general impartida por el Colegio, uno de los docentes también refiere a la intención de formar “futuros hombres dirigentes”. El mismo Calcagno, además, en 1935 alude a la búsqueda de ciudadanos ilustres entre los egresados. Ello se plasma en la Educación Física a partir de que cobran más fuerza las menciones a valores como autonomía y responsabilidad, ausentes al hablar de las alumnas, para la organización de torneos deportivos. Además, se mantiene la práctica de tiro, a partir de un torneo en 1937, pero, lo que es más importante, a través de la preparación para realizar un servicio militar obligatorio más breve en relación con la mayor parte de la población. Esto último los habría ubicado en una posición privilegiada al acelerar su ingreso a la Universidad. La práctica del tiro también acercaba la propuesta a lo fomentado desde los gobiernos provincial y nacional.

Finalmente, el **tercer período** daría cuenta de una reducción de la diferenciación y de las desigualdades entre varones y mujeres. La imagen de mujer-trabajadora estaría por encima de la idea de mujer-madre, lo que se ve en la oferta de una serie de cursos como mecanografía, taquigrafía y encuadernación, ligados a un

desempeño administrativo como el de ser secretaria, que se encuentra “feminizado”, pero que implican una labor fuera del hogar. Es decir, la domesticidad es puesta en cuestión. Sin embargo, los cursos siguen presentando opciones como tejidos, costura, lencería, corte y confección, y cocina. Los dichos del presidente de la Universidad Nacional de La Plata, Alfredo Palacios, pese a ser un defensor de los derechos de la mujer trabajadora, siguen aludiendo a la maternidad como fin de las mujeres. Pero, a favor de la mujer-trabajadora, la prioridad para los empleos públicos para las mejores bachilleres, como tenían los hombres del Colegio Nacional, se produjo en 1944, casi 10 años después que ellos, lo que indica una desigualdad en términos de oportunidades que, no obstante, es remediada. En la cultura física femenina, este cambio se vería plasmado con la adopción de la normativa del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, que pese a ser producida por César Vásquez, seguidor de ideas eugenistas, no presenta en los contenidos ni en las fundamentaciones de sus programas alusiones a la maternidad ni a diferencias, en términos macropolíticos, entre hombres y mujeres. De hecho, alude, para ambos, a la búsqueda de responsabilidad. Justamente, este lapso incluye referencias de los directivos del Colegio de Señoritas al fomento de la responsabilidad en ellas.

En lo que respecta a la Educación Física para los varones, se sigue enseñando la práctica de tiro, reiterando el beneficio de la realización de un servicio militar obligatorio reducido, lo que daría cuenta de una posición de clase.

También, en relación con la disminución de la diferenciación y las desigualdades, en un marco de importantes huelgas estudiantiles y ceses de docentes, especialmente desde que triunfa Perón en 1946, se transmiten masculinidades y feminidades apolíticas. Al respecto, podría afirmarse que las masculinidades y feminidades no deseadas o abyectas tienen en común el hecho de ser politizadas, de encargarse de algunos temas en ámbitos como el educativo, entendidos como inadecuados para ese tipo de discusiones.

Asimismo, con respecto a las feminidades no deseadas o abyectas en el Colegio Secundario de Señoritas, parecieron también vincularse con las mujeres que no respondieron o se alejaron de lo que se entendía como su “naturaleza” o “condición” femenina. Es decir, ser madres, lo que estaba relacionado con ser esposas y amas de casa, que se vinculaba con su biología y que adhería a una heteronormatividad. Se trata de referencias que, como vimos, van perdiendo peso con el paso de los años.

Y en lo que respecta, estrictamente, a las masculinidades deseadas, se transmitían masculinidades solidarias, dignas, útiles a la sociedad y felices. Asimismo, esas masculinidades pretendidas parecieron encarnarse, especialmente en los primeros períodos, en los varones que se mostraban como autónomos, responsables e

independientes, respondiendo a una masculinidad hegemónica. Ellos, se diferencian de los heterónomos, irresponsables y dependientes, que habrían sido las masculinidades abyectas o no deseadas.

En lo que sigue de la tesis veremos cómo, en términos de desigualdades entre alumnas y alumnos, no interpretamos que haya habido correspondencias lineales entre las distintas dimensiones abordadas.

CAPÍTULO 4. LA TRANSMISIÓN DE MASCULINIDADES Y FEMINIDADES A PARTIR DEL USO DE LOS ESPACIOS EDUCATIVOS, DESDE EL DEPARTAMENTO DE CULTURA FÍSICA

1. Presentación

En este capítulo nos proponemos analizar, de forma relacional, los espacios utilizados para la enseñanza secundaria en el Colegio Secundario de Señoritas y en el Colegio Nacional, en general, y en lo que respecta a la cultura física y la cultura física femenina, en particular. Nos preguntamos por el modo en que estos espacios contribuyeron a llevar a cabo una educación jerárquicamente diferenciada en términos de géneros y sexualidades. Entendemos que dichos espacios educaron a partir de los significados que les fueron atribuidos desde diferentes discursos entre los que se destacó el científico, colaborando, en definitiva, a construir desde lo material, masculinidades y feminidades, formas correctas e incorrectas de ser hombre y de ser mujer, respectivamente.

De este modo, optamos, en primer lugar, por abordar la idea de espacios educativos diferenciados en relación con el género, para continuar con la arquitectura de cada uno de los colegios, en particular, como modo de enmarcar la enseñanza impartida. Luego, proponemos la hipótesis de que el Departamento de Cultura Física nació a partir de la necesidad de la administración de un espacio disponible, y reflexionamos sobre el lugar que ocupó éste en la ciudad de La Plata, contraponiendo las ideas de naturaleza y cultura, desde las propias palabras de los actores involucrados, en el marco del bosque platense. Después, nos ocupamos de los espacios diferenciados para la práctica de ejercicios físicos, dando cuenta del permanente ir y venir en con respecto al uso de esos sitios, refiriendo a la asignación de espacios públicos y privados, abiertos y cerrados, y a su implicancia política para la construcción de masculinidades y feminidades. Organizamos esta sección a partir de los subperíodos ya mencionados, presentando los tres, referencias claras a la transmisión de la domesticidad. En el primero de ellos (comprendido entre 1929 y 1934) es donde la desigualdad entre los alumnos y las alumnas se hace más notoria, ya que ellas no contaban con un local propio en condiciones; en el segundo (extendido entre 1935 y 1939) se reducen esas desigualdades, debido a que ambos cuentan con espacios aceptables para la práctica de ejercicios; y en el tercero (que va de 1940 a 1946) parecen volver a presentarse esas desigualdades, tomando más fuerza el fomento de la domesticidad.

Optamos por incluir en el segundo capítulo de esta segunda parte de la tesis el abordaje de los espacios porque será allí, y desde allí, donde se llevará a cabo un

currículum sexuado y la transmisión de universos morales, estéticos, y kinéticos diferenciados.

Hacemos referencia a La Plata, ya que la ciudad no es el contexto del proceso educativo, ni un escenario más, sino una variable que tiene la misma importancia que los edificios escolares. Los lugares dentro de una ciudad, o región, son lo que son, precisamente debido a su localización en esa región, y, por tanto, lo que son en relación con esos otros lugares que forman parte de ella (Malpas, 2015). De hecho, como planteamos, la misma ciudad se desarrolló en tanto urbe universitaria y el Colegio Nacional construyó su propia cultura institucional, más allá de la política nacional de Mitre, en diálogo con las elites y los sucesos locales (Legarralde, 2000); y el mismo concepto de cultura física refirió al trajín de la vida moderna en los grandes, o considerables, centros urbanos. Esto nos permite hacer una historia situada, una que considere el tiempo y el espacio como elementos centrales.

2. Los espacios y los espacios educativos

Pensamos al espacio como una construcción social, jamás neutro, que recoge, en su configuración como territorio y lugar, signos, símbolos y huellas de la condición y relaciones sociales de y entre quiénes lo habitan. El espacio comunica, muestra, el empleo que el ser humano hace del mismo, a la vez que socializa, educa, sitúa y ordena (Viñao Frago, 1993-1994). De este modo, el entorno no es meramente el escenario donde se inscribe la interacción social, sino que es considerado un elemento de esa interacción (Valera, 1999). En la misma línea, es posible entenderlo como una construcción social, cultural, estética y política, históricamente situada (Lefebvre, 2013; Massey, 2005; Casey, 1996). En ese sentido, los espacios no solo son considerados como social y culturalmente construidos, sino también como productores de diversos sentidos, muchos de ellos ambiguos, contradictorios, paradójicos y ambivalentes (Scharagrodsky, 2019a).

Pretendemos subrayar

la correlación de los componentes materiales en la configuración de la espacialidad escolar y la agencia de los sujetos tanto en los aspectos técnicos y constructivos como en la elaboración de significados y usos de los edificios escolares (Ortega Ibarra y Dussel, 2019: 8).

Se trata, en definitiva, de dejar de considerar a lo espacial, en la educación, como lo obvio, entendido como aquello cuya materialidad dejamos de ver, y pensar, en cambio, por qué lo hemos incorporado (Julien y Rosselin, 2005; en Ortega Ibarra, 2019).

Además, es posible entender a la arquitectura escolar como una escritura en sí misma, es decir, un texto dotado de significaciones. Puede ser examinada como una textualidad conformada a ciertas reglas constructivas que comportan sentido en sus propias estructuras, o como un orden que transmite, a través de sus trazados y símbolos, una cultura (Escolano Benito, 2000). Así, se trataría en su propia expresividad, de una mediación pedagógica, un programa educador, un elemento significativo del currículum (Escolano Benito, 2000). Tanto el espacio, como el tiempo, son elementos básicos, constitutivos de la actividad educativa; por lo que estos socializan y educan, configurando una pedagogía (Viñao Frago, 1993-1994). El espacio condiciona -facilita y dificulta, posibilita e imposibilita- las interacciones, líneas y modos de comunicación. Se trata de un objeto polifacético y multiforme, que puede ser contemplado, al mismo tiempo, como programa, discurso, escenario y representación, y desempeña las más variadas funciones: pedagógica, higiénica, simbólica, estética, propagandística, moral (Viñao Frago, 2016). Se considera, así, a la arquitectura y el espacio escolar como dos categorías implicadas en la configuración histórica de la escuela como una institución socio-cultural con una identidad propia (relativamente autónoma) (Ortega Ibarra y Dussel, 2019). Se trata, entonces, de ir más allá de la consideración de la arquitectura escolar como espacio de encierro (Foucault, 2015), para pensar en sus dimensiones productivas (Malpas, 2015). Implícitamente, se transmiten mensajes a través del espacio, se educa, en el caso que nos compete, de forma diferencial.

Entonces, ¿podría pensarse en la transmisión de una cultura física generizada y sexualizada a partir del espacio?

3.Los espacios educativos en los colegios de enseñanza media de la Universidad Nacional de La Plata

Como se explicó en capítulos precedentes, ambos colegios funcionaron a lo largo de su historia en diferentes edificios, compartiendo solo por momentos el establecimiento, debido a la no disponibilidad de recursos.

3.1. El Colegio Nacional de la Universidad Nacional de La Plata

El Colegio Nacional vivió su primer año (1885) en un establecimiento de las calles 9 y 47, luego hasta 1907 funcionó en el edificio de 51 y 17, para pasar en ese momento a uno ubicado en 8 entre 57 y 58 (perteneciente a la Escuela Modelo n°1, de varones). Finalmente, en 1910 se instaló definitivamente en un edificio creado especialmente para esta institución, ubicado en 1 y 49. Así, para la introducción de los estudios secundarios, fue ensamblada una inédita experiencia pedagógica y

social dentro de un campus de 18 hectáreas situado en el Bosque (Vallejo, 2007). La concreción material del campus que albergaba al Colegio y su internado quedó a cargo de dos profesionales del Ministerio de Obras Públicas de la Nación: los ingenieros Massini y Olmos (encargados también de diseñar el Hotel de Inmigrantes modelo de Buenos Aires, en Retiro) (ver ilustración 7).

Como afirman Gandolfi, Gentile, Ottavianelli y Crispiani,

el plan original se estructura en base a un eje de simetría que resulta de la continuación de la línea media de la calle 49 y sobre el cual se suceden el edificio del colegio propiamente dicho, el Gabinete de Física, el Gimnasio y, por último término, el natatorio con graderías y vestuarios (...). De estas construcciones sólo el extenso cuerpo del colegio acusa una voluntad de entrar en relación con el medio urbano. Su carácter intencionalmente monumental lo coloca en un pié de igualdad con el resto de la «gran arquitectura» de la administración pública de la nueva ciudad. Sin embargo, en contraposición con ésta, el colegio se resuelve formalmente a la manera de una extensa pantalla interpuesta entre la ciudad y el resto de las edificaciones del complejo. Esta característica morfológica, que los cuerpos prismáticos de las esquinas no contradicen, se pone de relieve también en la profunda discordia existente entre el tratamiento de la fachada delantera de la fachada posterior del edificio (1993: 4 y 5).

El edificio presenta una arquitectura neoclásica influida por elementos decorativos academicistas e italianizantes, tales como la impresionante cornisa, las ménsulas y los balaustres. El mismo se dispuso sobre el emblemático sitio en el que se hallaba el Chalet del Gobernador, y que desde 1887 fue Hotel de Inmigrantes y la Dirección de Salubridad de la Provincia de Buenos Aires¹⁰⁴. Esos edificios comparten el propósito de “transmitir con su grandilocuencia la importancia de complementarias y centrales instituciones públicas de la Nación” (Vallejo, 2007: 256) (ver ilustración 8).

Como se afirma en el proyecto de Olmos,

las dos alas del edificio principal, que puede denominarse el colegio propiamente dicho, tienen veinticinco aulas de 8 por 6 metros para cuarenta alumnos cada una, pudiendo contener entre todas mil alumnos, esto sin contar, las seis grandes aulas situadas en los extremos, de 6,50 por 9 metros, destinadas para dibujo, aplicación, modelado, etc. (La Ingeniería, 1907: 199).

Además, se presenta al edificio como

104 Gustavo Vallejo (2007) plantea que existió una especie de trueque entre el edificio que había ocupado el Colegio Provincial en Avenida 51 y 17, cedido a la Provincia, en contraparte de las instalaciones en el Bosque que la Dirección de Salubridad dejó en manos de la nueva Universidad para que levante su Colegio Nacional.

el primero en su género, por sus dimensiones, por su importancia arquitectónica y por el programa desarrollado en él, destinado á producir de hecho una verdadera revolución educacional, acercándose mucho y aún sobrepasando en detalles á los colegios ingleses de Abvostholmo, Vedales y el de Roche, de Francia (La Ingeniería, 1907:153).

De este modo,

tipológicamente, las características del Colegio en sí, se aproximaron a los únicos tres ejemplos que eran rescatados del minucioso análisis de más de 60 establecimientos del país estudiados por [Francisco] Súnico. La Escuela Normal de Profesoras de calle Córdoba al 1951 en Buenos Aires, un edificio que antes Sarmiento consideró demasiado monumental para la simplicidad de su objeto, la Escuela Normal de Maestras de Rosario y la Escuela Normal de La Plata [futuro Colegio Secundario de Señoritas] (...). Ellas eran las únicas que integraban ese reducido listado de buena arquitectura escolar argentina ajustada a preceptos higiénicos, compartiendo una tendencia a organizarse a partir de una planta lineal, de la que ahora se valía el nuevo Colegio Nacional de La Plata¹⁰⁵ (Vallejo, 2007: 257).

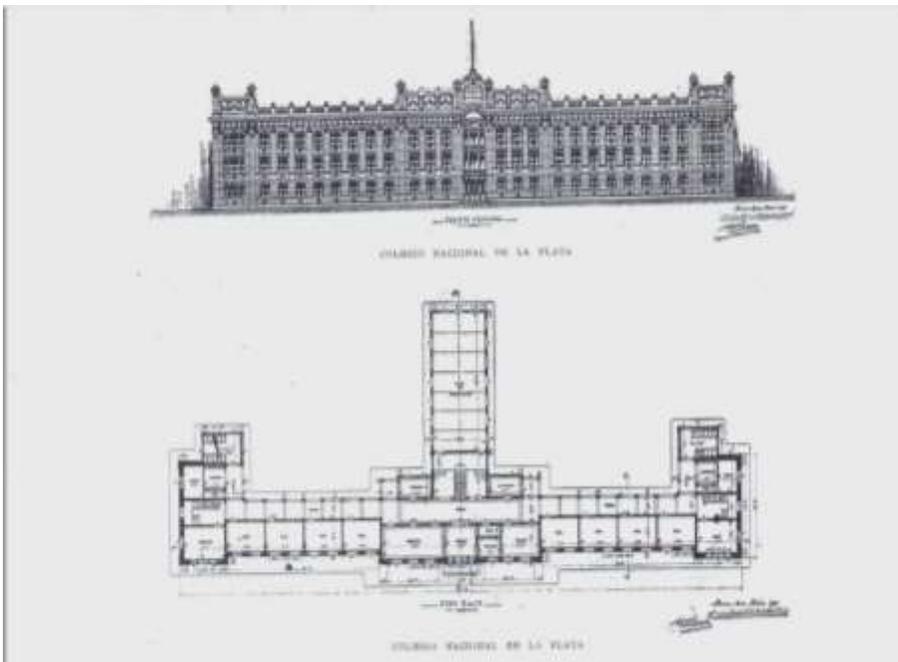


Ilustración 7. Frente y planta baja del edificio del Colegio Nacional. Proyecto Olmos (1907)

105 Vallejo se refiere a la obra de Francisco Súnico titulada *Nociones de Higiene escolar*, de 1902.



Ilustración 8. Vista trasera del Colegio Nacional. Año 1925. Cediap.

En relación con el edificio, René Favalaro, alumno entre 1936 y 1940, plantea:

el edificio era impactante en relación con nuestra escuelita [escuela primaria n°45 de La Plata]: sus tres pisos, sus espaciosas escaleras, sus patios y galerías, sus enormes columnas, las aulas, en especial las de botánica, zoología, anatomía e higiene, los laboratorios de química y mineralogía y hacia atrás, desconectado del Colegio, el gabinete de física -de estilo griego- en cuyo subsuelo se hallaban los vestuarios donde nos cambiábamos dos veces a la semana para las clases de gimnasia y la práctica de los deportes (Favalaro, 1994: 97).

En la misma línea van los dichos de Manuel Abella (1997), otro exalumno, que afirma que el día de ingreso al colegio, les conmovió el tamaño del edificio que, si bien conocían por fuera, más les impresionó a medida que lo recorrían silenciosamente. A ello, agrega

Sin duda, el edificio tan grande comparado con nuestras anteriores escuelas, tres pisos, galerías, columnas, patios, aulas específicas dedicadas a ciertas materias (Química, Mineralogía, Botánica y Biología, Educación Estética, Dibujo, etc.) a lo que se agregaba, un tanto alejado pero dentro del predio, el Gabinete de Física, que incluía en su subsuelo el vestuario, las canchas de Pelota, Tenis, Pelota al Cestos, Fútbol, Basket Ball, Pileta de natación, etc. (Abella, 1997 :9).

En ambas descripciones se percibe el efecto majestuoso y el respeto que generaban las materializaciones del poder Nacional en los territorios provinciales, a la vez que la producción del mensaje de que algo importante sucedía allí. Tanto ese

edificio como el que abordamos a continuación, se construyeron en un momento de gran despliegue de la arquitectura estatal, que abarca el lapso entre fines del siglo XIX y principios del XX (Dussel, 2019b).

3.2. El Colegio Secundario de Señoritas de la Universidad Nacional de La Plata

El Colegio Secundario de Señoritas surgió en el año 1907 en el mismo edificio que ocupaba en ese momento el Colegio Nacional, ubicado en 8 entre 57 y 58, pasando también en 1910 al nuevo edificio de 1 y 49 (ocupando el primer piso). En la memoria del año 1921 se hace referencia a su lugar jerárquicamente inferior en relación con el Colegio Nacional:

la vida del Colegio Secundario de Señoritas se halla en un todo supeditada al criterio y a la voluntad de las autoridades del Colegio Nacional. El Liceo utiliza los gabinetes, instrumentos, aparatos, mapas y demás material ilustrativo del Colegio Nacional y se ve constreñido, a veces, a solicitar, fuera de hora, el concurso de los ayudantes de dicho establecimiento, ya sea porque carece de ellos, como porque los que tienen prestan servicio en la enseñanza por falta de número suficiente de profesores (Ortubé, 2001: 330).

Una exalumna entre 1929 y 1933 plantea que a las estudiantes en los recreos no las dejaban ocupar el patio porque estaban los alumnos del Colegio Nacional, permitiéndoles solo salir al pasillo (Ortubé, 2001). Eso nos muestra la imposibilidad del contacto corporal entre alumnos y alumnas, interviniendo la institución escolar sobre las proxemias¹⁰⁶ a partir de los sexos-géneros (Knapp, 1980). Aquí se ve una relación de poder jerárquicamente superior por parte de los alumnos y la asignación del espacio público exclusivamente para ellos. Entonces, "el patio, lo más público de la escuela pública" (Pavía, 2000: 1), fue un espacio negado para las mujeres, al menos durante parte del día escolar. Ese espacio donde se producen la mayor parte de los encuentros, no del todo regulados, como afirma ese mismo autor, se tradujo en un espacio de desencuentros y relaciones jerárquicas, generizadas, de poder. El patio es un "lugar" en todo el sentido de la palabra en tanto configura un espacio ocupado por los cuerpos, un espacio físico y simbólico con significados especiales (De Certeau, 1996) en la historia de cada alumno/a, de cada escuela, de cada comunidad, momento de encuentros masivos permeables a la vida exterior. En definitiva, un lugar para la pública exposición a la mirada (Pavía, 2000). Ya desde el siglo XIX, el patio escolar fue considerado como un espacio regulado y protegido para la recreación y formación moral de la infancia, siendo objeto de una regulación creciente a partir, por ejemplo, de su disposición y ubicación en el plano escolar y de la colocación de árboles o aparatos para la ejercitación física, pero también

106 Se entiende por proxémica al estudio del uso del espacio personal y social (Knapp, 1980).

funcionaron como reguladores de la actividad escolar, organizando la circulación entre espacios y tiempos (Dussel, 2019b). Así,

los patios escolares operaron como espacios que buscaron organizar una cierta disposición y disciplina de los cuerpos pero también fueron el punto de emergencia de distintas experiencias sensoriales y afectivas en la escuela (Dussel, 2019b: 31).

Ellos, entonces, enseñaron el lugar y orden de cada uno/a en ese espacio común, así como también, muy probablemente, el valor y placer de las pequeñas transgresiones (Dussel, 2019b).

El recreo, que surgió como una forma higiénica y racional de mejorar la tarea escolar, en un marco en el que los horarios modernos impusieron un uso del tiempo armónico y reglado, basado en el establecimiento de períodos de enseñanza de igual duración interrumpidos regularmente por momentos de descanso, lejos estuvo de constituirse en un momento para moverse libremente (Pineau, 2008). En cambio, desde al menos la primera década del siglo XX, se convirtió en objeto de atención de pedagogos preocupados por el control social.

En lo que respecta a nuestro caso, recién en 1931, el Colegio de Señoritas se traslada a diagonal 77 entre 4 y 5. Pero, a diferencia del otro colegio en cuestión, no cuenta en ese momento con un espacio propio ni exclusivo, ni nuevo, ya que ese inmueble pertenecía a la provincia de Buenos Aires debiéndolo compartir con la Escuela Normal n°1 “Mary O’ Graham”, que lo utilizaba desde su construcción a fines del siglo XIX. Como explicamos en el capítulo 1, Grace Mildred Meckert de Cabeza Quiroga, exalumna del colegio entre 1931 y 1936, adjudica la razón de ser de la mudanza al mencionado escándalo ocurrido en 1928 entre alumnos y alumnas (ver capítulo 1). La arquitecta Ana Ottavianelli (2006), al analizar este edificio, apoya la versión, ya que afirma que se trasladó allí cuando compartía un establecimiento con el Colegio Nacional, “tras un sonado escándalo entre alumnos varones y mujeres” (Ottavianelli, 2006: 5).

Se trata, entonces, de un edificio que, licitado en 1884 (Ortube, 2001), fue construido entre 1884 y 1888 por el arquitecto Carlos Adolfo Gottlob Altgelt Tornquist¹⁰⁷,

107 Carlos Adolfo Gottlob Altgelt Tornquist (1855-1937) construyó también el Palacio Sarmiento. “Nacido en Buenos Aires, estudió en Alemania entre 1872 y 1874, primero en Krefeld y luego en la Real Academia de Arquitectura de Berlín. Su producción se entronca con la Schinkelschule berlinesa, tendencia proyectual derivada de la obra de Karl F. Schinkel, principal referente del neoclasicismo prusiano. La filiación de su obra se advierte en el sobrio tratamiento de las fachadas, sólo animadas por las esenciales líneas de almohadillado en planta baja, por el adelantamiento de los volúmenes correspondientes a los vestidores - pequeños locales comunes a las dos aulas contiguas-, por la sucesión rítmica de aventanamientos y por el cornisamento de remate” (Ottavianelli, 2006: 3). Altgelt además de llegar a ser el máximo responsable de las realizaciones de

considerado como el principal especialista en arquitectura escolar en Argentina de ese momento, que ocupó el cargo de director general de Arquitectura del Consejo Nacional de Educación desde 1881 (Arata, 2016; en Dussel, 2019b)

En relación con sus características,

en el plan de Algelt quedaba claramente establecida una básica distinción entre el adentro formativo de la clase y el afuera recreativo del patio, suscitando la conexión de las salas de clase por medio de un único pasillo de reducidas proporciones para evitar que desde esta **estricta lógica clasificatoria**, el niño se detenga allí ocupando un indefinido e indeciso lugar intermedio. La disciplina creaba una técnica para la individuación de los alumnos, distribuyéndolos y haciéndolos circular en un sistema de relaciones, que tenía su fundamento en el lugar que cada uno debía ocupar de un «rango clasificatorio» (Vallejo, 2007: 104, el destacado me pertenece).

De esta manera, la Dirección General de Escuelas de la provincia de Buenos Aires se encargó, en el auge del normalismo de fines del siglo XIX, de proyectar un amplio conjunto de edificios escolares destinados a enseñanza elemental y normal de La Plata. Para la fundación de la ciudad se encararon un total de 7 establecimientos para enseñanza primaria (seis en el casco urbano y el otro en la localidad de Los Hornos) y dos Escuelas Normales. En términos sexo-genéricos, siguiendo a Ana Ottavianelli,

todos estos edificios estaban concebidos para alumnos de ambos sexos pero tajantemente separados en dos cuerpos edilicios autónomos o en uno sólo subdividido. Este último era el criterio general que consistió en disponer un gran cuerpo edilicio constituido por dos mitades iguales y simétricamente dispuestas en torno a un eje en sentido del acceso que podían funcionar con absoluta independencia a partir de un muro que materializaba el eje de simetría (Ottavianelli, 2006: 2).

Sin embargo, este edificio no fue utilizado por varones hasta el año 1960, momento en el que se hace mixto (Ortubé, 2001), no utilizándose esa división arquitectónica.

Siguiendo a Ottavianelli, el arquitecto que diseñó el edificio en cuestión creó una serie de variantes edilicias según sitio, programa y significado sobre una base tipológica común, donde al discurso academicista se sumaron preocupaciones funcionales e higiénicas. El sistema consistió en definir un aula estándar rectangular de 6.5 por 10 metros, con cuatro ventanas a guillotina situadas en el lado largo, dos puertas y un equipamiento fijo. En estas obras, los sanitarios constituyen una pieza central, aunque, en concordancia con los postulados del higienismo, la tendencia en todos los casos es aislarlos lo más posible del cuerpo principal del edificio

la Dirección General de Escuelas de la Provincia de Buenos Aires, desempeñó similares funciones en la órbita nacional como director general de Arquitectura del Consejo Nacional de Educación (Vallejo, 2007).

(Ottavianelli, 2006). Así, su disposición en planta guarda analogía con el edificio de la Dirección General de Escuelas (de 13 entre 56 y 57) en cuanto a su emplazamiento longitudinal y paralelo a la línea de edificación, en este caso sobre la diagonal. De este modo,

consta de piso bajo y piso alto con un gran pórtico central que da ingreso al vestíbulo a partir del cual el edificio quedaba partido en dos sectores simétricos: para niñas y para varones; el eje circulatorio corre paralelamente a la línea edificatoria dejando hacia la calle las aulas y hacia el interior los patios de juegos. Al fondo, sobre el eje de simetría, complementando la tipología en «T», fue ubicado el gimnasio (de Paula, 1987: 164).

En relación con la planta baja, tiene una superficie cubierta de 2.284,68 metros y cuenta con 8 salones de clase, 2 laboratorios, 1 salón de actos, 10 oficinas, 2 baños, 2 depósitos, baños para alumnas y galerías interiores. La planta alta tiene 2.204,4 metros de superficie cubierta, con 8 salones de clase, 2 laboratorios, 1 salón de gimnasia, 1 sala de profesores, 7 oficinas, baños para alumnas y galerías interiores. El subsuelo tiene 130 metros de superficie cubierta, con 2 sótanos, 1 sala cocina y 1 depósito (Ortubé, 2001). Asimismo, cuenta con tres patios descubiertos (dos claramente más grandes que el tercero) (ver ilustración 9).



Ilustración 9. Edificio del Colegio Secundario de Señoritas en el año 1929. Centro de documentación e Investigación de la Arquitectura Pública (CeDIAP).

Este tipo de edificios construidos en La Plata, inmersos en el proyecto de la Dirección General de Escuelas y Consejo General de la Educación, da cuenta de la realización de Escuelas-Palacio y Escuelas-tipo. Esta clase de edificaciones se enmarcaron en el pasaje de lo provisorio a lo permanente, siendo la permanencia

lo que representaría la condición de la modernidad. Como afirmaba Julio Argentino Roca al inaugurar en Buenos Aires en el año 1886 una serie de Escuelas-Palacios,

todo niño por humilde que sea, al pisar (los) umbrales de estos soberbios monumentos y entrar en estos recintos, se sentirá por este sólo hecho, dignificado e igual a sus tiernos compañeros aún cuando descendan ellos de la más elevada y pudiente alcurnia (Schmidt, 2000: 65).

De esta manera, se plasman valores patrióticos, republicanos y educativos, o se trata de la articulación entre un programa pedagógico, percepciones higiénicas y la construcción de una identidad institucional y nacional (Schmidt, 2000). Estas construcciones consistían en la materialización de una educación moderna, en la que la resolución arquitectónica del programa pedagógico permitía un rango de doble acción: por un lado, la articulación espacial del disciplinamiento, la distancia maestro-alumno, la homogeneización a partir de la reunión de una cantidad considerable de educandos y la circulación de aire, eran las variables establecidas por pedagogos y médicos; la conformación de recintos en “soberbios monumentos”, el tipo de “espectáculo” que el edificio debía brindar, eran las otras variables políticas, institucionales y culturales, que los proyectistas debían considerar (Schmidt, 2000). Estas nuevas formas arquitectónicas se propusieron mostrar la influencia del Estado en la nueva trama social y la forma de expresar su poder y de imponer su ideología:

materializó el ámbito donde se implementó la escenografía adecuada con los valores instituidos y prescriptos por el proyecto político pedagógico que le dio origen y operó para generar efectos sensibles sobre los sujetos que atravesaron el sistema educativo nacional argentino a fines del siglo XIX y principios del XX (Barbieri, 2014: 231).

De este modo, la arquitectura cumplió un papel significativo en la transmisión de una estética escolar (Barbieri, 2014).

El Colegio Secundario de Señoritas se trasladó inicialmente a ese edificio de forma provisoria, aunque luego lo hizo de forma definitiva, ocupándolo con idas y vueltas hasta la actualidad. La Legislatura provincial había debatido en 1910 el proyecto de ceder más tierras del Bosque para crear otros establecimientos educacionales entre los que se encontraba el Liceo de Señoritas (Avenida 1 entre 50 y 51, donde finalmente se edificó la Facultad de Odontología) (Vallejo, 2007) (ver ilustraciones 10 y 11). Nazar Anchorena afirmaba sobre el Colegio Secundario de Señoritas que

se halla en proyecto la construcción de su propio local, el que confecciona la Dirección de Arquitectura de la Nación. Para ello se dispone de una espléndida área de terreno, a la entrada del paseo de «El Bosque», entre las calles 1, 115, 50 y 51 (1927: 416).

Asimismo, se consideró que funcionara en 7 y diagonal 78 (donde finalmente se instalaron la Escuela Superior de Bellas Artes y la Biblioteca Pública de la Universidad Nacional de La Plata).

Es interesante detenernos en el hecho de que compartiera edificio con otra institución exclusiva para mujeres, que también dependía del Estado Nacional, y que no tuviera un edificio propio ni creado exclusivamente para un fin educativo. De ese modo, mientras que el Colegio Nacional cuenta con un edificio propio y construido especialmente para su tarea, con una capacidad para más de mil alumnos, el Colegio Secundario de Señoritas debe compartir un edificio de una superficie marcadamente inferior (1800 metros cuadrados), que no le pertenece. En este hecho identificamos una diferencia entre ambas instituciones que se traduce en desiguales relaciones de poder.



Ilustración 10. Proyecto, no materializado, para la Sección Pedagógica (futura Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación), Escuela Graduada y Colegio Secundario de Señoritas en el bosque. Dirección General de Arquitectura. Año 1911.

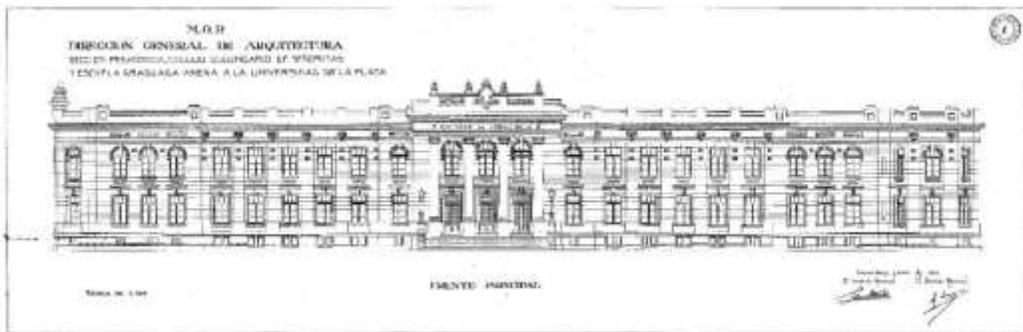


Ilustración 11. Proyecto no materializado para la Sección Pedagógica (futura Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación), Escuela Graduada y Colegio Secundario de Señoritas. Dirección General de Arquitectura. Año 1914.

Ya desde su creación, las autoridades del Colegio manifestaban su deseo de contar con edificio propio. En el informe de 1907-1908 presentado al Decano de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, Víctor Mercante, se dice que:

Ha funcionado en un edificio de la Provincia y exige local propio, como la Escuela Graduada. El Presidente de la Universidad se ocupa de este asunto; los planos se están haciendo y no sería difícil que el año próximo se contratara la obra.

En 1911 se plantea que “el considerable aumento en solicitudes de admisión al Colegio Secundario de Señoritas reclama con urgencia la creación de un nuevo local” (Ortubé, 2001: 329). En 1920, se afirma en otra de las memorias: “oblígame a reiterar el pedido de un local propio como una de las condiciones fundamentales para asegurar la seriedad e intensidad de la labor del Liceo” (Ortubé, 2001: 329). Ya en 1922, no habiendo solucionado el problema, la directora Peradotto estima

de absoluta necesidad que se lleve a cabo la resolución del Honorable Consejo Superior con respecto al traslado del Colegio Secundario de Señoritas, y de no ser factible, por cualquier causa, el arrendamiento de una casa para la instalación del establecimiento. Concepto indispensable que la Universidad se aboque al problema de construir con sus propios fondos el edificio adecuado (Ortubé, 2001: 329).

Esa alusión se repite en la memoria sobre 1922, y al hacer referencia a propuestas para el colegio, se dice que se necesita “ante todo, local propio donde pueda desenvolver su acción libre de factores que obstaculicen, aunque directamente, la marcha regular de la institución” (Peradotto, 1923: 35). Así, pese a que los informes de los colegios, generalmente, mostraron una imagen prácticamente ideal del funcionamiento de las instituciones, son elocuentes las palabras de esas sucesivas memorias y narraciones que destacan carencias y malas condiciones edilicias. Por caso, se plantea en 1931 que

El Colegio Secundario de Señoritas debe llegar a poseer un local propio adecuado a las exigencias modernas, higiénico y confortable y dotado de todos los laboratorios que hacen eficaz la enseñanza y de una biblioteca constantemente aumentada, auxiliares que son de gran valor (...) (Zeballos de Heredia, 1931: 6).

Desde el Colegio Nacional también se hace ese pedido. Por ejemplo, Sommariva plantea:

Insisto nuevamente en la conveniencia de trasladar a otro local el Colegio secundario de señoritas. Durante el período pasado funcionaron por la tarde nueve divisiones del Colegio nacional, simultáneamente con todas las del Colegio de señoritas. No queda ningún aula disponible; y estará vedado prestigiar cualquier aumento de significación en cualquiera de los dos equipos mientras ocupen el mismo local (1928: 210).

Con respecto al nuevo edificio, la directora del Colegio Secundario de Señoritas en las memorias de 1934 planteaba que desde que ese colegio

fué creado, es el curso de 1935 el que por primera vez se desarrollará en un local más o menos adecuado. Aunque en realidad hace ya tres años que la enseñanza se desarrolla en este edificio, hay que hacer constar que las condiciones no fueron hasta ahora muy propicias: los dos primeros años por funcionar simultáneamente con la Escuela normal nacional, y el tercero por los inconvenientes que ocasionaron las reparaciones en épocas de clases, que obligaron a mantener inhabilitado, alternativamente, medio edificio. Por fortuna nos desenvolvemos ya sin tropiezos, pues acaba de ser entregado por la Dirección de obras públicas de la nación en condiciones de eficiencia (Cortelezzi, 1934: 1)¹⁰⁸.

De esta manera, lo que está planteando la directora es que, por primera vez, luego de 28 años de existencia, el Colegio Secundario de Señoritas puede llevar a cabo sus funciones en un edificio “más o menos adecuado”. Así, esta institución parece cargar varios años después de su nacimiento con la marca del modo en el que surge: un desprendimiento del Colegio Nacional, del mismo modo que se plantea que Eva surgió de la costilla de Adán. De esta manera, recién en 1935 se prevé que el colegio funcione en condiciones aceptables, coincidiendo ese momento con el fin del primer período construido por nosotros, evidenciando una paulatina reducción de la desigualdad entre ambas instituciones.

Ese mismo año, se seguía planteando la posibilidad de construir un edificio en 1 y 50 para la Facultad de Humanidades, la escuela Anexa y el Colegio Secundario de Señoritas (Actas del Consejo Superior, 1934: 26 y 27), en un terreno que fue donado

108 En 1935 fue derribado parte del muro exterior y se construyó un jardín que fue planificado por el Ing. G Oitaven.

por la provincia de Buenos Aires, a la vez que solicitaba se le devolviera el de diagonal 77 y 5, donde funcionaba (y seguirá funcionando) el Colegio. No obstante, la comisión de enseñanza que se encargaba del tema (en la misma sesión en la que se designa a Juana Cortelezzi como nueva directora), consideraba como algo inconveniente que el terreno formara parte del Paseo del Bosque y que estuviera próximo al Colegio Nacional. Se trataba de una postura que a la educación diferenciada le suma una separación espacial que no acepta la cercanía. Sin embargo, al respecto, el consejero Galli planteaba que la cuestión de la proximidad

implica reconocer la existencia de un problema grave de disciplina o de cultura que no es capaz de resolver sin alejar los dos Colegios, cuando en cambio existe el antecedente de que el de señoritas funcionó durante 18 años en el mismo edificio del Colegio nacional y que en el momento actual los jóvenes de ambos sexos conviven en la práctica de los deportes en la Universidad, sin inconvenientes. Por ello no ve qué problema serio se plantea con relación con la ubicación del Colegio secundario de señoritas (Actas del Consejo Superior, 1934: 27).

Ante ello, el presidente de la Universidad Nacional de La Plata, Ricardo Levene, reitera su punto de vista de principios en favor de la coeducación de los sexos (no implementada en ese momento) y plantea que el tema se siga tratando al asumir la nueva directora. Con respecto a ello, desde inicios del siglo XX, las primeras mujeres letradas y universitarias defendieron insistentemente la coeducación en vistas a una mayor democratización (de acceso y de nivel educativo) en las escuelas argentinas (Zemaitis, 2021). Ellas estimaban que era una manera de democratizar e igualar la posición de las mujeres a las de los varones.

Los años siguientes a su mudanza presenciaron negociaciones entre el Estado Nacional, el Provincial y la Universidad Nacional de La Plata por la venta del inmueble, que continuaron, al menos, hasta el año 1951 (Ortube, 2001)¹⁰⁹. Asimismo, en relación con las mencionadas refacciones que debieron realizarse (ver ilustración 12), un periódico local afirma que

en primer término, se ha procedido a la reorganización de la biblioteca a la que se habilitó en un salón especial, con sala de lectura anexa estableciéndose por primera vez doble horario, de mañana y tarde, con el objeto de facilitar a las alumnas los beneficios de esa institución. También se ha instalado un consultorio médico permanente y convertido en gimnasio, debidamente equipado, el salón que oficiaba de depósito en la planta alta. La sala de profesores, antes inexistente, se ha inaugurado en el mismo período

109 Para abordar la cuestión de la compra del inmueble al Estado Provincial, de parte del Estado Nacional o de la Universidad Nacional de La Plata, véase Ortube (2001), páginas 330 a 333.

y entre las obras en marcha merece indicarse el cambio de bancos en las aulas (El Argentino, 17 de mayo de 1935).

En las memorias del Colegio de los años 1935 y 1936 también se alude a dichas intervenciones edilicias. La adjudicación de un edificio en condiciones para el Colegio Secundario de Señoritas está en línea con la política de Manuel Fresco en la provincia de Buenos Aires en relación con la construcción y remodelación de una inmensa cantidad de escuelas (Fernández, 2016).



Ilustración 12. Refacciones realizadas en el edificio del Colegio Secundario de Señoritas en 1934. Centro de Documentación e Investigación de la Arquitectura Pública (Cediap).

Hasta 1945, al menos, en lo que respecta a nuestro período, continuarán los inconvenientes edilicios y la solicitud de nuevos inmuebles. En un informe de 1940, haciendo un repaso de lo sucedido desde la creación del Colegio, se planteaba que

el enorme crecimiento del alumnado hizo necesario procurar al Colegio Secundario de Señoritas un local exclusivo. El traslado de la Escuela Normal Nacional a su nuevo edificio permitió que se instalara en el local que actualmente ocupa. Dispone de amplias aulas, buenos laboratorios, gabinetes, gimnasio y parque de juegos, pero no puede aún desarrollar completamente sus actividades porque carece de algunas de las comodidades que requiere la enseñanza moderna. **Es de desear pues, que en breve, un nuevo edificio se levante**, especialmente destinado a este objeto (Legón, 1940: 2, el destacado me pertenece).

En 1945, el director Teobaldo planteará, de forma elocuente, evidenciando los problemas edilicios que volvieron a existir, que

no se hizo arreglo alguno de importancia por Dirección de Arquitectura de la Nación; **ni se construyeron los baños y vestuarios para alumnas para**

las clases de Gimnasia, solicitados reiteradamente desde año atrás. Solamente fueron proyectados y estudiados lugar y ubicación por D. de Arquitectura. Lo mismo ocurrió con la casa habitación para el Mayordomo. Son estas instalaciones que urgen construirlas pues día a día son más indispensables. La venta del edificio proyectada del Gobierno de la Provincia al de la Nación para pasar a propiedad directa de la Universidad, tampoco se realizó ni progresaron los trámites hechos en 1944. **Continúa el Liceo funcionando en este edificio a título precario desde hace 15 años, o sea desde febrero de 1931** (Teobaldo, 1945; los destacados me pertenecen).

Es interesante detenernos en cómo una institución educativa estuvo instalada de forma precaria a lo largo de, al menos, 15 años. Es decir, esta precariedad edilicia para el caso de las alumnas, parece dar cuenta de las prioridades establecidas por los distintos actores del gobierno de la Universidad Nacional de La Plata, que garantizaron una edificación monumental, un amplio predio y una ubicación privilegiada para el colegio de varones, pero que mantuvieron en instalaciones precarias a las de mujeres.

Con respecto a los vestuarios, la idea de higiene asociada a la “desinfección” por medio del aseo emerge con fuerza recién a fines de siglo XIX, cuando triunfa el paradigma microbiano, pero fundamentalmente con el avance de la provisión de agua corriente (Da Silva, 2019). Así, según la autora, a los higienistas inquietaban, no tanto los estados de enfermedad, sino las disposiciones morales y las capacidades físicas, por lo que prevalecía la idea de “prevención”. En lo que atañe a los sanitarios de las escuelas, en la ciudad de Buenos Aires, Da Silva explica que

en 1871 comienzan a materializarse los primeros intentos por regular las construcciones en general, y estas medidas a su vez delinean -aunque indirectamente- las incipientes políticas referidas a los sanitarios escolares (2018: 45 y 46).

Ello se produce en el marco de una preocupación por regular los espacios y los cuerpos según los ideales del higienismo. En esas primeras experiencias, los sanitarios no pasaban de cuartos en los que se hallaban las letrinas para, posteriormente, modificar las instalaciones con la llegada del agua potable.

Asimismo, el Colegio de Señoritas, nuevamente, compartirá el edificio por la tarde con la Escuela Anexa de niñas entre 1942 y 1945¹¹⁰. Los inconvenientes siguieron a lo largo de toda su historia (en un período que excede el alcance de esta tesis)¹¹¹.

Concluyendo este apartado, y habiendo desarrollado el vinculado al edificio del Colegio Nacional, pensando en la ubicación del espacio urbano, nos preguntamos si es casual que las mujeres sean ubicadas a pocos metros de la Iglesia San Ponciano (el primer templo de la ciudad de La Plata, de las calles 48, 5 y diagonal 80), mientras que los varones se hallaban en las cercanías del Estación de Ferrocarril (trasladada a 1 y 44, en 1906) y del bosque. Es decir, nos interrogamos sobre si hubo razones morales, que vincularon a ellas con la pureza religiosa y a ellos con las cualidades que se precisa para habitar un espacio con mucha circulación y, a su vez, más agreste.

Asimismo, y con respecto las desiguales posibilidades económicas de una y otra institución, se observa, por ejemplo, que el presupuesto del año 1936 para personal (docente, auxiliar, administrativo, de servicio, obrero y de maestranza) para el Colegio Nacional es de 609.168 pesos moneda nacional, mientras que el correspondiente al del Colegio Secundario de Señoritas asciende a 235.356 pesos moneda nacional (Universidad Nacional de La Plata, 1936). Es decir, un 62.25% menos. En el año 1943, el presupuesto del Colegio Nacional duplica al del Colegio Secundario de Señoritas: 44.433,65 frente a 20.738,00 (Actas del Consejo Superior de la Universidad Nacional de La Plata, 1943). Entendemos que esta cuestión puede deberse, simplemente, al hecho de tener más personal y más docentes por el hecho de enseñar a más alumnos, pero ello también representa una desigualdad. La pregunta que surge aquí es por qué la Universidad Nacional de La Plata destina más dinero a la formación de varones que de mujeres e, íntimamente ligada a la anterior, por qué forma más varones que mujeres.

En relación con los sueldos de los docentes de una y otra institución, en el boletín de la Universidad Nacional de La Plata de 1929 se explica que en una sesión del Consejo Superior, la directora del Colegio Secundario de Señoritas expresó que “aún cuando no desconoce que el Colegio a su cargo no ha merecido en el presupuesto de la Nación un aumento tan importante como el del Colegio nacional,

110 El 6 de septiembre de 1943, el director de la Escuela Anexa, Rascio, solicita al presidente de la UNLP la planificación de baños y vestuarios para las alumnas en el edificio a construir, manifestando que la sección niñas es posterior a la licitación de la obra.

111 En 1950 compartió edificio con el Jardín de Infantes dependiente de la Escuela Anexa; entre 1952 y 1979 hizo lo propio con la Facultad de Ciencias Económicas. En febrero del año 1981, debido al deterioro insostenible del edificio se trasladó al Rectorado de la UNLP (con una entrada propia por 47 entre 6 y 7). Finalmente, en 2002 comenzó la restauración de la sede diagonal 77, volviendo al mismo recién, de forma total, en 2006 (¡luego de 25 años!).

por lo que los profesores de aquél no pueden gozar este año del aumento de sueldos que se ha adjudicado a los de éste, cumple con el deber de señalar que tanto los de un colegio como los de otro realizan en intensidad y calidad funciones idénticas e indica, como una aspiración, que se tenga en cuenta la situación de desigualdad en sueldos a que se ha referido, para tratar de remediarla en el futuro, al gestionarse la adjudicación de recursos para el próximo año” (Boletín Universidad Nacional de La Plata, 1929). El presidente observa que el pedido es justo y coincide en la necesidad de equiparar los sueldos, explicando que para el año 1928 la cámara de diputados de Nación aumentó el presupuesto sólo para el Colegio Nacional, para cumplir una ordenanza de 1924. Plantea, luego, que va a intentar que suceda lo mismo con el liceo. En 1930, la directora del Colegio Secundario de Señoritas refiere a una “justa aspiración del personal técnico la equiparación de los sueldos a los del Colegio Nacional” (Zeballos de Heredia, 1930: 9). Se destaca el pedido realizado por la directora, en el marco de que recién en 1956 se establece en Argentina “la igualdad de remuneración entre la mano de obra masculina y la mano de obra femenina por un trabajo de igual valor” (Boletín Oficial, 1956: 1; en Queirolo, 2017: 87).

No obstante, en el presupuesto de 1929, los docentes de ambos colegios cobran 252 pesos si se trata de cátedras de idiomas y ciencias, y 224 pesos en los casos de cátedras de dibujo y cultura física, lo que muestra menos valoración de estas últimas materias. Esa paridad se mantiene en los datos de los años que disponemos (1930, 1935, 1936, 1937, 1941). La diferencia, no obstante, se percibe en los sueldos del rector del Colegio Nacional y de la directora del Colegio Secundario de Señoritas: en 1929 es de 800 y 650 pesos, respectivamente; en 1930 de 700 y 650; sucediendo lo propio en 1935 y 1936. Recién en 1937 se igualan en 700, manteniéndose igualados en ese valor, al menos, hasta 1941.

4.El Departamento de Cultura Física como la administración de un espacio disponible

Es posible interpretar el surgimiento y desarrollo del Departamento de Cultura Física como la necesidad de administrar un espacio físico disponible: el campo de deportes del Colegio Nacional (que luego será de la Universidad Nacional de La Plata). Este, como vimos inicialmente, fue el espacio para la realización de prácticas deportivas de los ulpianos, pasando luego a pertenecer a la Casa del estudiante (una institución, que duró pocos años, que, en el marco de la Reforma, se oponía al elitismo del internado y que incluía también a estudiantes universitarios). Es decir, partimos de la hipótesis de que primero se contó con un espacio y luego se le dio utilidad, en el afán de mantener el orden en la Universidad Nacional de La Plata. Ahí es justamente donde aparece una forma particular de pensar la cultura física, a

partir principalmente de las ideas de Rodríguez Jurado (su director durante los 18 años de existencia), basadas en las ideas científicas de la Medicina del deporte (con las referencias de los argentinos Grasso y Rossi, y del uruguayo Julio Rodríguez, entre otros). Se trató, en definitiva, de un lugar a ser administrado para la educación de los (y, en menor medida, las) jóvenes de escuela secundaria y de la Universidad, a través del cuerpo en movimiento (ver ilustración 13). En dicho proceso, cuando se pretendió la implementación de otras políticas corporales, el Departamento de Cultura Física pasó su misión a la Dirección General de Educación Física de la Universidad Nacional de La Plata a fines de 1946.

Esta hipótesis es apoyada por los artículos 1° y 2° de la resolución de creación de la dependencia en cuestión:

1° Créase anexo al Colegio Nacional, **aprovechando los campos de deportes, pileta de natación, gimnasio y demás elementos** de que aquel dispone al efecto, un Departamento de cultura física, que estará a cargo de un Director. 2° **En los terrenos del mismo Colegio actualmente sin destino**, ubicados a continuación de las instalaciones antes citadas, se construirá el estadio para los certámenes universitarios establecidos en la ordenanza vigente sobre el particular y en las reglamentaciones que en lo sucesivo se dictaren (resolución 404 del año 1929 de la Universidad Nacional de La Plata; los destacados me pertenecen).



Ilustración 13. Campo de deportes del Departamento de Cultura Física. Boletín de la Universidad Nacional de La Plata, año 1930.

Además, en el reglamento de ese año, pensando también en el espacio a administrar, se afirma que corresponde al médico oficial, entre otras cosas,

“inspeccionar diariamente los locales que se utilizan para los diferentes cursos de gimnasia, vestuarios, pileta, etc.” (Reglamento del Departamento de Cultura Física, 1929, artículo 3°). Tener un espacio disponible, no implica que no sean necesarias algunas refacciones, como se verá más adelante en este capítulo. En un boletín de la Universidad Nacional de La Plata de 1934, mencionando los espacios construidos por Joaquín V. González, que pertenecían al Colegio Nacional, que luego fueron compartidos con distintas Facultades, se plantea que “sobre la base de estas construcciones y de los profesores y ayudantes de gimnasia que existían en los colegios secundarios, se creó en el año 1929 el Departamento de cultura física por el expresidente doctor Ramón Loyarte” (Universidad Nacional de La Plata, 1934).

De esta manera, interpretamos una analogía entre lo sucedido en el Departamento de Cultura Física y la misma ciudad de La Plata en términos de disponer de un espacio físico previo a contar con los sujetos que lo habitarían. Vallejo (2007) da cuenta de las discusiones suscitadas al momento de construir edificios públicos en una ciudad que tenía una cantidad de habitantes limitada. Se trataba, entonces, de construir edificios para atraer a más individuos. Así, “Volviendo sobre el razonamiento que sustentó el mismo origen de la ciudad, primero estaban las formas físicas y después la ciudadanía modelada a través de ellas (...)” (Vallejo, 2007: 111). De hecho, para subsanar esa cuestión, en 1884 se creó la ley de Residencia, que obligaba a los empleados públicos a vivir en la misma ciudad.

Siguiendo con esta interpretación, comenzó a pensarse que ese espacio físico debería dejar de estar administrado por el Departamento de Cultura Física, con sus actores, discursos y prácticas, a la luz de la creación de la Dirección General de Educación Física de la Universidad Nacional de La Plata, en un momento histórico que sin dudas marcaría fuertemente la política argentina: la llegada del peronismo. Esa nueva dependencia pensará de un modo distinto la Educación Física, los deportes, la salud, y la construcción de feminidades y masculinidades, proponiendo un mayor uso de este espacio por parte de las alumnas (Ortube, 2001; entrevista exalumna, 2019).

5.El campo de deportes en el bosque platense: entre la naturaleza y la cultura de una ciudad moderna e higiénica

El Bosque platense fue el lugar donde se construyó el campus universitario. Dicho espacio contó con el Colegio Nacional, sus internados y su campo de deportes, como una de sus primeras instituciones. De ese campo de deportes, como se dijo, nacerá el Departamento de Cultura Física. Va a ser entendido como la presencia ejemplar del campo en la ciudad, representando el afán moralizador y los valores inculcados por la Medicina Social en las poblaciones urbanas (Vallejo, 2007).

Este bosque precede en muchos años a la fundación de La Plata, teniendo fuertes significados dentro del ideario sarmientino. Sarmiento mismo, con su simpatía anglosajona, habría provisto especies australianas con las que Carlos Vereecke ideó el parque de la Estancia de Leonardo Iraola, transformado más tarde en el Bosque platense. En 1861, Vereecke había sido contratado por Iraola, para la realización del parque forestal y paisajístico que había comenzado y deseaba expandir, correspondiente tanto al mencionado espacio como al actual Parque Provincial Pereyra Iraola (ya había intervenido también en el Parque Tres de Febrero -Bosques de Palermo-). Y si, para Sarmiento, ese parque de la ciudad de Buenos Aires tenía un papel modélico de las funciones civilizatorias del verde urbano en la ciudad, el de La Plata podía ser entendido como una directa prolongación de esos objetivos (Vallejo, 2007). De este modo, el botánico francés Fernando Maudit, basándose en los métodos clásicos difundidos en Argentina por Alphand, creó el Bosque Platense, fundado el 5 de junio de 1882. Un decreto con esa fecha disponía que el parque de la antigua estancia fuera exceptuado de divisiones y subdivisiones, como en líneas generales se insinuaba en el área de futura ampliación dibujada en el plano que se estaba confeccionando (de Paula, 1987). Se interpretaba, así, al bosque como la representación del control de los impulsos físicos de la naturaleza que resultó clave dentro de la tradición iluminista.

En este marco, estimamos importante detenernos, como se planteó en el capítulo precedente, en el hecho de que la cultura física nace como un modo de contrarrestar los efectos adversos de la modernidad, especialmente lo relativo al trajín de la vida urbana, que incluiría agotamiento físico y sedentarismo. Así, se vincula íntimamente con el mejoramiento de la salud. Entonces, construir un Departamento de Cultura Física en un reducto de lo rural, de lo natural, parece ser una combinación ideal. Así, conviven (¿y se oponen?) la naturaleza y la cultura:

Cultura y naturaleza confluían así en una extraña conjunción de «selva urbana» que transmitía la sensación de «entrar en un baño fresco, oliente a resinas y perfumes de monte» a quien llegaba de la febril actividad de Buenos Aires (Vallejo, 2007: 240).

Este autor, al referirse a la escuela nueva francesa, referente del proyecto pedagógico de la Universidad Nacional de La Plata, afirma que

la interacción entre la naturaleza y la ciudad moderna, que pasaba por una relación de compromiso y distanciamiento con la cultura urbana, devenían en el intento de integrar los beneficios de las dos entidades antitéticas. Esto es, valerse del mayor grado de libertad e higiene que proporcionaba el campo y al mismo tiempo del progreso material y cultural de la ciudad (Vallejo, 2007: 227).

Entonces, desde la Higiene, con altas expectativas generadas por el discurso del progreso y las promesas de la ciencia, desde fines del siglo XIX y comienzos del XX, en Argentina, se llegó incluso a imaginar ciudades ideales o utópicas, centrándose en los problemas colectivos del ambiente urbano y de su administración y gestión (Armus, 2007a). De este modo, en lo que respecta a enfermedades como la tuberculosis, se destacaron las ventajas del verde, el aire puro y la vivienda higiénica (Armus, 2007b). Haciendo una analogía con lo que plantea Gorelik (2010) para la ciudad de Buenos Aires, en la capital provincial también se creó una urbanización en la pampa, optando por preservar parte del paisaje “natural” anterior. De este modo, el autor se pregunta por qué una ciudad es como es, y cómo ello se vincula con la sociedad, la cultura y la política, para entender el proceso de constitución del espacio público metropolitano, en tanto metáfora de movimientos sociales y culturales.

Así, en La Plata, se canalizaba adecuadamente el precepto escolanovista de Ferrière de situar la escuela en el campo sin alejarse de la ciudad. Asimismo, “el elemento verde se aplica además sabiamente para suavizar el esquema urbano, mediante la variedad de formas y tamaños de las plazas y parques, contabilizándose en el plano de La Plata, en su forma más desarrollada, doce tipos diferentes, incluyendo al Bosque” (Morosi, 1999). Recordemos que la ciudad se trazó a partir de la construcción de 23 parques y plazas, interconectados por bulevares arbolados.

Entonces, en dicho espacio, la Universidad había construido un “campus”, que otorgaba protagonismo al Colegio Nacional y a su sistema de internados, y que por sus características organizativas, arquitectónicas y urbanísticas carecía de antecedentes en Latinoamérica (Vallejo, 2001). En el mencionado espacio “natural” se levantarían las instalaciones de lo que Joaquín V. González y Agustín Álvarez - vicepresidente de la Universidad Nacional de La Plata entre 1906 y 1912- llamarán la “Oxford argentina”, anclando la Universidad y la ciudad toda en una tradición pedagógica anglosajona.

En la década del 20, en el contexto de la Reforma Universitaria, esos espacios serán escenarios de disputa entre la elite y sectores emergentes. En el centro de la escena estuvieron los internados del Colegio Nacional, vistos como la imagen emblemática del primero de estos grupos. De este modo, como se explicó, este edificio será repartido entre Facultades favorecidas por el incremento en la inscripción de alumnos en saberes científicos con salida laboral, entre las que se destacan Química y Farmacia. Medicina, en cambio, ausente en la Universidad gonzalina, sólo obtuvo un lugar en otro sector del Bosque, junto a Veterinaria y Agronomía.

Recordemos, también, que luego de la disolución de la Casa del Estudiante, en 1923, dos iniciativas complementarias entre sí, que se iban a ubicar en el bosque,

no fueron materializadas: el Hogar Estudiantil (una solución habitacional para varones pobres, que estaría en el campo de deportes) y el Hogar Agrícola (un internado para mujeres, junto a la Facultad de Agronomía).

En la década de 1930 se asistirá a una redefinición de los sentidos asignados al Bosque. Dicho proceso comenzó cuando un antiguo proyecto de 1906 de levantar un monumento de Mitre, en su condición de civil, en la Plaza Moreno, fue rescatado por el fresquismo de 1930 para llevarlo al Bosque (frente a la cancha de Gimnasia), para inmortalizarlo tanto en su condición de civil como de militar. Fresco ubicó su programa de gobierno dentro de una cruzada de regeneración política y física a la vez, para conjurar el estado degenerativo del pueblo argentino al que lo había conducido la democracia, afectando la salud de las instituciones y de la raza. A la democracia adjudicó que el país tuviera “una raza débil e incapaz” luego de haber contado con una “juventud siempre viril” (Fresco en Vallejo, 2007: 382). De esta manera,

El Bosque platense ofrecía condiciones ideales para que el contraste de las intervenciones en el medio rural se complementara con la configuración de una gran metáfora de los contenidos culturales de la gestión de gobierno de Fresco. Allí podía ser representada la política de fomento del vigor racial a través de la educación física y el uso de desfiles cívico-militares para afirmar el tipo eugénico ideal (Vallejo, 2007: 383).

Eso último sucedió en 1938 con el propio Departamento.

6. Los espacios educativos para la práctica de ejercicios físicos (1929-1946)

Optamos por analizar esta cuestión, la central del capítulo, a partir de los tres períodos ya construidos. Los períodos presentan características particulares en relación con las condiciones y a los usos del espacio para la enseñanza de ejercicios para los estudiantes, por un lado, y las estudiantes, por otro.

Como adelantamos, en términos espaciales, se comienza con un período que mantiene la desigualdad entre alumnas y alumnos del lapso previo a 1929, continuado con una etapa más cerca a la igualdad, para finalizar con un retroceso de esa paridad.

6.1. 1929-1934: la desigualdad más notoria

Siguiendo a Scharagrodsky,

los lugares en Educación y en Educación Física siempre han sido abiertos, dinámicos, pero al mismo tiempo, limitados, localizados, circunscriptos,

porosos y relacionales. Asimismo, nunca fueron imparciales o ideológicamente desinteresados. Más bien contribuyeron, a partir de ciertas semánticas, a educar en una cierta dirección y no en otra, convirtiéndose en ámbitos de sociabilidad, instalando prácticas y rituales corporales, enseñando ciertas posibilidades e imposibilidades kinéticas, produciendo una especie de adiestramiento sobre la mirada (sobre el qué y cómo mirar el lugar), autorizando y proscribiendo ciertas reglas de presentación y del vestir, potenciando determinadas estéticas, sensibilidades, proxemias, patrones emocionales y formas de enclasar y clasificar al mundo social (2019: 74 y 75).

La dimensión espacial es vista, de esta manera, como un elemento central y, a la vez, constitutivo de la actividad educativa. Dicho esto, comencemos a ver cómo se llevó a cabo este proceso en el caso que nos compete.

En 1929, Rodríguez Jurado, al referir al espacio físico del campo de deportes, describía la pileta de natación (se indicaba que estará disponible desde la próxima temporada), las tres canchas de pelota a paleta, las dos canchas de básquet y la de tennis. Asimismo, explicó que se estaban haciendo las gestiones para completar el gimnasio, construir un ring y hacer una pista de atletismo. Aclaró, también, que se buscaba aumentar las comodidades para que resulten un atractivo para los alumnos. Asimismo, se puede leer:

Baños calientes. – Como complemento de todo lo anterior era indispensable la instalación de los baños calientes, a cuyo fin ya funciona una caldera recién instalada que surte de agua a dieciséis lluvias. Esta instalación es de fundamental importancia, permitiendo en invierno la práctica de toda clase de ejercicios con las ventajas del baño inmediato al descanso (Rodríguez Jurado, 1929: 31).

Esa descripción anterior, a excepción de la referencia a los baños, muestra unas excelentes condiciones edilicias para la práctica de ejercicios físicos (ver ilustración 14).

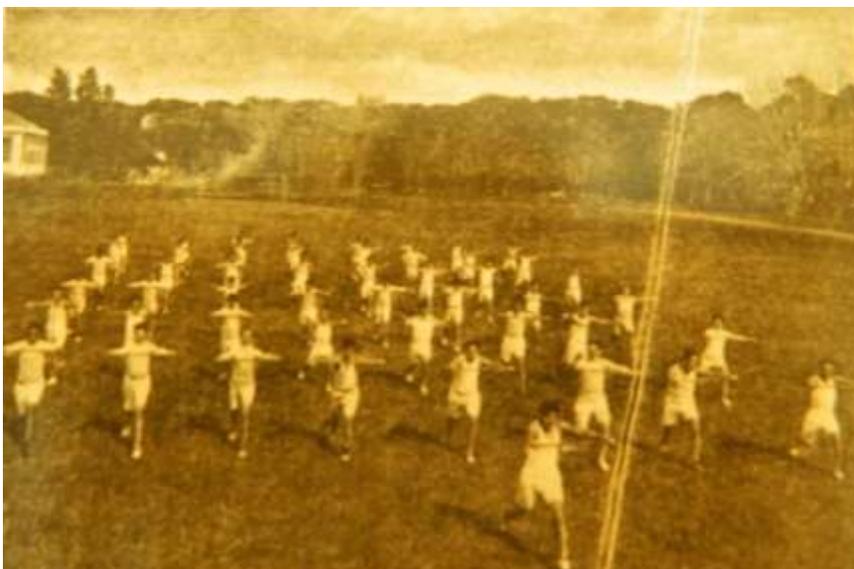


Ilustración 14. Campo de deportes del Departamento de Cultura Física. Clase de gimnasia con palo de alumnos del Colegio Nacional (Rodríguez Jurado, 1929).

En cambio, ese año, la asistencia de las alumnas al campo de deportes quedaba como problema a resolver “ya que no puede hablarse de enseñanzas y práctica especial para las alumnas, sin contarse con instalaciones y vestuarios adecuados” (Rodríguez Jurado, 1929: 31 y 32). Estimamos que esta cita es central, porque permite entender en su máxima expresión la existencia de relaciones de poder desiguales, ya que se da por hecho que los vestuarios que están en malas condiciones son los de las mujeres. Es decir, se contaba con un solo vestuario en condiciones que, no casualmente, se asignaba de forma natural a los alumnos del Colegio Nacional.

Al respecto, y desde una posible interpretación de Foucault,

resulta claro que los discursos mismos deben ser tratados como «tecnologías», que no actúan desde fuera sobre las instituciones y las arquitecturas, sino que las constituyen, las penetran y las regulan. Las estructuras semiótico-discursivas y técnica-arquitectónicas actúan conjuntamente, y solamente en su interacción despliegan sus efectos de poder y verdad (Bublitz, 2003: 52).

De esta manera, siguiendo a Butler,

la «materialidad» designa cierto efecto del poder o, más exactamente, es el poder en sus efectos formativos o constitutivos. (...) Cuando este efecto material se juzga como un punto de partida (...), entierra y enmascara efectivamente las relaciones de poder que lo constituyen (2018: 64).

Asimismo, la directora del Colegio Secundario de Señoritas manifiesta en la memoria del año 1930 que

en cuanto a gimnasia, ha dependido hasta el presente del Departamento de cultura física creado por la Universidad en 1929, pero no siendo posible asistencia del alumnado a las canchas de deportes del Colegio Nacional, creo que debe depender exclusivamente del Liceo, por razones de distancia, disciplina y control (Zeballos de Heredia, 1930: sin página).

Aquí identificamos tensiones en torno al cuerpo femenino y a las dificultades para mostrarlo en público, a la vez que la transmisión de sentimientos como el temor o el miedo.

Al respecto, Sara Ahmed, plantea que

la amenaza misma está conformada por la autorización de las narrativas sobre lo que es y no es amenazante, y acerca de quiénes son o no son «objetos» apropiados de miedo. Como argumenta Elizabeth Stanko (1990), el acceso de las mujeres al espacio público está restringido por la circulación de narrativas sobre la vulnerabilidad femenina. Dichas narrativas son llamados a la acción: sugieren que las mujeres deben estar siempre en guardia cuando están fuera de casa. No solo construyen «el afuera» como inmanentemente peligroso, sino que también consideran la casa como segura (2015:116).

La seguridad, entonces, se vuelve una cuestión de no habitar el espacio público o, más exactamente, de no moverse sola en ese espacio, por lo que la producción de “lo temible” está también ligada con la autorización de espacios legítimos: por ejemplo, en la construcción de la casa como segura, las formas de feminidad “apropiadas” quedan ligadas con la reproducción del espacio doméstico (Ahmed, 2015). De este modo, y esto queremos resaltarlo,

dichos sentimientos de vulnerabilidad y miedo moldean los cuerpos de las mujeres, así como la manera en que esos cuerpos ocupan el espacio. La vulnerabilidad no es una característica inherente a los cuerpos de las mujeres; más bien, es un efecto que funciona para asegurar la feminidad como una delimitación del movimiento en público y una sobre-habitación de lo privado (...). De esta manera, el miedo funciona para alinear el espacio corporal y social: funciona para permitir que algunos cuerpos habiten y se muevan en el espacio público mediante la restricción de la movilidad de otros cuerpos a espacios que están acotados o contenidos (Ahmed, 2015: 117).

Entonces, podría inferirse que las feminidades deseadas construidas desde la enseñanza de la Educación Física en el Colegio Secundario de Señoritas se habrían vinculado con las que optaban por la ocupación, principalmente, del espacio cerrado, entendido como seguro. A su vez, las feminidades no deseadas o abyectas habrían sido las que pretendían desempeñarse, de forma principal, en el ámbito público.

En relación con la mención a problemas de distancia, creemos que es importante recordar que para ese momento el Colegio Secundario de Señoritas seguía funcionando en el edificio de 1 y 49, por lo que el trayecto a recorrer por las alumnas es el mismo que hacían los alumnos: unos 300 metros. Si en cambio, la directora ya estaba pensando en el otro edificio a ocupar, la distancia entre éste y el campo de deportes del Departamento de Cultura Física, tomando la diagonal 77, ronda los 800 metros. Entendemos, por este motivo, que se trata de una distancia más simbólica que “real” y que, incluso se puede vincular al hecho de que se vea al bosque de la ciudad como un lugar peligroso o inadecuado para las “niñas”, un espacio que contaba en ese momento con pocas edificaciones. Asimismo, somos conscientes que muchas veces las percepciones subjetivas, en este caso de la directora, de las distancias se vinculan, entre otras cuestiones, al tamaño total de la ciudad. Tengamos en cuenta que, en ese momento, La Plata no se extendía mucho más allá del denominado “caso urbano”, que está trazado de las calles 32 a 72, y de 122 a 31, o sea, un rectángulo de 40 x 38 manzanas¹¹². Además, no hemos encontrado fuentes que indiquen que desde la creación del Departamento de Cultura Física (1929) hasta el traslado de edificio (1931), las alumnas pese a estar a menos de 300 metros del campo de deportes, hayan asistido al mismo (las estudiantes realizaban ejercicios en las galerías del colegio).

Paralelamente, ya para el año 1930, en el campo de deportes se logró que funcione normalmente la pileta de natación¹¹³ y se sumó un ring de box (Rodríguez Jurado, 1930). Sin embargo, tres años más tarde, en relación con la enseñanza de ejercicios físicos para los varones, se produce una “queja” vinculada a las instalaciones, pese a contar con diferentes lugares para esa práctica:

112 Ello no implica desconocer otros pueblos anteriores a la ciudad, que luego se anexaron a la misma, como Tolosa.

113 El año anterior, el director del Departamento había explicado cómo se solucionó el problema del llenado y desagüe de la piscina, destacando su importante dimensión: “Pileta de natación. – Construida hace mucho tiempo, es una de las más grandes de la Argentina (la segunda en cuanto a sus dimensiones); permaneció desde su construcción sin poderse utilizar por falta de desagüe apropiado y sobre todo de un motor suficientemente poderoso para llenarla en poco tiempo. El primer inconveniente ha sido salvado con la construcción de un desagüe que permite desagotarla en seis horas -antes se empleaban varios días; - y en cuanto al que presenta el procedimiento de llenarla, si bien ya se obtuvo por medios propios en los pocos días que se pudo aprovechar en la estación a principios de año, la instalación de una sub-usina de las obras sanitarias a pocos metros de la pileta, permite asegurar por empeñosa gestión del señor Presidente de la Universidad, ante los poderes públicos de la Provincia, la provisión de agua suficiente para la próxima temporada, economizándose con ello, la costosa instalación de un motor potente que en otra forma hubiera sido indispensable. Se puede entonces, adelantar que se gozará en la temporada próxima de las grandes ventajas de la natación y realizar el propósito de hacer obligatoria su enseñanza para los alumnos de primer año del Colegio nacional y Escuela graduada, a quienes se les podrá exigir que aprendan a nadar” (Rodríguez Jurado, 1929: 30).

pero sus instalaciones resultan insuficientes por la afluencia cada vez más numerosa de estudiantes, no obstante de disponer de tres canchas para la práctica del football y rugby, una pista de atletismo, cuatro canchas de basket-ball y dos de tennis y una de pelota al cesto. Donde más se hace sentir esa insuficiencia de elementos es en materia de vestuario, siendo de desear se prosigan las obras de un nuevo cuerpo de los mismos, que ha dejado sin terminar la Dirección general de arquitectura de la Nación (Rodríguez Jurado, 1933: 42).

Para el año 1934, Rodríguez Jurado insiste en la falta de comodidades en el vestuario para los varones (Rodríguez Jurado, 1934).

Ese mismo año se hacía referencia a que el plan de acción a seguir para la enseñanza de las alumnas no pudo aplicarse debido al traslado del colegio a otro edificio, “donde no se cuenta con las comodidades e instalaciones indispensables para su aplicación” (Rodríguez Jurado, 1934: 12), lo que significaría una limitación y una desigualdad para las mujeres. Luego, se planteaba que las clases de gimnasia se dicten en horas de la tarde en el establecimiento del Colegio Secundario de Señoritas y que una vez por semana concurren al campo de deportes. En ese sentido, Rodríguez Jurado refiriéndose al presidente de la Universidad Nacional de La Plata, aclara que

en varias oportunidades, de acuerdo con la señora Directora, las alumnas han concurrido a este Departamento, **acompañadas** de las señoritas profesoras, a hacer práctica de atletismo y pelota al cesto (Rodríguez Jurado, 1934: 13; el destacado me pertenece).

Sobre 1933, también, la directora planteaba, al referirse a las estudiantes, que

Los juegos al aire libre se realizan en el parque del colegio; y **algunas veces concurrirán las alumnas al Departamento de cultura física de la Universidad**, donde se han inaugurado recientemente instalaciones especiales (Zeballos de Heredia, 1934: 11; el destacado me pertenece).

Esto indica que lo habitual era que las alumnas hicieran las clases de educación física en el gimnasio del Colegio Secundario de Señoritas, creado ese mismo año, y en el patio de dicha institución. Destacamos, también, de esta cita, la referencia a que las alumnas sean acompañadas, alusión que no encontramos al hablar de los alumnos, por lo que se estaría pensando a las mujeres como personas un tanto dependientes. De este modo, los muros del edificio del Colegio Secundario de Señoritas, en términos pedagógicos, se tradujeron en muros simbólicos (Serra, 2019), que limitaron, para las alumnas, el acceso a determinados espacios abiertos de la ciudad, contribuyendo a la transmisión de una manera de ser mujer, ligada al ámbito cerrado y doméstico. Se abrieron, entonces, ciertos mundos para ellas, mostrando futuros posibles, a la vez que se obstruyeron otros, negándoselos. Así, es posible pensar que no se trató de previos ordenamientos del tiempo y el espacio

que regularon la vida cotidiana de la escuela, sino que si existieron ordenamientos lo fueron como efecto de una pedagogía particular (Serra, 2019) diferenciada. En este sentido, es posible pensar a los muros no solo en términos coercitivos o restrictivos, sino también productivos (Malpas, 2015): produjeron cuerpos sexuados y desiguales relaciones de poder, que contribuyeron a transmitir desiguales fines macropolíticos. Produjeron feminidades deseadas y no deseadas, siempre susceptibles de ser resistidas.

En el discurso de asunción como directora, en el año 1934, Juana Cortelezzi planteaba su postura al respecto de los espacios para la práctica de la Educación Física:

nadie disiente hoy en cuanto a los beneficios que proporciona la educación física, no solo desde el punto de vista corporal sino también espiritual. Es cierto que nuestra ciudad posee ya buenas instituciones deportivas, pero durante el período escolar es difícil frecuentarlas con regularidad. Es necesario pues preocuparse seriamente del cultivo sistemático de esta actividad dentro del colegio. El nuevo edificio, que podrá ser dotado de las instalaciones necesarias, nos permitirá realizarla siguiendo los principios científicos más modernos (Cortelezzi, 1934a: 128).

Pese a este presunto desinterés por parte del Colegio Secundario de Señoritas de que las alumnas asistan al campo de deportes, desde la prensa gráfica (El Argentino, 11 de diciembre de 1934; El Día, 11 de diciembre de 1934) se difunde la invitación a las educandas a clases de natación en la pileta de dicho espacio, durante el verano. Además, sobre la temporada de verano 1933-1934 Rodríguez Jurado (1934) hace referencia a que las alumnas concurren de forma voluntaria. Allí se evidencian ambigüedades en el uso de ese espacio. Ese mismo año, el director refería a los vestuarios de mujeres en el campo de deportes, mostrando las desigualdades edilicias:

durante la temporada de invierno, muy pocas comodidades pueden ofrecérseles a las alumnas, pues solo cuentan como vestuario, con una pieza del edificio que ocupa esta Dirección; pero que resulta insuficiente en su capacidad e incómoda por la falta de baños calientes (Rodríguez Jurado, 1934: 23).

Los alumnos, en cambio, realizaban todas sus clases en el campo de deportes. Así, en un artículo de 1935, Rodríguez Jurado plantea que

el fundador de la Universidad Nacional de La Plata, doctor Joaquín V. González, con una visión clara sobre las ventajas de la práctica y enseñanza de la cultura física para los alumnos del Colegio Nacional, al proyectar el edificio que actualmente ocupa el Colegio, dispuso se destinara una gran extensión de tierra para instalar un campo de deportes, y fue así como se construyeron canchas de pelota, de foot-ball, una pileta de natación y un

gimnasio cerrado, aprovechando los alumnos de inmediato estas instalaciones, salvo la pileta de natación, que muy poco pudo funcionar (...) (Rodríguez Jurado, 1935a: 200).

En este sentido, en el proyecto de Olmos se afirma que el Colegio cuenta con

un gimnasio cubierto de 27.55 x 11.35 y galerías, de 3.16 de ancho, rodeada enteramente por una columnata de orden dórico. Una pileta de natación de 20x40 y 72 cabinas, siendo toda la construcción de cemento armado (La Ingeniería, 1907: 154) (ver ilustración 15).



Ilustración 15. Dibujo del frente principal del Gimnasio del campo de deportes, con forma de Partenón. La Ingeniería, 1907.

Asimismo, se plantea en ese documento, que se trata de una verdadera joya de orden dórico modernizado, un templo de estilo griego levantado a la educación física, “con copias de estatuas de las que nos legaron los griegos, de los modelos más bellos que ha tenido la humanidad como fruto de su educación y costumbres” (La Ingeniería, 1907: 202). Con respecto a los modelos de masculinidad de esta civilización, nos encontramos con dos, que se oponían: Heracles y Adornis. El primero era el guerrero prototípico, famoso por su insaciable glotonería, sobre el que se cree que había engendrado setenta y dos hijos y una hija. Adornis, en cambio, murió antes de que pudiera engendrar un hijo, cuando, muy joven, fue embestido por un jabalí. Y, muy al contrario que Herades, Adonis proporcionaba placer a las mujeres, en lugar de limitarse a saciar su lujuria en sus cuerpos. Adonis era una figura de hedoné, la palabra griega para el placer sensual, y Afrodita lo lloró como amante de las mujeres (Sennett, 1997). De este modo,

los griegos de la antigüedad también admiraban una masculinidad desenvuelta, arriesgada, de actuación efectiva. No juzgaban a un hombre por ser bueno, sino por su eficacia en el papel que desempeñaba en el escenario comunal (Gilmore, 1994: 47).

Según este autor, la visión agonística de la vida es la característica específica que impregna el heroísmo incansable de las sagas homéricas (Iliada y Odisea).

En relación con el estilo dórico del gimnasio cubierto, como dijimos, el concepto mismo de cultura física, al menos en los usos que le da parte de la prensa gráfica, se basa en lo sano, lo verdaderamente bello, el esfuerzo, el vigor y el equilibrio, lo que alude, como modelo y espejo, al mundo griego. Sin embargo, siguiendo a David Young (2005), algunos clasistas, muchos historiadores del deporte y la mayoría de los miembros de los Juegos Olímpicos modernos, han idealizado el sistema atlético de la antigua Grecia, calificándolo como superior al nuestro. De hecho, siguiendo a dicho autor, se piensa que la idea de “mente sana en cuerpo sano” representaría el lema de los Juegos Olímpicos Clásicos cuando, en realidad, en ocasiones, los griegos planteaban que la mente era superior al cuerpo.

6.2. 1935-1939: son espacios diferenciados, pero se reducen las desigualdades

Recién en 1935 se plantea que se ha resuelto el problema de los vestuarios de las mujeres en el campo de deportes, al destinar para ellas una de las tres secciones del mismo para cambiarse y ducharse, afirmando que se llenaba con ello una necesidad bien sentida, pues las numerosas alumnas que concurrían a hacer uso de las instalaciones del Departamento no tenían comodidades suficientes (Rodríguez Jurado, 1935a), lo que habría permitido un mayor concurrencia al campo de deportes por parte de las estudiantes (ver ilustración 16). Aquí se habría producido un quiebre en términos de reducción de desigualdades.

Sin embargo, nos encontramos con que ese año la exhibición de gimnasia de fin de ciclo lectivo se realizó en el Colegio Secundario de Señoritas, añadiendo más elementos a la suposición de que se trató de la utilización de espacios claramente diferenciados (ver ilustración 17).



Ilustración 16. Alumnas del Colegio Secundario de Señoritas en la pileta del campo de deportes. En la imagen se puede ver a Benigno Rodríguez Jurado (en el agua) y a profesoras del Colegio acompañando a las alumnas. Es una de las pocas fotografías halladas de las mujeres en este lugar. Diciembre de 1935. Archivo del Liceo Víctor Mercante.



Ilustración 17. Noviembre de 1935, aula del Colegio Secundario de Señoritas. Distribución de los premios correspondientes a la exhibición de gimnasia. Archivo del Liceo Víctor Mercante.

En la memoria del Colegio Secundario de Señoritas del año 1935, la directora afirmará que

en estos momentos se inician los trabajos tendientes a dotar al colegio de canchas de deportes, lo que es factible dado el amplio terreno que rodea al edificio por las calles 47 y 6 (Cortelezzi, 1935: 2).

Ello significa la concreción de lo planteado el año anterior por esa directora, lo que claramente entendemos como un quiebre en las condiciones y usos de los espacios por parte de las alumnas, en concordancia con otros cambios producidos en otras dimensiones como la moral, como se verá en un capítulo siguiente.

Esta situación de práctica en espacios diferenciados, parece extenderse, al menos, hasta el final del período analizado, en 1946. Así, una exalumna de 1er año del Colegio Secundario de Señoritas en 1936 (entrevista de mayo de 2017) afirma que las clases de gimnasia se realizaban en el mismo establecimiento (gimnasio y patio cerrado) (ver ilustraciones 18 y 19) y no en el campo de deportes. Siguiendo a Dussel,

los patios parecen haber estado siempre ahí, como escenario o telón de fondo de eventos importantes en la vida escolar como las fiestas y los recreos, las clases al aire libre, y sobre todo de encuentros y desencuentros entre los actores escolares. Sin embargo, probablemente por su carácter marginal en relación con otros aspectos como el aula -considerada el corazón de la instrucción escolar-, el patio recibió muy poca atención en la historiografía educativa (2019b: 30).

Por ejemplo, Marten Van Den Driessche (2009, en Dussel, 2019b) consideró al patio como uno de los diez elementos básicos de la escuela, en tanto define límites entre el adentro y el afuera y establece espacios con lógicas educativas distintas a las del aula.



Ilustración 18. Gimnasio cubierto del 1er piso del Colegio Secundario de Señoritas inaugurado en 1935. Sin fecha, archivo del actual Liceo Víctor Mercante.

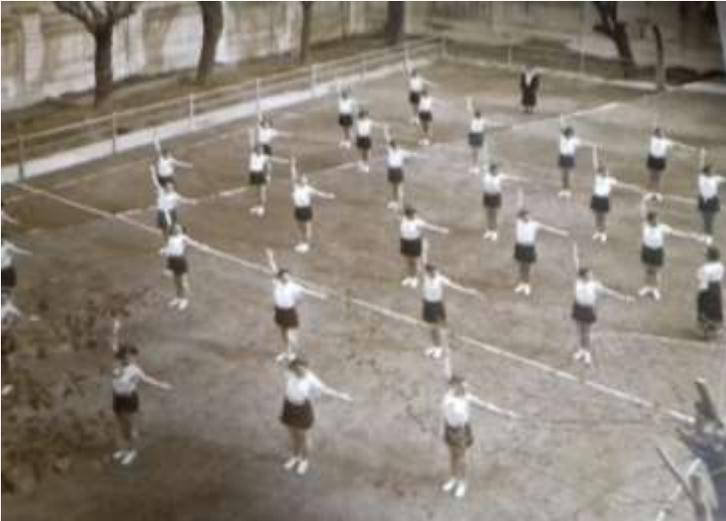


Ilustración 19. Octubre de 1936. Clase de ejercicios físicos metodizados en las canchas de deportes del Colegio Secundario de Señoritas. Profesora Cléonida Avena y ayudante María Manini. Archivo del actual Liceo Víctor Mercante.

La práctica en un espacio cerrado para el caso de las alumnas remite a la idea de vincular a las mujeres naturalmente al espacio privado, mientras que el espacio público se reserva para los hombres. Como plantea Teresa Del Valle, el estudio de la asignación y significación del espacio y del tiempo puede ayudar a entender procesos de jerarquización sexual que están anclados en esencialismos biológicos (Del Valle, 1995). La autora entiende al espacio en referencia a un área físicamente delimitable ya sea por las actividades que se llevan a cabo, la gente que lo ocupa, los elementos que lo contienen o los contenidos simbólicos que se les atribuyen. Entonces, si pensamos en el espacio y los procesos de jerarquización sexual anclados en esencialismos biológicos, como alude Anne Fausto-Sterling para el contexto estadounidense de principios del siglo XX,

la idea de que la esfera pública era masculina *por definición* estaba tan profundamente implantada en el tejido metafísico de ese período que parecía natural argumentar que las mujeres que aspiraban a los Derechos del Hombre tenían que ser también masculinas por definición (Fausto-Sterling, 2000: 188; el destacado pertenece al original).

Así, lo femenino, asignado a la mujer, se ubica de modo exclusivo en el ámbito privado, doméstico, hogareño, familiar. El ámbito privado aparece como el propio de la mujer, la cual por naturaleza podría desempeñarse mejor en ese sentido, ya que se estima como el espacio del cuidado, de la atención a los otros, de los afectos, de la reproducción de la vida, del trabajo no remunerado e invisible (Delgado de Smith, 2008). Entonces, es posible pensar que

la subjetividad masculina más inclinada al espacio público tiene origen en su incapacidad para engendrar la vida, lo que no es producto del solo hecho

biológico, sino de una reacción posicional, por ende, cultural e histórica, cuya huella en las subjetividades masculinas y femeninas parece prevalecer (...) (Vélez Bautista, 2005: 150 y 151).

De este modo, en el espacio se pueden distinguir dos planos igualmente importantes, uno referencial y otro simbólico. Mientras que el primero toma el espacio como lugar concreto y perceptible, la función simbólica lo asocia al poder y al estatus de quien lo ocupa (Cantón Mayo, 2007). O sea, lo que simbolizan los espacios concretos que se utilizan para la práctica diferenciada de ejercicios físicos son los lugares adecuados, o incluso naturales, para unas y para otros.

Así, el confinamiento de la mujer a través de la práctica de ejercicios físicos, en el caso analizado, se vio reforzado por el dictado de cursos obligatorios como “puericultura” (plan de estudios de 1926 y enseñado también, al menos, en 1944) y de cocina (curso dictado desde 1938) y costura, como ya mencionamos. No obstante, otras iniciativas, tanto en este período como en el anterior, iban en el sentido contrario: el de fomentar en las alumnas la ocupación de espacios públicos. Esto último se ve, por ejemplo, en la realización de excursiones en 1932 a Sierra de la Ventana (El Argentino, 15 de diciembre de 1932) o de un campamento en la ciudad balnearia de Mar del Plata (Provincia de Buenos Aires) en enero de 1936, catalogado como el primer campamento femenino llevado a cabo en este sitio turístico (Ortubé, 2001); o en la formación de un centro de estudiantes en 1934 y 1935 (Ortubé, 2001)¹¹⁴. Asimismo, a lo largo del período abordado las alumnas participaron en una serie de torneos junto a otras escuelas, entre las que se encontraba el Colegio Nacional (El Argentino, 22 de septiembre de 1933). Los varones del Colegio Nacional y de la escuela graduada al menos desde 1932 también realizaban campamentos y colonias de vacaciones, respectivamente (ver capítulo 5). En definitiva, la realidad social es compleja, ambigua, contradictoria.

Además, la ocupación de un espacio público por parte, casi exclusiva, de los alumnos se ve reforzada por el hecho de que el Departamento haya gestionado con las autoridades del Club Regatas de La Plata (Punta Lara), en 1930, que faciliten las instalaciones para la práctica del remo por parte de estudiantes “con condiciones físicas y aficiones destacadas” (Rodríguez Jurado, 1930: 21).

Avanzando cronológicamente, en 1937, en un artículo dedicado al Departamento de Cultura Física, se afirma que un campo de deportes es la alegría y la salud prodigándose a manos llenas, por influencia del sol, del aire, del agua y de los ejercicios gimnásticos. Se dice, también, que es un espacio libre, un sitio donde la naturaleza, en la exuberancia de los árboles y en la belleza de las flores pone su

114 Sin embargo, Lerange (1949) refiere a que para 1945 se hicieron asambleas con el fin de fundar un centro de estudiantes.

nota de belleza, lo que lo hace un sitio perfecto (Rodríguez Jurado, 1937). De este modo, esa referencia al espacio combina elementos propios del higienismo con referencias a la naturaleza y a lo estético. La siguiente referencia de ese mismo texto, que plantea un claro dualismo mente-cuerpo, podría indicar que no se llevaba a cabo efectivamente la división de espacios para la práctica de ejercicios físicos:

en las horas de la mañana y de la tarde, **las instalaciones se llenan de jóvenes de ambos sexos** que dejaron el aula, donde cultivan su espíritu, para cultivar el cuerpo en ese campo de deportes. La visión que ofrece la casa universitaria, sus jardines anexos y las instalaciones deportivas, mueven, necesariamente, a pensar en el imperioso deber de difundir para todos esas dos culturas: la del espíritu y la del cuerpo (Rodríguez Jurado, 1937: 289; el destacado me pertenece).

Más allá de esas palabras, las fotos que se incluyen en dicho artículo presentan a alumnas realizando ejercicios físicos, pero en el patio del Colegio Secundario de Señoritas (ver ilustración 20).

Así, la diferenciación entre lo público y lo privado es un proceso general que opera como eje ordenador en la experiencia de los sujetos sociales (Tófoli, 2016).

Sin embargo, como en toda relación social, en esta problemática de la ocupación de los espacios para la práctica de ejercicios físicos, que se traduce en relaciones desiguales de poder, no hay un determinismo absoluto ni por parte del discurso, ni por parte del propio espacio físico, sino que se producen disputas, luchas de significados, resistencias, diferentes maneras de habitar y transformar el espacio. Así,

ni el ser humano determina unívocamente el entorno en el que se desarrolla ni el espacio hace lo propio en relación con el comportamiento de las personas. Es la propia relación persona-entorno la que da sentido a nuestra vida permanentemente contextualizada en el espacio y la que, a su vez, define ambas instancias: con nuestros actos transformamos y dotamos de significado, de sentido al entorno mientras que éste contribuye de manera decisiva a definir quiénes somos, a ubicarnos no solo ambiental sino personal y socialmente y a establecer modalidades de relación con nuestro mundo perceptivo, funcional y simbólico (Valera, 1999: 23).

Por ello, la naturaleza relacional y superficial del lugar supone que éste, e incluso los lugares específicos, siempre mantiene un carácter abierto, indeterminado y dinámico (Malpas, 2015).



Ilustración 20. Alumnas del Colegio Secundario de Señoritas realizando una clase de gimnasia en el patio de la institución. Fotografía publicada en el año 1937 en la Revista cultura sexual y física.

Llegados a este punto es necesario aclarar que ni abierto es sinónimo de público, ni cerrado lo de es privado. Es decir, existen lugares cerrados y públicos, del mismo modo que hay lugares abiertos y privados.

A partir del recorrido histórico que emprende, Teresita de Barbieri afirma que el núcleo duro de la distinción entre lo público y lo privado parece hallarse en la teoría del contrato social, que cuestiona el ordenamiento feudal y posibilita la constitución de la democracia burguesa. Así, se construye la sociedad civil, como la suma de los individuos-ciudadanos, donde lo público y lo privado son sus dos esferas. En la primera, acontecen las actividades propias de la ciudadanía; la segunda, en cambio, no es política por definición (De Barbieri, 1996).

Asimismo, en el año 1938, se hace referencia una vez más a los inconvenientes edilicios del campo de deportes:

el Departamento de cultura física intenta ponerse a tono con los principios y conceptos modernos de la educación física. Pero la estrechez de medios, la insuficiencia material de las instalaciones y elementos y lo reducido de su órbita didáctica, obstaculizan de una manera indudable, el hondo anhelo de los que tenemos la responsabilidad de su orientación y la no menos responsabilidad de su eficacia (Rodríguez Jurado, 1938: 190).

Allí se puede ver cómo el espacio para los varones también tiene problemas edilicios. Ese mismo año, en relación con los espacios donde se desempeñan las alumnas, y al hacer referencia al nuevo plan, el director dice que para que su aplicación pueda ser efectiva se requiere que el Colegio cuente con la suficiente

comodidad de baños y vestuarios, los cuales habían sido solicitados por nota para que la Dirección de arquitectura ordene con urgencia su construcción. Asimismo, agregaba que

merced al efusivo interés puesto por la directora en lo que a educación física se refiere, fué posible la instalación de un gimnasio en condiciones excelentes para la práctica de calistenia, construyéndose también en el patio una cancha de basket-ball y otra de volley-ball. Esta Dirección ha suministrado al Colegio el material deportivo necesario, dentro de lo que este Departamento pudo suministrar, sin resentir la normalidad de sus servicios (Rodríguez Jurado, 1938: 195).

Sobre lo acontecido ese año, Cortelezzi deja en claro que la construcción de espacios para los ejercicios físicos en el Colegio Secundario de Señoritas no fue gracias a los esfuerzos de la Universidad Nacional de La Plata, por lo que refiere a que la construcción de canchas de deporte y campo de juego en los terrenos linderos al edificio, sin importar este trabajo desembolso alguno para la Universidad, salvo su conservación, fue obtenida por gentileza de Obras Públicas de la Provincia (Cortelezzi, 1939). A partir de esta alusión, podría inferirse un vínculo cordial entre Cortelezzi y el gobierno de la provincia de Buenos Aires, a cargo de Fresco, lo que relativizaría la distancia absoluta entre este gobernador y la Universidad Nacional de La Plata. Se trata de un gobierno que, definitivamente, prioriza la construcción de nuevas escuelas en gran parte de la provincia (Béjar, 1997; Orbuch, 2011).

Entonces, a partir de esta clase de referencias, confirmamos una vez más que las alumnas llevaban a cabo mayormente sus clases de ejercicios físicos en el colegio, no asistiendo de forma regular al campo de deportes, afianzando esta diferenciación espacial y que, pese a la diferencia del año 1929 en torno a los vestuarios, las condiciones edilicias para los alumnos del Colegio Nacional no son mucho mejores que las de las mujeres. Asimismo, esas palabras dan cuenta de la particular situación en términos de responsabilidades para con los colegios, por parte, al menos, del gobierno provincial y nacional.

Sin embargo, en el mismo texto se dice que

se han facilitado asimismo los campos y canchas para que fueran utilizadas por las alumnas, poniendo a disposición de las mismas la pileta de natación, fijando en el horario, un día exclusivo para ellas (Rodríguez Jurado, 1938: 196).

Esto, obviamente, nos lleva a matizar una vez más nuestras afirmaciones anteriores sobre la ausencia casi absoluta de las estudiantes en el campo deportes, y nos lleva a pensar que existe una concordancia entre lo que interpretamos en las fuentes disponibles y lo planteado por Barrancos (2008) en relación con las mujeres en la historia argentina del siglo XX: se encuentran entre la casa y la plaza, dando cuenta

de una tensión constante entre la inclusión y la exclusión, la igualdad y la desigualdad. No obstante, puede haber una discordancia entre lo que se dice y lo que se hace. Asimismo, esa cita adiciona otro elemento: las alumnas asisten a la pileta del campo de deportes, pero cuentan con un día especial para ellas, donde no se permite la entrada de hombres, lo que contribuye al binarismo sexual, a la educación diferenciada y a la separación espacial (e incluso, cierto encapsulamiento de las mujeres), llevados al extremo: no solo no se comparten clases, sino que no se comparte la pileta de 40 x 20 metros. Esto nos hablaría, asimismo, de un control sobre la mirada de los otros hacia las mujeres. Es decir, con la mencionada disposición de no compartir el espacio de la piscina, se habría estado fomentando un ocultamiento de los cuerpos de las mujeres, reforzando estereotipos como el de la intimidad y la protección (Scharagrodsky, 2004b).

Asimismo, las concepciones de Benigno Rodríguez Jurado sobre los cuidados que requiere el desempeño público tanto de las jóvenes como de las mujeres adultas parecen explicitarse en el siguiente fragmento que refiere al campo de deportes durante el período estival:

El prestigio adquirido por la pileta de natación de este Departamento ha sobresalido de una manera indudable con respecto al resto de las demás piletas de la ciudad. La presencia en la misma de las esposas e hijas de muchísimos profesores de nuestra Alta Casa de Estudios como asimismo del Colegio Nacional pone de relieve el ambiente que la caracteriza. La Dirección de este Departamento se preocupó preferentemente de que, en el funcionamiento de la misma, se observa una escrupulosa disciplina e idéntica corrección (...) (Rodríguez Jurado, 1938: 199).

No obstante, como veremos, la separación y desigualdad será mayor en el período siguiente.

6.3. 1940-1946: ¿mayor desigualdad y profundización de la domesticidad?

Si tenemos en cuenta las palabras de dos exalumnas del Colegio Secundario de Señoritas entre 1941 y 1946, y entre los años 1943 y 1948, respectivamente, no quedan dudas: mientras la primera plantea que no conoció el campo de deportes, ya que solo tenía clases en el gimnasio cerrado de la escuela, no teniendo clases ni siquiera en el patio de dicha institución (“¡Al patio yo no bajé nunca más que para la exhibición!”); la segunda expresa que asistió al campo de deportes recién con la llegada del Profesor Alejandro Amavet, desde 1947 (entrevista, 2019).

En este marco, todo este proceso de asignación diferencial de espacios es posible pensarlo a partir de un “reparto de lo sensible”, en tanto sistema de evidencias sensibles que al mismo tiempo hace visible la existencia de un común y los recortes

que allí definen los lugares y las partes respectivas. Un reparto de lo sensible fija entonces, a la vez, un común repartido y partes exclusivas. Esta repartición de partes y de lugares se funda en un reparto de espacios, de tiempo y de formas de actividad que determina la manera misma en que un común se ofrece a la participación y donde los unos y los otros tienen parte en este reparto (Rancière, 2014).

Asimismo, con respecto al campo de deportes, hemos tenido conocimiento de un anteproyecto para la realización de una importante ampliación del mismo del año 1942¹¹⁵ (ver ilustración 21). Se trataba de la construcción de un gimnasio cubierto compuesto por dos plantas y una importante tribuna. El mismo, incluía halls, oficinas, depósitos, vestuarios, palcos, donde se preveía instalar dos canchas de básquet. Como dijimos, en el año 1929, el presidente de la Universidad Nacional de La Plata, al crear el Departamento de Cultura Física, ya planteaba:

2°- En los terrenos del mismo Colegio [Nacional] actualmente sin destino, ubicados a continuación de las instalaciones antes citadas, se construirá el estadio para los certámenes universitarios establecidos en la ordenanza vigente sobre el particular y en las reglamentaciones que en lo sucesivo se dictaren” (Resolución 404 de la Universidad Nacional de La Plata, 1929).

Sobre este proyecto, el presidente de la Universidad Nacional de La Plata, Alfredo Palacios (1943), afirmaba que la construcción del gran gimnasio, que figura en el último plan de obras públicas, permitirá dotar de nuevas y más modernas comodidades y servicios a una actividad universitaria de tanta importancia como la cultura física. El proyecto finalmente no se llevó a cabo, pero da cuenta de la importancia asignada a este espacio, de uso predominantemente masculino, y de la magnitud de las obras que se idearon para ampliarlo, a diferencia del espacio disponible para las mujeres.

En este período siguieron los problemas edilicios para las alumnas, ya que en abril de 1944, en un libro de actas de reuniones del Colegio Secundario de Señoritas, se planteaba que debieron suspenderse algunas clases de gimnasia de los años superiores por dictarse durante la tarde, antes de la clase de música, por no disponerse de baños, repitiendo que se ha solicitado reiteradamente su construcción a la Dirección de Arquitectura por anteriores Direcciones del Colegio Secundario de Señoritas (Teobaldo, 1944b)¹¹⁶. Eso nos permite leer dos cuestiones fundamentales que hacen al uso del espacio diferenciado, desde una perspectiva de género. La primera, se vincula al hecho de confirmar que todavía, ya entrando

115 Agradezco al Dr. Gustavo Vallejo el haber compartido esta información.

116 Sin embargo, es necesario aclarar que, como retomaremos en siguientes capítulos, esas horas no figuraban en el plan oficial y se eliminaron en ese momento aprovechando la jubilación de una de las docentes, por lo que da cuenta de cierto interés por la Educación Física por parte del Colegio.

en los últimos años del período analizado, las alumnas seguían teniendo clases en el edificio del Colegio Secundario de Señoritas y no en el campo de deportes. La segunda, se trata del hecho de una desigualdad a favor de los varones, ya que ellos en el campo de deportes que utilizaban, ya contaban con duchas desde al menos el año 1929.

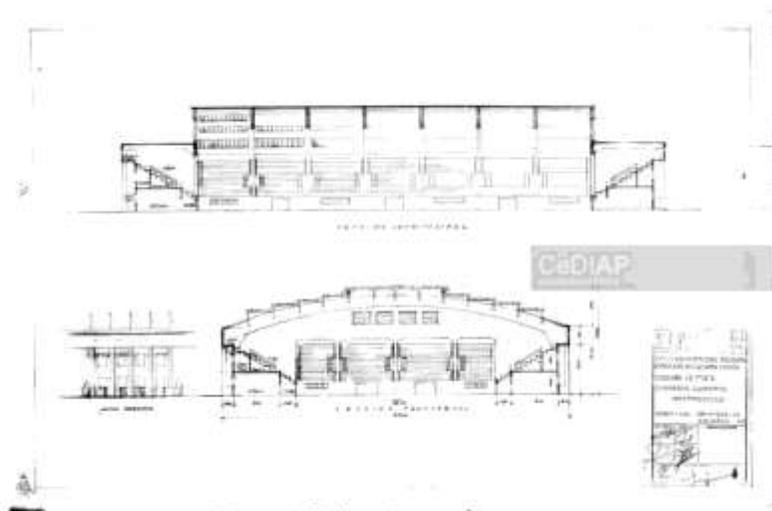


Ilustración 21. Anteproyecto de gimnasio cubierto del campo de deportes del Departamento de Cultura Física, no materializado. Año 1942. Centro de Documentación e Investigación de la Arquitectura Pública (CeDIAP).

En relación con este tema, en el libro del Liceo Víctor Mercante (ex Colegio Secundario de Señoritas), publicado en el año 2001, se plantea que

en 1947 las clases se trasladan al Campo de Deportes y los profesores dejan de figurar en el presupuesto del Liceo. En muchas de las memorias posteriores a ese año se ha dejado constancia de los inconvenientes suscitados por esa medida: la falta de medios de transporte para llegar hasta el Campo; la desconexión [sic] con el colegio; lo aislado del lugar que hizo que muchas veces se vieran los directivos en la necesidad de solicitar vigilancia policial; por deficiencias higiénicas, etc. (Ortubé, 2001: 378).

Ello nos confirma que las clases se dictaban, predominantemente, en el Colegio, y que el rechazo, por inconvenientes reales o ficticios, a asistir al campo, continuó en períodos posteriores, a la vez que alude a problemas de posible inseguridad para las alumnas. Eso está en concordancia con lo planteado, a partir de Ahmed (2015), con respecto a la circulación de narrativas sobre la vulnerabilidad de las mujeres en el espacio público.

7.Consideraciones finales

Adherimos a la idea de que los espacios, con sus dimensiones, formas, características generales, no son neutrales. Por el contrario, transmiten sentidos, significados, pudiendo ser entendidos como metáforas sociales, que se vinculan entre otras cuestiones al género y a las relaciones de poder. En lo que hace al ámbito educativo, este proceso implica que los espacios educan, transmiten un currículum implícito u oculto. Asimismo, siempre se presentan fugas, resistencias, resignificaciones, por parte de los/as actores/as que habitan esos sitios.

En nuestro caso concreto, nos encontramos con que los alumnos y las alumnas para su educación general (más allá de la cultura física), en el período abordado, contaron con edificios claramente disímiles. Mientras los primeros se desempeñaron en un lugar de importantes dimensiones, construido especialmente para ellos, que tuvo características similares a la “gran arquitectura” de la administración pública de la ciudad, con capacidad para más de mil alumnos; las alumnas contaron con un edificio que, pese a también contar con un estilo lujoso, al momento de la mudanza ya tenía 43 años de antigüedad y deficientes condiciones materiales, dimensiones claramente inferiores (a partir de una política de aprovechamiento de medias manzanas producidas por el paso de las diagonales), que, a lo largo del período analizado debió ser compartido con otra escuela media para mujeres, un jardín de infantes y una escuela primaria para niñas¹¹⁷. De hecho, hasta el año 1951 al menos, ni siquiera fue un edificio que les perteneció, y debieron enfrentar dificultades edilicias que derivaron en que, entre 1981 y 2006, se trasladara al Rectorado de la Universidad Nacional de La Plata. Aquí vemos cómo se materializó la desigualdad, ofreciendo, a unas y otros, disímiles oportunidades educativas.

En los presupuestos también se vieron plasmadas estas desigualdades, llegando a casos en los que el Colegio Nacional duplicaba el del Colegio Secundario de Señoritas, pese a que ello podría deberse a la diferencia en la cantidad de estudiantes formados/as entre una y otra institución, lo que también es un proceso de desigualdad a considerar. Además, en los primeros años del período analizado, hubo diferencias entre los sueldos de docentes (equiparados rápidamente), aunque perduró la diferencia en los haberes percibidos por directivos/as de uno y otro colegio.

En lo que respecta a los lugares para la práctica de ejercicios físicos, los abordamos a partir de los tres períodos ya explicados, desde de la consideración de las

117 La sección masculina de la escuela graduada, pese a tener considerables problemas edilicios, sólo inicialmente comparte establecimiento con otras instituciones, contando luego con casillas de madera. Esto nos permite pensar que la desigualdad se produce también en otros niveles educativos.

desigualdades en las condiciones de los espacios utilizados por los alumnos y las alumnas. En los tres casos identificamos claras alusiones a la transmisión de la domesticidad para las mujeres.

Entonces, construimos un primer momento (1929-1934) en el que las alumnas no contaban con un espacio propio por lo que debían tener sus clases en parte del edificio del Colegio Nacional hasta 1931, momento en el que se mudan a otro establecimiento, también compartido, que no está en las mejores condiciones. En ese período, la asistencia al campo de deportes se vio dificultada por la ausencia de vestuarios para ellas y por la alusión, por parte de la directora, a cuestiones vinculadas a la distancia y el control. En 1935 comienza el segundo período (extendido hasta 1939), cuando las autoridades del Colegio Secundario de Señoritas plantean que, por primera vez desde 1907, la enseñanza se desarrollará en un local más o menos apropiado, que cuenta con un espacio en el patio para la práctica de ejercicios físicos. Las remodelaciones realizadas por el gobierno de la provincia respondieron a su marcada política de mejoramiento y construcción de escuelas. Ello coincide además con la construcción de vestuarios para ellas en el campo de deportes. Allí se percibe una reducción en las desigualdades entre alumnos y alumnas. Sin embargo, el último período (1940-1946) mostrará una vuelta a la desigualdad, ya que, por ejemplo, se previó la construcción de un gran estadio (no materializado) en el campo de deportes, espacio utilizado predominantemente por alumnos. Además, se explica que para 1944 se debieron suspender clases de ejercicios físicos de los años superiores debido a las malas condiciones edilicias. El aumento de la domesticidad se identifica en una merma en el uso del campo de deportes por parte de ellas, e incluso del patio de la escuela.

Entonces, nos encontramos con un vaivén permanente entre compartir el espacio del campo de deportes y que ese lugar sea exclusivo para los hombres, desempeñándose las mujeres, en definitiva, en el gimnasio cerrado y en el patio del Colegio. De esta manera, el campo de deportes era un espacio público, abierto, grande, en el que circulaban no solo estudiantes del Colegio Nacional, sino estudiantes universitarios, y donde era habitual que asistieran también estudiantes de otras universidades y otros colegios de enseñanza media a disputar torneos en la piscina de dimensiones olímpicas, en la pista de atletismo, en el ring de box, o en las canchas de tenis, pelota a paleta, básquet, fútbol, y pelota al cesto, entre otras. El espacio del Colegio Secundario de Señoritas, en cambio, era cerrado, más antiguo, y mucho más pequeño, y por él circulaban -de forma controlada- alumnas del colegio y personal docente y administrativo, no de manera casual, predominantemente femenino. Allí, se contaba con una cancha de básquet y una de pelota al cesto, en lo que respecta al patio, y se llevaban a cabo clases de gimnasia rítmica o expresiva y de baile, con la intervención del piano, ubicado en el gimnasio cerrado. De este modo, hay una continuidad en el uso de espacios

cerrados o semicerrados, como acontecía antes de 1929 con las clases de las alumnas en las galerías del edificio de 1 y 49 (Peradotto, 1920).

En lo dicho precedentemente se puede apreciar cómo el espacio contribuyó, desde la materialización del discurso y de las relaciones, a educar diferencialmente, a construir masculinidades y feminidades, a partir de considerar al espacio abierto como eminentemente masculino y al cerrado como especialmente femenino. Ello está en concordancia, con designar, al menos en cierto grado, para las mujeres fines macropolíticos como la maternidad ligada, generalmente, al ámbito doméstico, lo que como dijimos, predominó en el primer y segundo período. De esta manera, desde el Colegio Secundario de Señoritas y desde el Departamento de Cultura Física se habría pensado en que habitar el espacio público no era propio de feminidades deseadas. Lo contrario parece haber acontecido con las masculinidades pretendidas.

Las mujeres, de este modo, eran vistas como seres dependientes, que no podían moverse solas en espacios públicos (vistos como peligrosos), sino que debían ser acompañadas. Entonces, paradójicamente mientras que, disminuye la referencia a la domesticidad como fin macropolítico desde los planes y programas en el tercer período, dándole más lugar a la imagen de mujer-trabajadora (ver capítulo 3), en el plano de lo espacial esa domesticidad cobra más protagonismo en el período final. Es decir, en términos de domesticidad, mientras que en la dimensión de la macropolítica disminuye su fomento, en el plano espacial aumenta.

A su vez, los alumnos ocuparon espacios de la ciudad como el bosque que se acercaron a lo “natural”, mientras que las mujeres se desempeñaron en lugares más “artificiales”, como el patio de la escuela, lo que va exactamente en el sentido inverso de considerar a la mujer como ligada estrictamente a su “naturaleza” materna. Parece ser que se entendió al bosque de la ciudad como un lugar más apto para los varones que para las mujeres, instalándose allí, a partir del aprovechamiento de espacios ya existentes, el campo de deportes del Departamento de Cultura Física.

Insistimos en el hecho de que no se trató de una ausencia absoluta de las mujeres en el campo de deportes, pero ante el hallazgo de fuentes que daban cuenta de que las alumnas asistían allí, inmediatamente, se presentaban muchas otras que contradecían esta cuestión. Todo parece indicar que asistían de forma muy excepcional. De esta manera, el segundo período marcó un momento de igualdad en términos de condiciones materiales de los espacios, pero no en términos de uso de espacios públicos y privados, ya que las mujeres fueron, principalmente confinadas a este ámbito.

Esto está en sintonía con algunos contenidos de otras asignaturas que pensaron en el desempeño en el ámbito público y privado, respectivamente, como son para las mujeres ciencias domésticas y puericultura (ambas obligatorias) y cocina (optativa). No obstante, a las alumnas también les enseñaron las materias “Política y Economía” e “Instrucción Cívica”, que tensionarían a favor del desempeño en el ámbito público. Por ello, tanto en lo que a contenidos se refiere, como a lo que acontece con el vivir los espacios, siempre hay lugar para ambigüedades, resignificaciones, luchas, disputas, resistencias.

Finalmente, considerando elementos que hacen a la educación de las sensibilidades, de manera diferencial, como abordaremos en los dos capítulos finales, entendemos que el aprendizaje desde lo material dejaba marcas en las subjetividades. Así, como plantean Costa Grimaldi y Bittencourt Almeida (2020: 27; traducción personal), retomando palabras de Paul Ricoeur (2007), “habitar una determinada materialidad produce diversas memorias ricas en sensibilidades”.

Capítulo 5. LA TRANSMISIÓN DE MASCULINIDADES Y FEMINIDADES A PARTIR DEL FOMENTO DE UNIVERSOS MORALES Y ESTÉTICOS DESDE EL DEPARTAMENTO DE CULTURA FÍSICA

1. Presentación

Compartimos la idea de que toda educación es sexual, de la misma manera que podría decirse que toda educación refiere implícita o explícitamente, a cuestiones morales, sensibles, políticas y estéticas. Toda transmisión, por acción u omisión, presenta unas nociones en torno a qué son, podrían ser, o deberían ser, hombres y mujeres, en términos de mandatos, roles, funciones, movimientos adecuados, gestos correctos, desplazamientos esperables, sentimientos exteriorizables, posturas, miradas, etc. Así, en esa misma referencia a lo sexual, ya están presentes valores, hábitos, principios, costumbres, formas de vida, sentimientos, y nociones sobre lo bello, lo que alude necesariamente a lo moral, lo ético, lo emocional, lo político y lo sensible.

En ese marco, vamos a abordar aquí, el proceso de asignación diferencial y desigual de moralidades, estéticas y emociones, entendidas como prácticas culturales y sociales (Ahmed, 2015) situadas. De esta manera, “definir las emociones como prácticas es entenderlas como emergentes de disposiciones corporales condicionadas por el contexto social en su especificidad cultural e histórica” (Bjerg, 2019: 10), en línea con los planteos de Sheer (2012).

Destacamos, asimismo, la formulación del carácter público y cambiante de los sentimientos, a partir de los planteos clásicos de Marcel Mauss (1971 [1902]) y Norbert Elias (1988 [1939]), que demostraron la forma en la que una sociedad históricamente localizada impone, propone, presenta, al individuo un uso riguroso de sus emociones, sus afectos, y su cuerpo (Bolaños Florido, 2016). Así, ninguna formación social puede perdurar sin una autocontención de los afectos y las emociones. De esta forma, reiteramos nuestra adhesión a considerar a las emociones en tanto que exceden las sensaciones estrictamente fisiológicas, para vincularse con conceptos y creencias, reconociendo el carácter social de los sentimientos y el contexto histórico en el que tienen lugar.

En este capítulo nos encargamos, entonces, de analizar el universo moral y estético transmitido en el fomento de masculinidades y feminidades, en los colegios de enseñanza media de la Universidad Nacional de La Plata, desde el Departamento de Cultura Física. Damos cuenta de los valores morales reservados para los y las estudiantes, desde la práctica de ejercicios físicos, a la vez que, de los valores estéticos, en el marco de un contexto local, provincial y nacional. Para ello, volvemos a organizar el análisis en los tres grandes períodos construidos.

2. Universos morales transmitidos desde el Departamento de Cultura Física para los alumnos del Colegio Nacional y las alumnas del Colegio Secundario de Señoritas

2.1. 1929- 1934. Hombres caballeros practicando deportes tradicionales; mujeres bellas con gracia y sensibles desde el Sistema Argentino de Educación Física

2.1.1. Caballerosidad desde el rugby y el boxeo para ellos (hasta 1935)

Uno de los elementos importantes dentro del universo moral transmitido para los varones del Colegio Nacional estuvo dado por la caballerosidad, que la encontramos, especialmente, en los discursos relativos a la práctica del boxeo y del rugby, y en relación sólo al primer período, aunque incluyendo también el primer año del segundo lapso.

En lo que respecta al rugby, no fue un deporte más para Benigno Rodríguez Jurado ya que, como se explicó, junto al box y el atletismo, eran sus disciplinas deportivas predilectas en la que se destacó en su juventud. Sobre la misma se hacía referencia ya desde el primer año de funcionamiento del Departamento de Cultura Física, afirmando que, en 1929, no se habían organizado campeonatos internos de rugby porque eran de arraigo reciente entre los estudiantes. Al año siguiente, se inició un mayor desarrollo del deporte, mencionando que se abordaba su reglamentación y enseñanza, y planteando que ese año la concurrencia había sido muy superior, lo que había permitido formar tres equipos con alumnos del Colegio (Rodríguez Jurado, 1930). En el informe de 1934, se afirmaba que, cuando sus clases coincidían con las de los alumnos universitarios, el instructor Arturo Rodríguez Jurado, dictaba clases de rugby y boxeo para estudiantes secundarios (Rodríguez Jurado, 1934), volviéndolo a mencionar al año siguiente, en el grupo de “deportes organizados que requieren mucho espacio”, junto al fútbol y el balón (Rodríguez Jurado, 1935a).

Se trata de un deporte que nace en Inglaterra, junto al fútbol, en el contexto de las Public Schools, que recibían a jóvenes varones, futuros dirigentes del país. Siguiendo a Juan Branz (2016), más allá del grado mayor de agresividad relativo a otros deportes de contacto, en el campo del rugby se encarnan valores que le dan continuidad al ideal del «fair play» (juego limpio) vaticinado por la aristocracia inglesa (y criolla en Argentina), o construyendo moralidades asociadas al honor, la caballerosidad, la lealtad, la amistad, etc. Según el autor, en nuestro país, los antecedentes de la práctica del rugby se remontan al año 1871, con la fundación de la asociación inglesa de rugby, estando las décadas siguientes marcadas por la labor de los denominados “clubes fundadores”: Rosario Athletic, Buenos Aires Football, Lomas Athletic y Belgrano Athletic. En su origen, a fines del siglo XIX, el

rugby de la ciudad de Buenos Aires buscaba recrear el “espíritu deportivo inglés” y, especialmente, la formación corporal, moral, y la sociabilidad de la que gozaban los varones educados en la misma Inglaterra (Fuentes y Guinnes, 2018). De esta manera,

en el imaginario que los deportes del imperialismo inglés expandían en el mundo entero imperaba un tipo de práctica que jerarquizaba a los varones y asociaba su presentación moral con una posición educada y un comportamiento noble o de origen aristocrático que pasaba por la regulación de los modos de sociabilizar entre varones (Fuentes y Guinnes, 2018: 92).

Siguiendo a Andrés Reggiani (2021), que cartografía la evolución y arraigo del rugby fuera de los ámbitos de élite de Argentina, donde comenzó a ser practicado a principios del siglo XX, entre las décadas del 20 y del 40, el deporte experimentó un doble proceso de “criollización” y “nacionalización»” territorial, en concordancia con lo sucedido con el fútbol (Frydenberg, 2011). Eso se llevó a cabo, según el mismo autor, a partir del surgimiento de las uniones provinciales de rugby.

En lo que respecta a la práctica en la ciudad de La Plata, se produjo a partir de una serie de clubes que se vincularon con sus pares porteños, caracterizados estos últimos por pertenecer a las elites, reforzando un modelo aristocrático y europeo de los gustos y las prácticas sociales, que intentaba superar el pasado “bárbaro” o “criollo” (Branz, 2016). De la práctica de este deporte por parte de los alumnos del Colegio Nacional, de la mano del mencionado profesor, como se dijo, surgirá -junto a los deportistas del Club Gimnasia y Esgrima de La Plata- el germen del Club Universitario de la capital bonaerense (Hang, 2011).

Entonces, el rugby fue un espacio donde se garantizaba la cultura europea deseada,

Fue el área deportiva de distinguibilidad en La Plata, ciudad inventada bajo la mirada iluminista y racional del proyecto civilizador que perpetuaba el sistema moral que distingue a los «caballeros» y a los «honrados hombres», cuyo prestigio social se confirma en la participación de un juego cargado de rudeza y agresión física. También es allí donde se reproduce el modelo masculino dominante por excelencia, según los criterios de clasificación de lo que, para el Estado, sería un verdadero hombre: templado, racional, culto, educado por un sistema de pautas dominantes y hegemónicas, vinculadas a la heteronormatividad y con la exaltación de la virilidad, dentro y fuera del campo del rugby. Pero, complementariamente, corajudo, audaz y valiente, con una hombría a sostener ante cualquier contingencia (Branz, 2019: s.p.).

Con respecto a los significados en torno a este deporte, en 1920 se difunde en la Revista *El Gráfico* la disputa de un partido amistoso de rugby entre Club Atlético Belgrano y el Club Universitario de Buenos Aires, que contaba entre sus filas con Benigno Rodríguez Jurado. En la publicación que comunicó sobre ese encuentro se puede leer que el juego del rugby es tradicional en las sociedades del viejo mundo.

Se dice que en él intervienen elementos propios, aunque no exclusivos, como son la caballeresca conducta, el fino tacto puesto al servicio de las miles de incidencias que se producen, la energía en la acción que se convierte en generoso triunfo o en agradable derrota (El Gráfico, 22 de mayo de 1920), lo que nos permite conocer algunos de los significados circulantes sobre esta práctica en esa época.

En ese marco, en lo que respecta a la práctica en el Colegio Nacional, puede decirse que está en concordancia con lo sucedido en la región ya que, entre 1920 y 1930, el número de clubes que lo practicaban pasó de 9 a 24, y los equipos inscriptos en los diferentes campeonatos de 8 a 61. Esto está en línea con el crecimiento del Conurbano Bonaerense e interior de la provincia de Buenos Aires, y con la práctica de ese deporte en los colegios del Sur del Gran Buenos Aires y Oeste de esta zona (Reggiani, 2018)¹¹⁸. Siguiendo a este mismo autor, algunos clubes, de hecho, eran la prolongación de los colegios, y la participación de estas instituciones se potenció a partir de 1928, cuando la Unión aceptó patrocinar los torneos intercolegiales autorizando la afiliación de equipos integrados por alumnos de las categorías inferiores. Asimismo, en 1939, la Dirección General de Educación Física del Ministerio de Educación tomó a su cargo la organización de los torneos intercolegiales anuales. Así, en el período analizado, no se trataría de una práctica exclusiva de los sectores de elite, sino que se asistía ya en ese momento a una mayor participación de las clases medias (Reggiani, 2018). Reggiani menciona, para el período 1930-1950, a la Universidad Nacional de La Plata como participante de los torneos de la Federación (Liga) Católica, y al Colegio Nacional de La Plata como participante en los Torneos intercolegiales.

Con respecto al box, otra práctica ligada a la caballerosidad, en el boletín del Colegio Nacional del año 1930, aparece la primera referencia al detallar el “reglamento de ejercicios físicos”. Allí, se puede leer en la sección de deportes y juegos: “box: su reglamentación y enseñanza”. Rodríguez Jurado plantea que se incorpora a partir de ese año la enseñanza de ese deporte, para lo que se cuenta con un ring reglamentario y con un instructor especializado en dicha enseñanza (estimamos que se refiere a su hermano Arturo “el mono” Rodríguez Jurado). Afirma luego que, como se trata de un deporte discutido, “es necesario dar una pequeña explicación, para demostrar los beneficios que reporta a los alumnos, la implantación de este **viril deporte**” (Rodríguez Jurado, 1930: 21; el destacado me pertenece).

118 No obstante, la escuela nunca llegará a cumplir en Argentina el rol de “semillero” de jugadores que ésta tiene en lugares como las Islas Británicas y naciones del Commonwealth, función que en nuestro país cumplen las divisiones inferiores de los clubes (Reggiani, 2021).

En este contexto, entendemos que no existen deportes masculinos y deportes femeninos, ni prácticas masculinas o femeninas, sino que son los discursos los que le imprimen esos sentidos a diferentes prácticas, considerándolas como ligadas a la “naturaleza” de cada sexo-género.

De este modo, la referencia al box como deporte viril, va en línea con los planteos de Archetti (2001, 2016) en relación con entenderlo como uno de los deportes más influyentes a la hora de construir una narrativa sobre el cuerpo masculino argentino (Scharagrodsky, 2018), consistiendo en la extrema expresión del coraje y la virilidad: para poder competir con éxito en el ring había que ser un “componente completo de masculinidad” (“Notas de la semana”, El Gráfico, 15-08-1925, en Botempo, 2012). Archetti (2001) plantea que en 1908 se funda el Boxing Club Buenos Aires, el primer club de boxeo de Argentina, y que, dos décadas después, su práctica originalmente aristocrática se había popularizado. Eso se produjo luego de superar varios obstáculos, como por ejemplo la prohibición del deporte en Buenos Aires hasta 1924 (lo que no impedía la práctica clandestina o en localidades próximas como Lomas de Zamora, Barracas y Avellaneda, e incluso la visita de grandes deportistas de talla internacional)¹¹⁹. La década del veinte fue, sin dudas, la época heroica del box, momento en que el deporte aficionado se organizó a nivel nacional y los campeonatos nacionales reunió a numerosos boxeadores (Archetti, 2001; Palla, 2018). Dicha popularidad fue resultado, en parte, de los primeros centros de entrenamientos instalados en la ciudad de Buenos Aires, entendidos por Palla (2018:59), que sigue a Viale (1922), como “centro de alegría masculina y compañerismo”. Así, uno de los acontecimientos deportivos más importantes de la década fue la pelea entre el argentino Firpo y el estadounidense Dempsey por el título mundial de pesos pesados en 1923, que desde la prensa nacional e internacional opuso dos visiones sobre lo masculino y lo nacional: lo criollo y latino vs lo yankee y sajón. De este modo, Firpo fue presentado desde la prensa local como

un ideal de hombre masculino argentino, representante de la raza latina, valiente, fuerte, caballero, heterosexual, con todas las mujeres detrás de él, blanco, viril, atlético, noble, honesto, honrado, obstinado, bueno moralmente hablando, con gran corazón y espíritu templado (Bertolotto, 2020: 8).

Así, el argentino, latino de pura cepa, sin trampas y a puro asombro, se abrió camino en tierras poderosas, emocionalmente frías y hostiles como las norteamericanas (Scharagrodsky, 2021), evidenciando desde la perspectiva de este autor, su

119 Al levantarse la suspensión, se creó la Comisión Municipal de Box de la Ciudad de Buenos Aires, que contó en su primera comisión con Gofredo Grasso (Scharagrodsky, 2018).

condición de toro, su bravura, el coraje y la caballerosidad sin trampas, representando la sangre, la raza, el corazón y el sentir latino.

Una de las críticas que se le realizaba a este deporte (como dijimos, Benigno Rodríguez Jurado entendía que era un deporte discutido) provenía del socialismo a fines del siglo XIX y principios del XX. Siguiendo a Ricardo Martínez Mazzola (2014), el socialismo, como otros movimientos políticos que buscaban interpelar a los trabajadores, movilizándose en pos de una transformación radical de la sociedad, tomó a su cargo los problemas de la higiene pública y de las formas de sociabilidad más sanas para los obreros. La más omnipresente de las luchas socialistas se produjo en torno al fenómeno del alcoholismo, aunque se enfrentaron también al juego y al box. Este último era cuestionado como parte de una sociabilidad violenta considerando los socialistas inadmisibles la práctica de un deporte que producía frecuentes muertes y lesiones, llevando adelante una campaña permanente para su prohibición (Barrancos, 1991, en Martínez Mazzola, 2014; Guiamet, 2014).

No obstante, el Director del Departamento de Cultura Física estimaba a este deporte como de los más completos, ya que, según sus palabras, exige de quienes lo practican una adecuada preparación física previa, que le obliga a fortalecer su cuerpo y cuidar su salud:

Pero el box no solo rinde beneficios físicos sino también morales: la suficiencia respecto de las propias fuerzas, la **caballerosidad**, decisión e inteligencia son otras tantas cualidades propias de los aficionados al box” (Rodríguez Jurado, 1930: 21; el destacado me pertenece).

Aunque sea una obviedad decirlo, la idea de caballerosidad excluye a las mujeres - u otras identidades existentes- de su práctica, a la vez que alude a la pertenencia de grupos privilegiados de la sociedad. Ya se había utilizado este calificativo para referirse a los ulpianos en la década de 1910, por lo que entendemos que existe una continuidad al respecto. En 1935, en un discurso dado por un estudiante de 6to año con motivo del cincuentenario del colegio, destaca también esta cuestión en relación con lo generado desde el Departamento:

El Departamento de Cultura Física, anexo al Colegio, tiene a su cargo este aspecto de la vida estudiantil [la educación corporal] y su lucha tenaz, en procura de una perfección física del alumnado, se ha visto coronada con el más rotundo y halagador de los éxitos. Desde años atrás se han venido organizando comisiones de deportes, que tuvieron a su cargo la realización de numerosos y entusiastas competiciones deportivas, donde los participantes han revelado una **caballerosidad exquisita**, unida a una gran capacidad técnica para cultivar las distintas ramas del deporte (Demo, 1935: 214; el destacado me pertenece).

Con respecto al concepto de caballerosidad en el deporte en Argentina, siguiendo a Gustavo Vallejo (2018b), la idea de “hombre nuevo” en Latinoamérica se inscribe en la invocación a la hombría como salvaguarda para un orden amenazado por los cambios que traía aparejada la modernidad o también como atributo indispensable para acompañar esos cambios. Éste, como metáfora social de vastos alcances,

será en el período de entreguerras el emblema de un arrasador avance del fascismo italiano a través de autoritarismos que buscaron, justamente, disciplinar las anteriores manifestaciones disruptivas por medio de las invocaciones a la salud de la raza, a la caballerosidad que enseñaba el deporte, y al «justo lugar» que detectaba la eugenesia para cada integrante del organismo social (Vallejo, 2018b: 90).

Scharagrodsky (2006) ve en Enrique Romero Brest un tenaz impulsor del deporte como práctica forjadora de la caballerosidad en las escuelas durante las primeras cuatro décadas del siglo XX, lo que acerca la propuesta del Departamento a esta forma de concebir y enseñar la Educación Física.

Ya en el informe de 1934 se incluye al box, junto a la esgrima, entre los “ejercicios de defensa personal” (Benigno Rodríguez Jurado, 1934: 9), por lo que se piensa en fomentar la acción defensiva en los varones, en línea con lo acontecido en el Instituto Nacional de Educación Física, principal instancia formadora de docentes en ese momento en el país. Allí se enseñaba defensa personal solamente a los varones. En el Plan de estudios de 1915, por ejemplo, se prescribió “defensa personal y escalación de aparatos para los varones y la gimnasia estética para las niñas” (Romero Brest, 1917:69-70; en Scharagrodsky, 2006: 183). De hecho, para los varones del Colegio Nacional también se fomentó la escalación de aparatos: el exalumno René Favalaro (1994), afirma, justamente, que trepar a la soga era un ejercicio muy costoso que realizaban regularmente. Además, como veremos, se enseñó gimnasia estética solo para las alumnas del Colegio Secundario de Señoritas, lo que apoya nuevamente la adhesión al Sistema Argentino de Educación Física creado por Romero Brest.

Luego, en el boletín del Colegio Nacional de 1935 se lo volvió a incluir al box junto con la esgrima entre los “ejercicios de defensa personal”, añadiéndose ahora la lucha greco-romana. Más adelante al referir solo a ese deporte, Rodríguez Jurado plantea nuevamente que “para la enseñanza y práctica de este deporte viril, de defensa personal, dispone este Departamento de un ring reglamentario” (Benigno Rodríguez Jurado, 1935a: 201). Si pensamos en las características que según Rodríguez Jurado debe tener un hombre, es importante considerar lo que plantea en un artículo de *El Gráfico* con motivo de una visita a Nueva York con boxeadores argentinos:

Tuve ocasión de ver a Dempsey [1895-1983, boxeador estadounidense, campeón mundial en la categoría pesados entre 1919 y 1926], cuando de regreso de su viaje de bodas, fue con su esposa a la Comisión Atlética de Nueva York a hacer una visita de cortesía (...). Llama la atención el timbre aflautado de voz, **compensado en cambio por su figura varonil** (Rodríguez Jurado, 1936; el destaque me pertenece).

Lo que plantearía aquí, en tono con la Medicina Constitucionalista de ese momento, sería que lo que caracterizaría a un hombre que destaca en el box, deporte viril, es su figura también varonil, por lo que genera sorpresa la presencia de un tono de voz aflautado, más cercano a las mujeres. Asimismo, se destaca su supuesta heterosexualidad al destacar que estaba acompañado de su mujer.

Para contextualizar este sentido con lo que se promovía desde el Colegio, valen destacar las palabras del rector, que plantea que el egresado tiene que tener “dignidad humana” y que todos los bachilleres deben hacerlo con “el cuño de **honor de caballero**” (Calcagno, 1935: 126; el destacado me pertenece), “deber de ellos, compromiso formal que contraen en el acto de su admisión, es aprender a vivir noblemente, dignamente sus días (...)” (Calcagno, 1934: 126). Por eso, considera que deben “dignificar al hombre que está en potencia en cada alumno” (Calcagno, 1934: 126). A partir de la investigación de Sandra Gayol (2000), el mencionado “honor” al que refiere el rector del Colegio Nacional, hacia fines del siglo XIX y principios del XX en la ciudad de Buenos Aires, que tuvo una presencia cotidiana en los espacios homosociales, dinamizó conductas, diseñó jerarquías y destruyó reputaciones. Según la autora,

honor no es una palabra que empleamos para hacer alusión a ciertos comportamientos y valores, sino un valor al que se referían los actores sociales cada vez que debían explicar sus propios comportamientos o las conductas de los otros [describiendo lo que se debe hacer y lo que es creíble] (Gayol, 2000: 185).

La idea de “honor” es mencionada por Gilmore (1994) en reiteradas ocasiones al caracterizar las masculinidades en disímiles lugares como México, el área mediterránea, los samburus de Kenia, entre otras, adquiriendo significados particulares según la sociedad. Asimismo, La Cleca (2005) destaca la idea de “honor” para el caso mediterráneo, aludiendo, como ya se dijo, a la dignidad, la individualidad masculina para hacerle frente a todo y a todos. Por ello, la idea de “honor” en el Colegio Nacional podría ser un elemento europeo más, recuperado a la hora de pensar los modos correctos de ser, o convertirse, en hombre en la sociedad platense. Se trataría, por lo planteado por Gayol, Gilmore y La Cleca, de una cuestión individual, que tiene orígenes tradicionales, común a las masculinidades deseadas en disímiles partes del mundo.

A su vez, ese mismo año, Calcagno (1934b) reiteraba sus propósitos, en una reunión del Consejo Superior, que entiende coincidentes con los de la Universidad, como eran los de perseguir la elevación moral de los alumnos. En la misma línea, un alumno egresado de la promoción 1935 planteaba en relación con la enseñanza brindada por el Colegio Nacional que

La idea era **formar jóvenes con elevados principios morales y éticos** agregados a un excelente bagaje de conocimientos y esto fue lo que recibimos durante nuestro paso por el Colegio (Abella, 1997: 7, el destacado me pertenece).

Calcagno (1935), nuevamente, al dar un discurso en el Colegio Nacional de Córdoba, con motivo de entrega de premios a los mejores bachilleres, agradecía la anterior visita a La Plata de su rector, que la entendía como “obra de confraternidad” (Calcagno, 1935: 79), explicando que lo acompañan dos estudiantes del Colegio Nacional de La Plata, que se han hecho merecedores de esta distinción por sus altas calificaciones y por su caballerosidad (Calcagno, 1935). En ese mismo discurso, plantea el papel central que debe cumplir la educación moral ante la juventud:

Juventud que tiene ante sí la ancha puerta del laberinto de la vida, en cuyo centro mora el ideal anhelado. ¡Jóvenes! Para alcanzarlo, todos los caminos no son buenos. Hay un riesgo inminente en cada paso y un desvío fatal en cada encrucijada. Pero hay también una brújula. Gloriémonos de que haya también una brújula, que os permita orientaros en medio de los vericuetos y meandros del áspero camino, una brújula que os indicará el **único sendero bueno**, que no es siempre el más llano. Y esa brújula, esa guía, ese lazarillo, son las **normas morales**. El Colegio debe dar esas normas. El Colegio, nuestros tres colegios universitarios más que los cincuenta y seis restantes, deben preparar al estudiante para la carrera superior, pero deben, ante todo y por sobre todas las cosas, **hacer de cada alumno un caballero. En eso estamos y ese es nuestro afán** (...) (Calcagno, 1935: 79).

Asimismo, nos interesa aquí mencionar la práctica del fútbol, aludida en diferentes publicaciones de Rodríguez Jurado (1929, 1930, 1934). Archetti (1995) lo entiende, junto al tango, como constructor de mundos morales masculinos, centrándose en la revista *El Gráfico*, que piensa al deporte en general como la actividad moral del cuerpo, desarrollando en sus practicantes un código de conducta estricto a partir de reglas, controles y sanciones. Así, a partir de esa publicación, el fútbol construye un imaginario masculino de clase media íntimamente ligado con la identidad nacional, lo que se produce desde la apelación a una criollización de la práctica y de virtudes individuales de los jugadores que comienzan a trascender luego del primer cuarto del siglo XX. Dicho deporte, sin embargo, no se concibe como un rito de pasaje necesario para que un adolescente devenga un verdadero hombre, sino que la

imagen privilegiada de jugador argentino ideal es la de un “pibe”, lo que evidencia la formación de masculinidades contradictorias.

Con respecto al fútbol y a nuestro caso concreto, se daba el caso de que este deporte y la educación universitaria tuvieron en el Bosque de La Plata un mismo soporte físico que contenía sus actividades, ya que los dos clubes de fútbol más importantes de la Ciudad (Estudiantes, desde 1907, y Gimnasia y Esgrima, desde 1924) ubicaron sus estadios en este espacio público. Incluso, al menos entre 1928 y 1931 (en los albores del profesionalismo), jugadores de la primera división de Estudiantes, como Manuel “Nolo” Ferreira, Alejandro Scopelli, Miguel Ángel Lauri y Armando Neri, llegaron a la Plata para estudiar en el Colegio Nacional al mismo tiempo que practicaban la mencionada disciplina (Vallejo, 2021). En ese Colegio tuvieron como docente al mencionado José Gabriel, pieza clave entre 1921 y 1923 de la Casa del Estudiante, que había ganado en septiembre de 1929 el concurso para dictar Literatura, y que se desempeñaba al mismo tiempo como cronista de fútbol de los diarios porteños “Crítica” y “La Nación”. Ese deporte, aunque era una práctica que se pensaba como deleznable y bárbara, José Gabriel lo estimaba como una “escuela de hombría” (Gabriel, 1932; en Vallejo, 2021: 136), un juego de hombres que reforzaba esa condición, razón por la cual veía imprescindible su integración a la currícula educativa (Vallejo, 2021). Este escritor que, llamativamente, dio la arenga en el vestuario al equipo argentino en la final de Montevideo en 1930 a pedido de Ferreira¹²⁰, propugnaba un “coraje sereno”, que sería la síntesis de una actitud capaz de conjugar hombría y caballerosidad. Así, destacaba el ejemplo que significaban sus propios alumnos sobre la posibilidad de ser futbolistas y, al mismo tiempo, estudiar con la misma seriedad y compromiso.

Así, por ejemplo, tenemos conocimiento de que, en noviembre de 1929, en la exhibición de fin de año del Departamento de Cultura Física se llevaron a cabo encuentros de fútbol entre los varones de las distintas divisiones del Colegio Nacional (El Día, 8 de noviembre de 1929). Es de destacar en ese artículo cómo se le dedicó un espacio mayor, en comparación a los otros ejercicios realizados por los mismos estudiantes y por las alumnas del Colegio de Señoritas, presentando las alineaciones de los equipos y describiendo detalladamente las jugadas que derivaron en los goles convertidos (ver ilustración 22).

120 Manuel Ferreira (1905-1983), oriundo de Trenque Lauquen, ganó las copas América de 1927 y 1929, obteniendo también la medalla de plata en los Juegos Olímpicos de 1928. Participó en 4 partidos del subcampeonato en el Mundial de 1930, marcando un gol. Se perdió un encuentro por dar un examen de abogacía en la Universidad Nacional de La Plata. Se había transformado en una de las mayores estrellas, destacándose, asimismo, su amistad con Carlos Gardel (Vallejo, 2021). Se desempeñó en Estudiantes (donde marcó 100 goles, siendo el sexto máximo anotador en la historia del club) y en River Plate. Luego de su retiro, se desempeñó como escribano y columnista de los diarios Clarín y *El Día*.



Ilustración 22. Equipo de alumnos de 3° y 4° año del Colegio Nacional. El Día, 8 de noviembre de 1929.

Por otro lado, y en relación con el respeto de diferentes modales (vinculados, también, a la caballerosidad), es posible leer en el reglamento general interno del Colegio Nacional de 1924, vigente al menos hasta 1940 (Digesto, 1940), una serie de prohibiciones que habrían modelado las formas de vincularse entre los alumnos, a la vez que las masculinidades:

- a) Entrar en aulas distintas de las que a cada cual corresponde o permanecer en la propia durante los recreos; b) Agruparse en galerías, patios o puertas del Colegio, mientras funcionan las clases; c) **Usar armas, proferir expresiones groseras, dar gritos y silbidos, escribir en las paredes, pisos y puertas, estacionarse en las entradas y vestíbulos, fumar y permanecer con el sombrero puesto en el establecimiento;** d) Llevar al Colegio libros o papeles extraños a la enseñanza; e) Tomar la palabra o abandonar la clase sin permiso del profesor o celador; f) Ausentarse del Colegio durante las horas de clase, salvo motivos de fuerza mayor que el rector o vicerrector apreciarán en cada caso; g) Interponer ante las autoridades, verbalmente o por escrito, peticiones, quejas o reclamos colectivos, o peticionar a nombre de otros alumnos. Las quejas sólo podrán hacerse en forma individual y reservada (Universidad Nacional de La Plata, 1940: 177 y 178, el destacado me pertenece).

Referencias como las anteriores darían cuenta de que, en el Colegio Nacional, las masculinidades abyectas estaban vinculadas a actos de violencia e indisciplina (como usar armas, ser groseros o fumar), fomentándose, en cambio, unos comportamientos más civilizados, respetuosos de los otros y del mobiliario escolar. Eso está en línea, justamente, con la idea de que el deporte surge en el marco de la civilización y la limitación de acciones violentas en las actividades recreativas (Eliás y Dunning, 1992).

Este tipo de sentidos habrían sido compartidos por otros colegios nacionales, ya que, por ejemplo, el “Reglamento para los colegios nacionales y liceos de señoritas”, del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, de 1936, planteaba que son deberes del rector “estimular por todos los medios a su alcance el **espíritu de caballeridad** y cultura que están obligados a observar los alumnos” (MJIP, 1936: 7; el destacado me pertenece).

2.1.2. Gracia, belleza y sensibilidad desde el Sistema Argentino de Educación Física, para ellas

Para abordar el universo moral transmitido desde el Departamento para las alumnas del Colegio Secundario de Señoritas es necesario, como se adelantó, considerar tres grandes orientaciones impresas a la Educación Física para las alumnas (que marcan los tres períodos construidos): el Sistema Argentino de Educación Física de Romero Brest (desde antes de 1929 y hasta 1934), la gimnasia alemana y rítmica propuesta por la directora Cortelezzi (desde 1935 a 1939), y la normativa del Ministerio de Justicia e Instrucción pública (desde 1940 a 1946).

Con respecto al Sistema Argentino de Educación Física, consistió, en líneas generales, en ejercicios físicos sin aparatos y juegos en los grados superiores, y juegos distribuidos y aplicados con un criterio fisiológico en los grados inferiores. Entre las diferentes actividades, priorizó los ejercicios preliminares, de suspensión, de equilibrio, del tronco, sofocantes, respiratorios y de locomoción y salto. Con el paso de los años, se sumaron a este sistema otras prácticas corporales como las rondas escolares, las excursiones escolares, el pentathlos argentino y, con algunos recaudos, determinados deportes (Scharagrodsky, 2015b). Pero,

este conjunto heterogéneo de prácticas no fue abordado de cualquier manera sino que estuvo atravesado por ciertos principios, axiomas y reglas que encuadraron al sistema. Básicamente, el Sistema Argentino de Educación Física estuvo constituido por tres características que lo definieron y lo dotaron de sentido: su cientificidad como única apelación a la verdad, su higienismo como única forma de justificación racional y su eclecticismo como elemento distintivo en relación a los otros sistemas de ejercitación física imperantes (Scharagrodsky, 2015b: 159-160).

Lo que atañe a la enseñanza en el Colegio de Señoritas, se venía aplicando al menos de 1922, cuando se produjo la visita de Romero Brest, aludiéndose también al sistema en diferentes memorias de las directoras (Zeballos de Heredia, 1927). Como ya planteamos, en los programas de gimnasia de 1931 (plan 1929) se indicaba que las clases dictadas se toman de las distintas series del Sistema, a la vez que se incluían juegos y deportes también propuestos por Romero Brest (Colegio Secundario de Señoritas, 1931).

A su vez, esta primera propuesta civil de Educación Física se caracterizó por buscar en la mujer un cuerpo sensibilizado, y elegante, por los suaves y decorosos movimientos (Pellegrini Malpiedi, 2015). Situaba a la mujer no sólo como sinónimo de maternidad, como dijimos en el capítulo 3, sino que también la consideraba como “poseedora de una determina esencia moral femenina vinculada al decoro, la armonía, el encanto, la gracia y la modestia” (Scharagrodsky, 2006: 169). Ello se produjo en el contexto en el que en las primeras tres décadas del siglo XX, a partir de textos y publicaciones periódicas sobre cultura física femenina, las voces de científicos e higienistas intentaron otorgar a esta dos cuestiones centrales: velar por la salud femenina para procrear, asegurando el futuro de las siguientes generaciones en una nación regenerada; y “preservar su gracia, su belleza y feminidad, alimentando un estereotipo fuertemente arraigado en la diferencia sexual” (Kaczan, 2016: 28). Para ambos objetivos la estrategia más eficaz era la gimnasia (Kaczan, 2016). Este sistema fue abandonado en el Colegio en 1935 (Legón, 1943), adoptando desde ese año la gimnasia rítmica, por considerarla más adecuada al desarrollo físico de las alumnas (Teobaldo, 1944a). Esta incorporación de la gimnasia rítmica en la cultura física femenina del Colegio Secundario de Señoritas está a tono con la mencionada idea de Botempo (2012) de que, en las publicaciones periódicas, como la Revista *Para Ti*, en el período en cuestión, se fomenta una imagen de mujer que es activa, que practica gimnasia, pero que lo hace al mismo tiempo de forma medida o recatada. En ese sentido, entonces, al ser una gimnasia “rítmica” se ve cómo la belleza del cuerpo de la mujer (en este caso en movimiento) adquiere nuevas características.

Entonces, las referencias a la gracia, la belleza y la sensibilidad estuvieron presentes en mayor o menor medida en los discursos del director del Departamento y la directora del Colegio Secundario de Señoritas, a la vez que se vincularon con un contenido central para las estudiantes, como la gimnasia estética, contribuyendo a la construcción de feminidades a partir de un universo moral y estético particular. El Plan de 1934 incluye dentro de la disciplina escolar “gimnasia” a la gimnasia rítmica de 1° a 3° años, que consiste para 1° año en “Ejercicios en cuatro tiempos. Ejecución lenta sin fijar posiciones. Ejercicios de flexibilidad en forma estática” (Colegio Secundario de Señoritas, 1934a: 19); para 2° año en “Ejercicios de flexibilidad suaves, de ritmo lento, ejecutados en el lugar”¹²¹ (Colegio Secundario de Señoritas, 1934b: 20); para 3° año en gimnasia “en forma estática y dinámica; por imitación, por orden y en series” (Colegio Secundario de Señoritas, 1934c: 30). De 4° a 6° la asignatura toma el nombre de “gimnasia estética”, incluyendo voces de

121 Es importante destacar que, históricamente, la flexibilidad fue pensada como una capacidad o condición supuestamente femenina, en el marco de entender que ciertas capacidades motoras se correspondían en mayor medida con hombres o mujeres (Scharagrodsky, 2006c).

mando, locomoción, calistenia, gimnasia rítmica, recreación, juegos deportivos, bailes regionales, competencia (Colegio Secundario de Señoritas, 1934d, 1934e y 1934f). Llamativamente, los 6 programas de gimnasia de ese plan, pese a tratarse de “gimnasia” y “gimnasia estética”, respectivamente, adoptaban una estructura muy similar entre sí.

Asimismo, vinculado a esa gracia, en el informe de 1934 se enunciaba que la danza y la gimnasia rítmica eran de gran importancia sobre todo para la mujer y de grandes resultados positivos como complemento de la gimnasia propiamente dicha (Rodríguez Jurado, 1934). De esta manera, en la Historia de la Educación Física argentina, cualidades como

el recato, el pudor o la gracia fueron cualidades perseguidas solo para construir femineidad (y no masculinidad), y quien se alejase de ellas tenía asegurado un estigma: machona o varonera (Scharagrodsky, 2004a: 74).

Asimismo, Kaczan (2016), que analiza el período 1900-1930, plantea que las voces de higienistas y científicos iban en el sentido de preservar la gracia, la belleza y la femineidad en la cultura física femenina, alimentando un estereotipo fuertemente arraigado en la diferencia sexual. Sobre la gimnasia rítmica, la autora, para ese período, también refiere a la elegancia, presente en publicaciones como *El Hogar*, revista argentina fundada en 1904.

2.2. Segundo período: 1935-1939. Mujeres femeninas y hombres higiénicos, patriotas y con carácter.

2.2.1. Valores higiénicos y patrióticos desde las colonias y los campamentos para ellos. Formación del carácter.

a) Valores higiénicos

La transmisión de valores higiénicos y patrióticos forjando unas maneras de ser varón, desde el Departamento de Cultura Física, se va a producir, especialmente, desde las colonias y campamentos. Se trataba de actividades ya realizadas desde el período anterior e, incluso, antes de 1929, y también en el mismo período, pero en el nivel primario para varones. Pero lo novedoso en este período estuvo en que en los documentos del Departamento aumentando claramente las referencias a estas prácticas, sucediendo lo propio con las autoridades de la Universidad Nacional de La Plata.

Entonces, en lo que respecta a esta práctica, la realización de campamentos en el Colegio Nacional puede rastrearse ya desde al menos el año 1913 entre los alumnos que vivían en los internados del mismo. En la Revista “Primeras Armas” (9

de julio de 1913, año III, número 10) se describe la ida de uno de los alumnos a un campamento organizado por la Asociación Cristiana de Jóvenes (YMCA) en Piriápolis (República Oriental del Uruguay). Allí se explica, detalladamente, qué actividades se realizaban, destacándose las conferencias, las excursiones y la práctica deportiva, especialmente los deportes estadounidenses como el baseball, el básquet y el vóley. Esto último lo adjudicamos a la influencia anglosajona de la mencionada Asociación.

Ya en nuestro período, en 1933 se realizó un campamento al camping de “Santa Catalina” de la Universidad Nacional de La Plata (Estación Lavallol, provincia de Buenos Aires) con los alumnos del Colegio Nacional, presentándose un programa variado que incluía la realización de juegos y deportes. En lo que respecta a la transmisión de valores, destacamos la inclusión del aseo personal, el saludo a la bandera, conversaciones sobre higiene y “disertaciones morales y patrióticas” (Rodríguez Jurado, 1934). Referencias al “aseo corporal” también se presentan en diferentes programas de la asignatura higiene para el Colegio Nacional (1927, 1945). En primer año se incluía

Higiene individual. Aseo corporal. Balneación. Ejercicios físicos. Su influencia sobre el organismo. Vestidos. Condiciones que deben llenar para ser adecuados a sus fines (Colegio Nacional, 1927: 63).

Para segundo año se presentan “Nociones de educación física. Su influencia para el organismo”, sin explicar en qué consistía. Ello se incluía en una bolilla titulada “Higiene individual”, por lo que inferimos que se consideraba a la asignatura en términos individuales por sobre el vínculo con los demás. También se presentaba una bolilla sobre higiene doméstica, lo que acercaría también a los hombres al ámbito de la casa, a partir de la consideración de la influencia de la habitación en la salud, en lo que respecta, por ejemplo, a ventilación e iluminación.

También en 1934, el presidente de la Universidad Nacional de La Plata le envió una nota al ministro de Obras públicas de la provincia de Buenos Aires para solicitarle un terreno en Punta Lara para realizar, de forma estable, el campamento para alumnos universitarios y, de forma periódica, para alumnos de la anexa y del Colegio Nacional. Sobre el mismo, decía que,

por la vida reglamentada en común, [fue] una forma valiosa de **educación del carácter** y de la voluntad; [y generó] vínculos notablemente inspirados en el esfuerzo colectivo y **principios de higiene** que influyen grandemente en la salud (Levene, 1934: 2; los destacados me pertenece).

En enero de ese año, se invitó a una reunión de padres de alumnos de primero y segundo año para autorizarlos a asistir nuevamente a Santa Catalina. Allí, se explicó que la estadía tendría una duración de no más de 10 días y que “su finalidad será

la de proporcionar a los jóvenes descanso y recreación”. Asimismo, se aclaró que la Universidad llevaría todo el personal médico y profesores necesarios para ser útil y agradable la “breve vacación de verano”.

En una descripción del campamento por parte de un alumno del Colegio Nacional, es interesante ver, cómo, luego de describir las actividades diarias, expresa:

a las 22 el campamento queda en silencio. Cumplióse el programa del día, que **nos ha depurado física y moralmente**, distante de nosotros toda mezquindad, dejándonos en el alma un ardiente anhelo de mejorarnos, de ser más y más buenos (Schelotto Ferro, 1935: 255; el destacado me pertenece).

Rodríguez Jurado explica que al campamento asistieron tres grupos de 50 estudiantes de distintos años del Colegio, que permanecieron allí 8 días,

cumpliendo un programa de vida tendiente a proporcionarles un descanso reparador y **el mejoramiento de su salud y funcionamiento orgánico**, por medio del aire puro, sol, alimentación adecuada, ejercicios saludables y recreaciones gratas al espíritu (Rodríguez Jurado, 1935a: 250 y 251, el destacado me pertenece).

Aquí se explicitaba la razón de ser principal de estas actividades para los jóvenes, en concordancia con los objetivos de las primeras colonias de vacaciones para niños débiles organizadas en nuestro país desde fines del siglo XIX. Dichas colonias se enmarcaban en un movimiento internacional bien afirmado en ámbitos europeos desde 1880, que proclamaba campañas de cura y prevención de la tuberculosis, basadas en el reposo, la buena alimentación y el aire puro (Armus, 2014). Esas iniciativas, ya en el siglo XX, se propusieron ampliar la caja torácica y aumentar el peso de los niños a la vez que estimar esos aumentos a través de estudios antropométricos (Armus, 2014). Armus estima, a partir de los escritos de Emilio Coni en el *Monitor de la Educación Común* en 1910, en clave asistencialista e higienista, que se trató de una práctica eugenésica positiva. La instrumentación de las colonias de vacaciones con fines higiénicos y morales estaba presente también en la gestión de Fresco en la provincia de Buenos Aires. Por ejemplo, al referir a la experiencia de las colonias de Villa Elisa (partido de La Plata), se afirmaba que los resultados

han sido sencillamente sorprendentes: se constataron verdaderas transformaciones físicas y morales, rápidamente efectuadas. Hemos observado la desaparición de los signos externos de los estados anémicos, de debilidad general y aspectos de pretuberculosos que presentaban muchos niños a su ingreso a la colonia (Commetto, 1935: 236).

Se trataba, a diferencia de la experiencia de la Universidad Nacional de La Plata, de colonias mixtas con sistema de internado, para niños y niñas de entre 8 y 12 años. El autor de la memoria afirmaba que los padres accedieron con más facilidad

a la concurrencia de los varones que de las mujeres, representando éstos, dos tercios del total (Commetto, 1935). Allí también se priorizó la práctica de ejercicios físicos y la buena alimentación, y se contó con médicos que realizaron fichas sanitarias individuales.

En 1935, Levene también afirmaba que las colonias de vacaciones generaban un beneficio para la salud física y para la educación moral y patriótica, por lo que resolvió que durante los meses de vacaciones funcionaran en los Establecimientos de la Universidad, u otros lugares, colonias de vacaciones y campamentos para estudiantes del Colegio Nacional, Colegio Secundario de Señoritas y Escuela “Joaquín V. González”. De este modo, “será obligatorio cumplir un programa diario de cultura física para los niños, de cultura general, patriótica y estética” (Levene, 1935: 257). Esta referencia nos indica que la cultura estética no fue una enseñanza exclusiva para las alumnas del Colegio Secundario de Señoritas, sino que incluía también a los alumnos del Colegio Nacional y de la escuela Anexa. De este modo,

ser hombres o ser mujeres significa tener aptitudes en un campo que es una ética/estética, una cosmética de nuestro propio cuerpo, aunque también una ascética y una cosmética de nuestra propia mirada (La Cleca, 2005: 8).

Asimismo, la comisión evaluadora en junio de 1936 hizo referencia a que el Departamento tiene a su cargo la colonia de vacaciones que funciona en el Colegio Nacional y en lugares adecuados, como el Establecimiento de Santa Catalina y en Punta Lara. La misma comisión, en relación con lo que planteábamos sobre la función médica de las colonias, afirmaba que

hemos controlado también la obra eficaz que realiza el Departamento de cultura física y su personal con la atención de las colonias de vacaciones que atiende durante el verano, **mereciendo especial atención por nuestra parte el contralor del servicio médico** y, sobre todo, la asistencia del personal en el desempeño de sus funciones no habiendo encontrado ninguna irregularidad (Acta del Consejo Superior del 30 de junio de 1936, página 129; el destacado me pertenece).

Desde el colegio, parece tenerse muy clara la intención de promover desde esta práctica la enseñanza moral: Calcagno en su discurso por los 50 años del Colegio, afirma que

Nos preocupa dignificar y orientar moralmente a nuestros estudiantes, tratándolos individualmente caso por caso -jóvenes algunos de ellos, pocos por suerte, que viven en el mayor desamparo moral, sin ideal valedero, sin ejemplo y sin normas en la hora en que su personalidad va a definirse. La vida en nuestras colonias de vacaciones y las actividades deportivas, influyen enormemente en esta educación” (1935: 207; el destacado me pertenece).

Rodríguez Jurado, además, en 1935, refiere a la importancia que otorga la Universidad Nacional de La Plata a su Colonia de vacaciones en Punta Lara (Ensenada). Allí se afirma que se trata de una “organización que completa la obra de las aulas, continuando durante las vacaciones su acción instructiva y abarcadora” (Rodríguez Jurado, 1935a: 250). Aquí vemos cómo se pretende llevar más allá del tiempo (el año escolar) y del espacio (el edificio de la institución y el campo de deportes) el accionar del Departamento de Cultura Física:

No se debe abandonar totalmente al alumno durante las vacaciones, y no para exigirle nuevos esfuerzos mentales sino para continuar durante el necesario tiempo de descanso **la acción vigilante y orientadora para la salud**. Así se crearon las Colonias de vacaciones (...) (Rodríguez Jurado, 1935a: 196; el destacado me pertenece).

b) Valores patrios

En 1929, como se dijo, se discutía la modificación del plan de estudios de los colegios secundarios dependientes de la Universidad Nacional de La Plata. Allí, el consejero Ricardo Levene, futuro presidente de dicha institución durante este segundo periodo, con respecto a la transmisión de valores patrios en relación con la naturaleza, planteaba que:

Esta imagen del joven estudiante que aprende a estudiar y a pensar en el Colegio universitario, que **aprende a amar a la naturaleza y a la vida y a respetar los grandes valores de la cultura patria** y del pensamiento universal y se siente solidario con sus maestros de verdad y con condiscípulos de verdad, esta imagen no es un sueño. Los soñadores de verdades científicas y pedagógicas son los que no necesitan sino el indispensable punto de apoyo en la realidad de hoy para hacer palanca (Levene, 1929: 82; el destacado me pertenece).

Por esos mismos años, Ramón Loyarte, presidente que propuso la creación del Departamento, enunciará que

el espíritu de esta Universidad, que festejará este año sus bodas de plata, con el cual ha henchido el corazón de todos sus hijos y del que proviene su fuerza prospectiva y su fama creciente, es justamente ese: Promover la acción de las fuerzas ideales y materiales que son capaces de **forjar la grandeza de la patria**, por medio de los estudios puros de la filosofía, de la historia, del derecho, de las ciencias puras y aplicadas y de las artes (Loyarte, 1930: 133; el destacado me pertenece).

Por ello, vemos que este tipo de valores circularon en la Universidad desde el período anterior.

Al respecto de transmitir valores patrios desde los campamentos, y en lo que concierne al fomento, y habilitación, de algunas emociones, para los hombres; el director expresa

cómo procuramos intensificar, en ese ambiente agradable y desprevenido, el **sentimiento de la patria**, para lo cual no buscamos ni el ditirambo artificioso, ni la exaltación extemporánea. Apenas una ceremonia sencilla cada mañana, al izar el pabellón nacional, y otra igual, a la tarde, al arriarlo en medio del bosque propicio y frente al río rumoroso. Dos actos silenciosos y profundos que, puedo asegurarlos a quienes me escuchan, **acercan las lágrimas a los ojos** (Rodríguez Jurado, 1935b: 251, los destacados me pertenecen).

Así, se fomenta en los alumnos varones el sentimiento a la patria, planteando que el acto de izar la bandera es un momento que emociona.

Entonces, la manifestación y represión de sentimientos y emociones son tópicos que se aprenden y se enseñan en contextos determinados (Pineau, 2018), pudiéndose pensar, incluso, como experiencias socialmente compartidas (Lutz y White, 1986; en Bolaños Florido, 2015). De esta manera, la esfera de las emociones compete a la educación, se adquiere según las modalidades particulares de la socialización y no es más innata que la lengua, están social y culturalmente moldeadas, más allá que parezcan la emanación de la intimidad más secreta del sujeto (Le Bretón, 1999). En línea con esta cuestión, el rector del Colegio Nacional invita a los alumnos, de algún modo, a aprender a controlar sus sentimientos, ya que dejaron de ser niños, agregando que:

Pasaron ya los días infantiles en que las horas se deslizaban en un inconsciente fluctuar entre las solicitudes de las cosas y las atropelladas manifestaciones de los instintos y los sentimientos (Calcagno, 1935: 126).

A partir de Bjerg, que sigue a Hochschild (1979),

las emociones están cargadas de significados anclados en contextos sociohistóricos específicos, regulados por normas que definen qué debemos sentir y cómo debemos expresar lo que sentimos en una determinada circunstancia. Esas normas, que constituyen un modo de control social, son apenas perceptibles cuando nuestros sentimientos se adecuan al estándar, pero se manifiestan en disonancia cuando se desvían de él (2019: 7).

Hochschild (1990), con el concepto de “cultura emocional”, busca desnaturalizar a las emociones para demostrar que en cualquier grupo social existe un repertorio de sentimientos y conductas que están implícitos en categorías socialmente construidas (Bjerg, 2019).

En lo que respecta estrictamente a las emociones de los hombres,

la relación compleja de homoerotismo y homofobia evidencia el precio de la masculinidad y la sexualidad hegemónicas como una constante vigilancia de las emociones y de los gestos del propio cuerpo (Vásquez del Águila, 2013: 824).

Así, adquirir una masculinidad hegemónica tiene un precio, al ser

un proceso a través del cual los hombres llegan a suprimir toda una gama de emociones, necesidades y posibilidades, tales como el placer de cuidar de otros, la receptividad, la empatía y la compasión, experimentadas como inconsistentes con el poder masculino (Kaufman, 1997: 69; en Scharagrodsky, 2003: 72).

Asimismo, sobre los colegios nacionales, con respecto con la transmisión de valores patrios, ya había planteado el presidente Levene que

falta también acentuar el carácter nacional de esta enseñanza: el estudio de lo nuestro, pasado, presente y porvenir, subsuelo, suelo y cielo, la naturaleza y el hombre argentinos (1935:4).

Por ello, se estima que las colonias vinieron a plasmar intencionalidades de las autoridades de la Universidad Nacional de La Plata.

Sobre las colonias y campamentos, entonces, el 13 de marzo de 1935, la Universidad Nacional de La Plata produce una ordenanza que plantea que los resultados de estas prácticas, tanto en la escuela primaria como en la secundaria, fueron satisfactorios. Allí, el presidente afirmaba que

la vida colegial de los alumnos, al aire libre, sometidos a un **régimen de disciplina** basado en el afecto y las obligaciones recíprocas, bajo la vigilancia del personal técnico especializado, redundante, como se ha demostrado, en **beneficio de su salud física** y de su **educación moral y patriótica**, que es deber de la Universidad cuidar con celo, por ser su patrimonio mayor (Levene, 1935: 93 y 94, los destacados me pertenecen).

En 1940, por ordenanza del Consejo Superior del 27 de junio de ese año, se plantea que en las colonias para alumnos de escuela primaria y alumnos y alumnas de colegio secundario “será obligatorio cumplir un programa diario de cultura física para los niños, de cultura general, patriótica y estética” (Digesto Universidad Nacional de La Plata, 1940: 168), tratándose de una reiteración de lo establecido en 1935. Pensando en el contexto provincial y nacional, es importante destacar cómo, paradójicamente, la exaltación de los valores patrios, desde el Departamento, se produce especialmente sólo en los primeros años este segundo período, cuando, luego, tanto Fresco (desde 1936) como Vásquez (a partir de 1938) producen una profundización de las políticas relativas a la Educación Física íntimamente vinculadas con esa cuestión. Así, la Dirección General de Educación Física y Cultura de la provincia de Buenos Aires concebía a la cultura física como vehículo

de transmisión moral cristiana y nacionalista concreta y correcta (Galak, 2012), a la vez que también son reiteradas las referencias de Vásquez al nacionalismo católico (Galak, Kopelovich y Pereyra, 2022). Sin embargo, en esos años, la alusión al patriotismo o nacionalismo no estará ausente ni en la Universidad Nacional de La Plata ni en las instituciones.

Con respecto a los nacionalismos argentinos, durante los años veinte varios de estos grupos habían asumido posiciones elitistas, conservadoras y tradicionalistas, desconfiadas de la sociedad de masas y de que la ampliación de los derechos políticos pusiera en entredicho el predominio de los grupos sociales tradicionales (Cattaruzza, 2009). A diferencia de ello, en los años 30, se expandieron los planteos que asumían la cuestión social y que no despreciaban las apelaciones a la movilización de masas, siendo estrechos los vínculos entre el nacionalismo y los intelectuales católicos. En la segunda mitad de esa década, en varios sectores del nacionalismo se difundieron argumentos antiimperialistas y, en ocasiones, antisemitas (Cattaruzza, 2009).

c) La formación del carácter¹²²

Las primeras referencias identificadas sobre la formación del carácter, como se dijo, las encontramos al abordar los internados del Colegio Nacional entre 1910 y 1920. A ellas, como también mencionamos, sumamos las que se produjeron sobre las colonias de vacaciones, que según el presidente de la Universidad Nacional de La Plata de 1934, “por la vida reglamentada en común, [es] una forma valiosa de **educación del carácter** y de la voluntad (...)” (Levene, 1934: 2). Así, entendemos que se va a adherir a una creencia presente en la Educación Física de la época (Scharagrodsky, 2006): su enseñanza puede contribuir a la construcción del carácter. Ese tipo de concepciones van a circular en esa época también en una serie de publicaciones, entre las que se incluyen las provenientes del discurso médico, vinculadas a prácticas como las deportivas (Kopelovich, 2013). Otro ejemplo de lo primero es lo que plantea Rodríguez Jurado en el año 1938:

En momentos en que los poderes públicos advierten la importancia capital que la educación reviste en la **formación del carácter en el hombre**, cabe a la Universidad de La Plata, el orgullo de haberse anticipado en muchos

122 Pese a no encontrar en las fuentes referencias a la formación del carácter en las alumnas del Colegio Secundario de Señoritas, ni en general ni en lo que respecta a la cultura física femenina, ese sentido circulaba también para las mujeres en publicaciones periódicas argentinas en las primeras décadas del siglo XX (Bontempo, 2012, Kaczan, 2016). Sin embargo, no se explica concretamente en qué consiste esa idea de fortalecer o formar el carácter (en un artículo de la revista *Caras y Caretas*, citado por Kaczan, se afirma solamente que la práctica de la gimnasia en las mujeres “afirma la personalidad”).

años a la solución de este problema que para muchos, ahora, se torna preocupante” (Rodríguez Jurado, 1938: 190; el destacado me pertenece).

En dicha cita, también advertimos la insistencia del director en la responsabilidad que entiende debe tener el Estado en la Educación Física y, por ende, en la transmisión de este tipo de creencias. No obstante, en el documento en cuestión no se aclara qué implica que la EF contribuya a formar el carácter en el hombre: ¿se trata de ser osado y evitar la cobardía? ¿de ser decidido y seguro? Haciendo un paralelismo con lo que plantea Marcela Nari (2005) en relación con el concepto de raza, la referencia al carácter no implica per se ningún significado, siendo el discurso el que se lo otorga.

Con respecto a esta cuestión, Southwell (2017) plantea que en las décadas del 20 y del 30, en Argentina, se asistió a una menor incidencia del componente disciplinario en procura de una formación del carácter más autorregulada. Entonces, “la formación del carácter -esa polisémica afirmación- pasó a metaforizar la formación sensible que se alentaba y por lo tanto también se transformó en un terreno de disputa” (Southwell, 2017: 86) entre diferentes publicaciones educativas, por lo que su perspectiva es inherentemente ética y política. En la revista *La Obra*¹²³, por ejemplo, la apelación al carácter era presentada como un concepto autocontenido, que no requería explicitaciones y que contenía diversos modos de pensar lo pedagógico. No obstante, siguiendo a la autora, el carácter era pensado como energía moral, como sanidad de carácter y de alma. De esta manera, el carácter designó un modo de referir a la formación moral, el modo sensible de vincularse con el mundo y el autogobierno de conductas y pasiones (Southwell, 2017), formando parte de la producción de subjetividades afectivo-políticas.

Asimismo, en publicaciones de la región que se centraban en la idea de cultura física desde diferentes publicaciones oficiales, como la que analiza Dogliotti, el deporte era la “escuela del carácter”, atribuyéndose a esta práctica voluntad, respeto de las reglas, esfuerzo, solidaridad, confianza, energía, y dominio de sí a través del control de los deseos e impulsos (Dogliotti, 2013).

La tendencia a vincular la masculinidad y la feminidad con el carácter puede rastrearse desde fines del siglo XIX en Europa, pero especialmente desde los primeros años del siglo siguiente con la publicación del libro *Sexo y carácter* de Otto Weininger (1903), traducidos posteriormente a diferentes idiomas. Este autor, antifeminista y antisemita, entiende a la racionalidad como típica del carácter masculino y a la emoción-irracionalidad como propia del carácter femenino. A su vez, entiende a lo masculino como lo moral y lo positivo y a lo femenino como amoral y negativo. Así, considera al carácter como eterno e inmutable, ajeno al tiempo. Por

123 Revista argentina fundada en 1921, que se encargaba de difundir las experiencias de la Escuela Nueva.

tanto, a nuestro entender, desde esa perspectiva, no tendría sentido construir el carácter, ya que se lo poseería esencialmente.

En Argentina, se siguió vinculando la práctica de ejercicios físicos con la formación del carácter, incluso, durante los últimos años del período abordado. Por ejemplo, el Ministerio de Cultura y Educación, por decreto n°11077, del 2 de mayo de 1944, al referir a la institución del “Día de la Educación Física”, planteaba que

es un concepto unánime que la educación física contribuye en forma efectiva y eficiente al buen desarrollo orgánico y a **la formación del carácter de la juventud** creando, asimismo, hábitos saludables de vida y acrecentando su fortaleza física y moral (el destacado me pertenece).

No obstante, no especificaba que se refiera de forma exclusiva a la educación física masculina. Ya Vásquez en una entrevista en 1942 declaraba que la salud, la pujanza, la lealtad, el carácter y el honor no se forjan teóricamente sino especialmente con la práctica del deporte. Y en esas cualidades ciudadanas está basada la seguridad y el porvenir de la Nación (CDH, CV199; en Galak, Kopelovich y Pereyra, 2022). De este modo,

El joven que no ha tenido ocasión de acrecentar su habilidad y su destreza física, se siente disminuido y ve aminorado su carácter, aunque no lo demuestre. La inferioridad física puede hacerle correr el peligro, al llegar a hombre, de echar mano de falsos ideales y recursos condenables (Vásquez, 1946: 1544; en Aisenstein y Elías, 2018: 84).

Sin embargo, las palabras de un alumno de 6to año del Colegio Nacional sobre los mencionados campamentos en Punta Lara van en el mismo sentido de forjar hombres con determinadas características, lo que explicaría, en parte, qué significa esa formación del carácter. Plantea que esa actividad genera en los estudiantes beneficios no solo referidos a la salud física, sino también a la salud moral. Agrega que

“permite una vinculación efectiva y cordial entre compañeros y entre alumnos y profesores. Allí el profesor estudia la psicología de cada colono y las observaciones que le permite realizar la vida en común se traducen en **consejos y direcciones que contribuyen a forjar el carácter del joven**” (Schelotto Ferro, 1935: 254; el destacado me pertenece).

Entonces, podemos decir que el carácter del joven, algo tan mencionado, pero no explicitado, aquí es forjado a partir de consejos y direcciones llevadas a cabo por el docente, también hombre. Pareciera ser que se cumplen los preceptos planteados por Elisabeth Badinter (1993), quien enuncia que, al llegar la preadolescencia, el muchacho debe abandonar la infancia indiferenciada. Y es allí cuando sus padres cumplen un papel nulo o poco definido, siendo por lo general muchachos mayores

o adultos los que se encargan de la masculinización de los jóvenes (Badinter, 1993). Como explica la autora,

iniciado por un mentor o por los ancianos de la comunidad, el joven ingresa al mundo de los hombres gracias a personas diferentes a su padre, como si éste temiera causarle sufrimiento o darle placer a su hijo (Badinter, 1993: 123).

De este modo, la homosociabilidad, en tanto relaciones sociales entre personas del mismo sexo sin objetivo sexual o romántico (Sedgwick, 1985) facilita los lazos entre hombres a través de la exclusión de las mujeres y de los hombres no considerados masculinos (Vásquez del Águila, 2013).

Si nos detenemos en la referencia de Schelotto Ferro sobre los consejos y directivas de sus docentes, entre los que se destaca Benigno Rodríguez Jurado, es posible pensar a esta persona como ideal de masculinidad. En palabras de Butler (2018: 325),

para poder operar, las normas de género requieren la incorporación de ciertos ideales de femineidad y masculinidad, ideales que casi siempre se relacionan con la idealización del vínculo heterosexual.

Se trataría de la cita obligada de una norma. El hecho de ocupar una posición de poder, como la de director del Departamento, con participación en prácticamente todas las actividades propuestas por esta dependencia, tener una contextura física considerable, y haber sido una persona destacada en deportes entendidos como viriles, como el rugby y el box (a lo que se le suma el atletismo), parecen haber contribuido a esa idealización. Ricardo Molteni¹²⁴, ex alumno de la Escuela Anexa, cuenta que en la colonia de vacaciones comenzó a jugar al fútbol y al básquet y a hacer natación, y que fue en esa escuela primaria,

cuando yo tenía 9 años, que se apareció un gigante de 2 metros, se nos presentó con la pelota de rugby y ahí empezó a explicarnos el juego. Ese gigante fue alguien muy famoso: Benigno Rodríguez Jurado. Así que yo empecé jugando al fútbol y al rugby. Rodríguez Jurado fue jugador del CASI desde el año 1917 hasta 1932. Salió campeón casi todos los años de la Unión de Rugby del Río de la Plata (así se llamaba) (Molteni, 2016: s.p.).

En línea con esta inferencia, la revista "Cultura Física y Sexual", en 1939, al referir a la escuela anexa y a la colonia de vacaciones, plantea en relación con Rodríguez Jurado que

124 Reconocido jugador de rugby de la ciudad de Azul, dirigente de la Unión Argentina de Rugby, y uno de los fundadores del Club Los Tilos de La Plata.

es quien se ocupa directamente de la cultura física de los colonos. Él es quien regula la clase y espacio de tiempo de los ejercicios y su influencia sobre los escolares es terminante. Lo es por dos motivos fundamentales, que los niños aprecian con singular precisión: porque es amable, cordial, compañero de los niños, y porque **es grande y fuerte, y todo su físico trasunta el resultado de la cultura física** y su rostro y su sonrisa el equilibrio interior de una vida sana (Revista cultura sexual y física, 1939: 418, el destacado me pertenece).

Aquí lo que se destaca es su estética “masculina” y el hecho de tener una vida sana. Esas referencias son complementadas con referencias a su moralidad. El artículo continúa planteando que

Benigno Rodríguez Jurado, en malla de baño o en sucinto traje de sport, o en traje de calle, moviéndose entre los pequeños colonos, aparece siempre como un gigante **cuya presencia viril entona y estimula, por no decir admira**. Pero no valdría eso sólo, si Rodríguez Jurado no fuera, además, un gran maestro de cultura física y psicólogo del alma infantil (Revista cultura sexual y física, 1939: 418; los destacados me pertenecen).

En esa publicación, finalmente, se destaca el poder de su autoridad:

Una palabra de Rodríguez Jurado sirve para acabar con cualquier disidencia, limar una aspereza que se insinúa, para que el colono coma dos platos de sopa, o para intentar con toda la fuerza de voluntad por parte del niño, el esfuerzo que juzga imposible (Revista cultura sexual y física, 1939: 419).

Sobre la colonia, en concordancia con una idealización del deporte, el director afirmaba que

teniendo en cuenta que las actividades físicas deben ocupar un lugar preferente, nos hemos preocupado de organizar prácticas de juegos deportivos, pues estos, **al par que los benefician físicamente, los educan moralmente**, dado que se consigue con ello fomentar la camaradería, las buenas maneras, la consideración para con los menores, el lenguaje limpio y, sobre todo, **fortalecen el espíritu deportivo y de cooperación**, al perseguir un fin común, que exige poner al servicio del equipo toda su capacidad y destreza, evitando la gloria personal (Rodríguez Jurado, 1935b: 295).

Aquí se percibe la transmisión de masculinidades al servicio de los otros, no egoístas, ni violentas (como se mencionó en el capítulo 3) o individualistas, sino cooperativas. El director del Departamento destacaba, en esa línea, la posibilidad que brinda el deporte de desplegar la energía moral (Rodríguez Jurado, 1935a), considerando que distrae, educa y produce a quien lo realiza satisfacciones morales (Rodríguez Jurado, 1935a). De este modo, lo que los varones más valoran en su proceso de hacerse hombres es la adquisición de valores morales y fortaleza emocional (Vásquez del Águila, 2013), ya que

la fortaleza emocional y el imperativo de ser un hombre de bien son altamente valorados en el ámbito familiar y el grupo de pares no está ausente de estos imperativos morales. La fortaleza emocional se instaura en el grupo a través de imperativos de valentía, de la eliminación de manifestaciones de «debilidad» y de las muestras de seguridad ante peleas o situaciones de riesgo (Vásquez del Águila, 2013: 827).

Ya en un artículo sobre la Escuela Anexa y la colonia de vacaciones se destacaban valores como la bondad, el respeto y la ayuda mutua, la cooperación, la solidaridad, la urbanidad, el altruismo y la amistad (Monitor de la Educación Común, 1933), que van en el mismo sentido de construir una masculinidad al servicio de los otros, en detrimento del egoísmo, en el nivel educativo inmediatamente anterior y desde la misma dependencia que nos compete. Levene al destacar lo realizado bajo su mandato como presidente de la Universidad Nacional de La Plata, entre 1932 y 1935, en relación con esa misma colonia para alumnos de la escuela anexa, explica que

hay una parte cultural importante, y es la vida en común sometida a un **régimen de disciplina basado en el afecto, la amistad y colaboración recíproca**, donde la labor de cada día comienza con la alegría de izar al mástil nuestra bandera y termina con la nota emotiva de arriarla (...) (1936: 123; el destacado me pertenece).

Allí se ve, una vez más, la búsqueda de una masculinidad solidaria y no egoísta. Podría inferirse, teniendo en cuenta un contexto general de pánico homosocial (considerar a la homosexualidad como una condición que se opone radicalmente a la masculinidad deseada), que en ese fragmento se está pensando en la amistad entre los varones, pero con límites, vinculados, entre otras cosas, a los contactos corporales.

Entonces, entendiendo al deporte como práctica competitiva, reglada e institucionalizada (Parlebas, 1988), y en lo que respecta a las disciplinas realizadas en las colonias y campamentos en términos morales, definir claramente qué es lo permitido y lo prohibido en su desarrollo, y explicitarlo a través de un reglamento escrito es un evento fundante de esta actividad humana (Scarnatto, 2010). Vale recordar, asimismo, que

los procesos socioeconómicos y culturales que favorecieron el desarrollo del Estado absolutista, moldearon en la conciencia de los grupos dominantes de la Europa Moderna una valoración destacada de los comportamientos racionales y autocontrolados en la interacción con los otros y consigo mismo (Elias, 1987). Estos mecanismos de «self-control», generados a partir de la internalización de las normas (de Estado primero y de las actividades competitivas a continuación) serán pilares en la génesis y la evolución de los Deportes Modernos (Scarnatto, 2010: 5).

En ese marco, entendemos que ese deber ser, desde el respeto de unas normas, y esos valores morales que se transmiten desde el deporte tienen, además, connotaciones sexo-genéricas.

Por otro lado, en relación con los espacios utilizados para los campamentos, el director del Departamento plantea que, después de la experiencia del año anterior (1934), era necesario encontrar un sitio y disponer luego los elementos necesarios para asegurar la vida confortable, aunque naturalmente sencilla de los muchachos. Esto podría ir en el sentido de construir una masculinidad ligada a la vida en un ambiente agreste, natural, en la línea de las prácticas de los boy scout que se desarrollaban en las primeras décadas del siglo en las escuelas bonaerenses (Scharagrodsky, 2006). Ser boy scout implicaba, de este modo, saber soportar las peores condiciones materiales y climáticas. Como plantea su creador, el campamentismo “no sólo mejora (al muchacho) moralmente sino que lo hace más hombre” (Baden Powell, 1908: 92; en Scharagrodsky, 2006: 139). No obstante, el campamento se llevaba a cabo en la estancia de Piria (donde se encuentra el Palacio Piria), un espacio que podría caracterizarse como lujoso: un alumno lo definía como pintoresco, rodeado de árboles frondosos (Schelotto Ferro, 1935).

Por otro lado, en el informe de 1934, el director del Departamento ya había destacado que desde esa dependencia se organizaron torneos de fútbol, básquet y pelota a paleta, entre la Escuela Industrial, la Escuela Superior de Comercio y el Colegio Nacional, triunfando este último en los tres casos. Aquí puede verse cómo se vincula al universo masculino a la competencia o la lucha, cualidades atribuidas históricamente a este sexo-género. No es menor el hecho de que exprese frente al presidente de la Universidad Nacional de La Plata que los alumnos del Colegio Nacional han vencido en los tres casos, lo que daría cuenta de la formación con espíritu ganador para los varones.

Sobre el carácter, también, la promoción 1935 del Colegio Nacional (que cursó entre 1935 y 1940), al referir a la práctica de ejercicios físicos en el campo de deportes, afirmaba que

en estas canchas y tras los ejercicios semanales, se iba **modelando nuestro cuerpo y nuestro carácter** y aprendíamos a respetar a los compañeros que nos vencían y que otros días podíamos vencer nosotros. Así se formaba una personalidad **sin egoísmos y respetuosa** (Abella, 1997: 51; los destacados me pertenecen).

La referencia a la masculinidad es clara: formaban su carácter (y su cuerpo) cada semana a partir de ejercicios y de la práctica deportiva. Además, se adhiere a lo planteado con respecto a la pretensión de masculinidades respetuosas y no egoístas. Estas alusiones se confirman con la referencia que el autor realiza luego, al abordar la idea de lucha:

Hoy... a tantos años, memoramos con cariño y añoramos esos años de nuestra juventud y sin duda recordamos a aquellos que nos enseñaron para luchar por la vida. **Ingresamos como adolescentes y salimos hombres**" (Abella, 1997: 52; el destacado me pertenece).

A partir de las citas precedentes se puede deducir que el autor, exalumno, consideraba que se fomentaba una forma de ser hombre que implica tener carácter varonil, a la vez que requiere respeto y solidaridad hacia los otros, con los que se competía en contiendas deportivas.

Además, el mismo Julio Rodríguez, mencionado como referente del Departamento de Cultura Física (Rodríguez Jurado, 1935a, 1937), siguiendo a Dogliotti (2013), consideraba que "el carácter" se desarrolla en el "campo de juego" siendo "una excelente escuela moral", aprendiéndose valores como "cooperación" o "espíritu de solidaridad", "sacrificio personal para obtener el triunfo del equipo", "la cortesía que debe emplearse con sus compañeros y contrarios", "el coraje", "se aprende a tener mayor confianza en sí mismo" (Rodríguez, 1923: 14-15; en Dogliotti, 2013: 145). La autora explica que pareciera ser que todas estas cualidades están más referidas, sin explicitarlo, al sexo masculino.

Pensando en lo transmitido desde el Colegio Nacional, más allá de la Educación Física, René Favalaro, que ingresó a 1er año en 1936, destaca que, además de la educación recibida en términos de los programas de las materias, se quedó con lecciones de ética y moral:

La idea primordial del programa (...) fue la de formar hombres integrales con principios sólidos de profunda base humanística, que, por encima de los conocimientos del arte y de la ciencia, entendiéramos de una vez y para siempre que vivir en libertad y respetar la justicia eran esenciales en nuestra vida; que la ética y la moral nos exigían luchar siempre por la dignidad del hombre; que el respeto y la búsqueda de la verdad nos alejaban de los dogmas; que cada persona tiene derecho a su individualidad pero está obligada, comprometida a participar y tratar de mejorar la sociedad de su tiempo; que las grandes satisfacciones provienen de los logros del espíritu obtenidos a través del libre albedrío; que para alcanzar estos ideales es necesario trabajar con pasión, esfuerzo y sacrificio (Favalaro, 1994: 100).

En dichas palabras se destaca, una vez, la alusión a formar para el respeto (de la libertad y de los otros). En el mismo sentido van los dichos de Tarcizio Osvaldo Ricci, alumno entre 1934 y 1939, que, al referirse a sus docentes afirma que se da por satisfecho porque

al lado de ellos me tocó vivir y aprender, y por el bagaje de valores inestimables que recibimos con amor y vocación por aquellos que desde el ejercicio de la cátedra hicieron un culto sagrado, nos dejaron sus enseñanzas y el afecto al Colegio y a sus discípulos (Ricci, 2000: 10).

2.2.2. La gracia, la belleza y la sensibilidad desde la gimnasia rítmica y estética. Búsqueda de feminidad.

En concordancia con el nuevo plan de 1934, en el discurso del “acto deportivo con motivo de la clausura de cursos 1935” parece explicarse en qué consiste la ya mencionada “naturaleza” o “esencia” femeninas (ver capítulo 3):

esta fiesta es la que podría llamarse la **expresión graciosa** de la actividad física. Por eso no necesita discursos, pues, su elogio surge de sí misma, del **bello cuadro de estas jóvenes** en que la educación física no ha servido sino para dar al **encanto de su sexo** una vibración moderna y, a su manera cautivante (Rodríguez Jurado, 1935a; el destacado me pertenece)¹²⁵.

Es decir, la mujer tendría esencial o naturalmente gracia, y lo que realizaría la Educación Física sería, simplemente, otorgarle una vibración moderna al esencial encanto de su sexo.

Ya Juana Cortezzi, la directora entre 1934 y 1939, en el discurso que brindó al asumir su cargo, planteaba que “al par de una cultura científica estimo fundamental el **desarrollo estético del espíritu**, pues el **ideal de la vida es la belleza** y a ella hay que atender” (Cortezzi, 1934: 128; los destacados me pertenecen). Aquí se puede establecer nuevamente, en relación con la belleza, un íntimo vínculo con el concepto de “cultura física femenina”, como desarrollamos con respecto a algunos manuales de la época, que colocaría a la mujer en un lugar subsidiario en relación con el hombre, los hacedores de los grandes acontecimientos de la historia, y ya que muchas veces se trata de una belleza para atraer a los hombres, aportando, además, a la heteronormatividad. Ello, sin dudas, tiene connotaciones políticas:

por ser la estética una forma de apropiarse del mundo y actuar sobre él, inevitablemente se desliza hacia la ética, y por añadidura a la política. Lo que nos parece bello nos resulta, además, correcto. Y luego un ideal de lucha. Tal vez ése sea uno de los grandes triunfos de la escuela: haber fraguado el futuro mediante la inculcación en grandes masas de la población de pautas de comportamiento colectivo basadas en cánones «civilizados» de la belleza y la fealdad (Pineau y Di Pietro, 2008: 6).

Asimismo, retomando a Foucault, con Pineau (2014), del mismo modo que se habla de la verdad como efecto de verdad, es posible pensar en la belleza como efecto de belleza. Es decir, no es que la belleza exista, o sea un atributo de los objetos o

125 Permitiéndonos realizar un juego de palabras con dos acepciones del término “discursos”, no queremos dejar pasar, en el contexto de presentar al sexo como prediscursivo, la referencia de Benigno Rodríguez Jurado a que la fiesta de la educación física “no necesita discursos”.

de los sujetos, sino que es un efecto social: para determinada sociedad, “esto” es lo bello. Destacamos, aquí, una vez más, lo adecuado de realizar lecturas situadas:

las formas de experiencia sensible, los modos de percibir y de comportarse, los modos de afectar y de ser afectados de los sujetos tienen una realidad histórica, sufren mutaciones y se transforman a lo largo del tiempo. Sentimientos y emociones dejaron de ser considerados solo como un estado interno de los sujetos, universales, de origen natural, biológico o genético, esencial y pre-social, para profundizar en su comprensión como fenómenos culturales e históricos, a la vez individuales y colectivos. Las sensibilidades están cifradas en la cultura de una sociedad. Las disposiciones sensibles y estéticas y los regímenes de poder están relacionados (...) (Pineau, 2018: 3).

Diferentes estudios sociales apoyan estos enunciados al historizar la belleza (Vigarello, 2005; Eco, 2010).

En ese mismo acto de 1935, se va a producir una referencia que estimamos como central. Rodríguez Jurado afirmaba que

la forma en la que se hace esa educación en este instituto ejemplar [Colegio Secundario de Señoritas], demuestra que **la mujer puede practicar gimnasia y deportes sin perder el dulce encanto de la feminidad**. Puede y debe tender a fortalecer y perfeccionar su cuerpo, pero no con el espíritu de campeonizarse, sino con el propósito de **dar la más perfecta envoltura material** que sea posible al tesoro insuperable de su **natural delicadeza**. He aquí la hermosa armonía que se persigue en esta casa. **Niñas y mujeres sanas, esbeltas, ágiles y fuertes**, al mismo tiempo que **tiernas, comprensivas, afectivas y cultas**. Tal es la fórmula (Rodríguez Jurado, Diario El Día, 8 de noviembre de 1935; los destacados me pertenecen).

Se percibe, aquí, preocupación por su belleza, en la búsqueda de que sean esbeltas. Además, observamos inquietud por la conservación de la feminidad, vinculada a la delicadeza, en las alumnas que realizaban ejercicio físico, por lo que se identifican elementos de discursos que temen por la virilización de las mujeres que se mueven. En ese sentido, parece haber una vigilancia del cuerpo femenino, en términos de mantener una “esencia femenina”, y de su sexualidad, alejándose de otros ejercicios de sexualidad indeseados, equivocados, patalogizados, como los casos de la histérica, la prostituta, la viril. Siguiendo a Goellner (1999), en el marco de la valorización de la familia, de higienización de los cuerpos y de fortalecimiento de la raza, ser femenina, es ser también saludable y bella, para cumplir el destino de su sexo: casamiento y procreación. En lo que respecta a Argentina, una serie de publicaciones periódicas van en el mismo sentido, al menos desde la década de 1920, de pensar como ideales, ejercicios en general, o específicamente deportes, que no disipasen la feminidad (Bontempo, 2016). El propio Romero Brest (1938; en Scharagrodsky, 2006) al referirse a la vestimenta de los/as estudiantes del INEF,

aludirá a que buscan vestidos que faciliten la actividad física, pero que al mismo tiempo generen que las jugadoras nunca se olviden que son damas y que los jugadores son caballeros.

De esta manera, no es redundante hablar de mujeres femeninas. Una mujer no femenina se considera que es una persona que se aparta de su designio, del justo lugar que le fue asignado en la sociedad, acercándose a lugares peligrosos. Se aleja de comportamientos, gestos, posturas, actitudes, vestimentas, estéticas, deseos, valores, buscados por ser considerados acordes, adecuados, normales, saludables, dignos. Esto nos permite identificar un discurso conservador en los dichos de Rodríguez Jurado:

El temor a que una mujer rompa algunas barreras que delimitan las diferencias culturalmente construidas para cada sexo torna imperiosa su feminización, caso contrario, dice el discurso dominante, ella se estará masculinizando. Feminizar la mujer es, sobre todo, feminizar su apariencia y el uso del cuerpo. La postura, la voz, el rostro, los músculos, el modo de vestir, de gesticular y ejercitar su sexualidad son sujetos a vigilancia e inhibiciones que son internalizadas a partir de una sumisión al «otro». Siendo ese «otro» abstracto, colectivo y socialmente impuesto (Goellner, 1999: 119; traducción propia).

Todo ello implica que las mujeres estaban fuertemente expuestas a la mirada de los demás. O sea, debían exhibir permanentemente su feminidad, en su cotidianidad escolar, en general, y a la hora de realizar ejercicios físicos, en particular.

En sintonía con eso, la masculinización femenina está relacionada, también, con las conquistas y las reivindicaciones del movimiento feminista como, por ejemplo, la libertad de moverse libremente por la ciudad, de escoger un marido o no casarse, de ejercer una profesión, de votar, de competir en iguales condiciones con los hombres en el mercado de trabajo, etc. Actitudes estas que representan transgresiones al conservadorismo porque rompen con algunas acciones designadas como propias de su sexo y que, cuando son sobrepasadas, además de censuradas, pasan a ser vistas como propias de hombres (Goellner, 1999). Para el período de entreguerras, en Argentina, otros discursos, como el de la Iglesia católica, con sus variantes y heterogeneidades, también van en el sentido de preservar modos relativos a la feminidad. Así, por ejemplo, desde la doctrina pontificia, se veía a la Educación Física femenina como peligrosa, ya que no se debía atentar contra la “modestia cristiana”, mientras que, para los varones, los excesos estarían dados por el posible espíritu de violencia, que no se debe confundir con el espíritu de fortaleza ni con el noble sentimiento del valor militar en defensa de la patria y del orden público (Miranda, 2016). De este modo, desde este sector, el deporte femenino, solo en su justa medida, era valorado como una

actividad “sana” y aceptable en ámbitos católicos, siempre y cuando se mantuviera en una proporción acotada (Miranda, 2016).

Por otro lado, durante este período se incluyen prácticas vinculadas a la gimnasia rítmica (ver ilustración 23). Eso se ve, por ejemplo, en el programa del mencionado acto deportivo de 1935, llevado a cabo en el Colegio Secundario de Señoritas. Este tipo de gimnasia, creada por Jaques Dalcroze (1865-1950) en Suiza a fines del siglo XIX y consolidada a inicios del XX, es considerada el arte de saber ejecutar un movimiento siguiendo el compás de la música y el ritmo, de adquirir el sentido musical por medio del ritmo corporal. Chávez González (2006), que analizó representaciones sobre el género y el cuerpo desde la Educación Física en México a fines del siglo XIX y principios del XX, plantea que contribuía a conservar la feminidad, permitiendo mayor libertad a los movimientos y otorgando gracia, soltura y elegancia. Como enuncia Kaczan, al analizar representaciones de revistas desde la década de 1920,

estos movimientos eran la base de la educación estética de la mujer, porque daba al cuerpo una formación más completa, regularizaba el sistema nervioso, desarrollaba los hábitos motores y contribuía a establecer el carácter. Pero, sobre todo, se trataba de un medio que ayudaba a conservar y potenciar la gracia y la elegancia. El lenguaje corporal movilizado está cargado de sensualidad, los desplazamientos se expresan con cadencia, espontaneidad y libertad en simultáneo, vinculándose con la naturaleza (2016: 32).

Siguiendo a la autora, las imágenes de esta gimnasia aparecían en las publicaciones estudiadas por ella a partir de figuras que bailan en el paisaje. De esta manera, se pretendía experimentar el cuerpo tal cual era, es decir, alejado de las restricciones que regían los malos hábitos del mundo urbano. Estas propuestas no dejaban de ser sintomáticas de los discursos científicos, que abogaban por valorizar la conformación de lo original sobre lo aparente y artificial, y volver de nuevo la mirada a la naturaleza (Kaczan, 2016).



Ilustración 23. Alumnas del Colegio Secundario de Señoritas realizando una clase de gimnasia rítmica. En Rodríguez Jurado (1937).

En relación con la visión sobre la mujer por parte de Rodríguez Jurado, en un artículo de la revista *El Gráfico* (donde relata un viaje a Nueva York con representantes argentinos de boxeo) nos deja ver su concepción, ya que afirma que

las muchachas yanquis son deliciosas, en medio de su candoroso libertinaje. Deliciosas y desconcertantes. Se ofrecen al «flirt» [conquistar] sin ninguna clase de reparos -aún las mujeres casadas- pero se defienden de sus consecuencias con una voluntad de hierro. Hallan muy interesantes a los argentinos que les enseñan a bailar tangos (*El Gráfico*, 8 de febrero de 1936: 8).

Es decir, adhiere una vez más a la heteronormatividad, considerando a las mujeres como hechas para los hombres.

Sobre la gimnasia rítmica, también en la exhibición de 1935 se realizan, en el gimnasio cerrado, nuevamente, clases metodizadas con música, pelota cazadora y carrera de obstáculos. En lo que respecta al patio de la escuela, se llevan a cabo postas de quillas, pelota cazadora con emboque, vóley, pasar el palo y pelota al cesto. No obstante, el protagonismo de la gimnasia rítmica será más notorio, todavía, en los años siguientes. Destacamos que el uso de la música sólo se produce para las prácticas en las que intervienen las mujeres, no encontrando fuentes que indiquen que eso sucedían con los alumnos varones.

Con respecto a la gimnasia estética, en 1936, Cortelezzi realizó un viaje a Alemania¹²⁶, para los Juegos Olímpicos de Berlín¹²⁷, visitando la academia de gimnasia Medau, planteando que

se encara la educación física de la mujer en una nueva orientación: no es ni danza ni atletismo. Con esta orientación **se quiere llegar a la perfección física y a la salud**. Se caracteriza por la **elegancia y suavidad de los movimientos**, que son acompañados con una música especialmente preparada, que he traído para mi colegio. Alumnas de esta academia tomaron parte del festival olímpico. Entre ellas figuraba una exalumna del liceo, la señorita Hiltrud Lehman-Nitsche¹²⁸. El espectáculo fue hermosísimo (Diario El día, 20 de agosto de 1936; los destacados me pertenecen).

La referencia a la búsqueda de la “perfección física” podría aludir a ideas eugenésicas que vinculaban la práctica de ejercicio físico con el mejoramiento de la especie, como ya hemos mencionado en otras partes de la tesis. Esa inferencia cobraría más fuerza al considerar el contexto del nazismo a mediados de 1936.

Heinrich Medau (1890-1974) fue un profesor y músico alemán. Estuvo afiliado al partido nazi desde 1922. Se lo considera el continuador de la obra de Rudolf Bode¹²⁹, creador de la “gimnasia moderna” (denominada inicialmente “gimnasia

126 Nos basamos en una publicación de un diario local. Se trata del artículo periodístico del diario *El Día* de la ciudad de La Plata del 20 de agosto de 1936. Allí, con el título de “La doctora Juana Cortelezzi nos habla de su viaje a Alemania”, se entrevista a la directora del Colegio Secundario de Señoritas, en el contexto de las fiestas conmemorativas del 550° aniversario de la creación de la Universidad de Heidelberg y de los Juegos Olímpicos de Berlín 1936. En ese artículo, planteaba, por ejemplo, que tuvo la posibilidad de viajar a bordo del Graff Zeppelin, y al ser consultada sobre Hitler, afirmaba que “es muy difícil llegar hasta el fuehrer (sic). Asistí a una recepción que él dió en la cancillería del Reich a los delegados que concurrieron al Congreso de Hamburgo. Como a todos ellos, me estrechó la mano y al saber que era argentina me encomendó saludos para una familia amiga residente en Córdoba” (El Día, 20 de agosto de 1936: 8) (ver ilustración 24). Con respecto a los Juegos Olímpicos de Berlín, afirma que concurrió al acto inaugural, que fue un espectáculo grandioso, y que “su organización fué perfecta, lo que constituyó una manifestación admirable de lo que puede Alemania. El gobierno recomendó se atendiera gentilmente a los extranjeros. Alemania hizo lo indecible para complacer al extranjero, el que vino a ser, así, un personaje importante” (El Día, 20 de agosto de 1936: 8). Finalmente, plantea que el estado de ánimo del pueblo alemán es de optimismo, teniendo fe en el futuro, y armándose para la guerra a la que le teme, si bien no la desea.

En marzo de 1939 volvió de un viaje por distintos países de América, hasta llegar a Estados Unidos, donde visitó la Universidad de Yale, Harvard y Nueva Orleans, y los establecimientos secundarios más importantes (El Argentino, 17 de marzo de 1939).

127 Desde diferentes países que se oponían a sus políticas y como modo de protesta, hubo un intento fallido para boicotear los denominados “Juegos olímpicos nazis” que significó la organización de la “Olimpiada Popular en Barcelona” (Asín Fernández, 1998; Kopelovich, 2017d; Rein, 2017; Torres, 2017).

128 Hiltrud Lehman-Nitsche (1914-), es la hija de Juliane Dillenius (1884-1949) y de Robert Lehman-Nitsche (1894-1938). Este fue un médico y etnólogo alemán que permaneció 30 años en Argentina.

129 Rudolf Bode (1881-1971). Marion Kant (2016) lo incluye en su libro *German Gymnastics, Modern German Dance, and Nazi Aesthetics* (Gimnasia Alemana, Danza Moderna Alemana y Estética Nazi). Wirth (2017), sobre

expresiva”). La obra de Bode llama rápidamente la atención en toda Europa, en especial en Alemania, donde rompe con 100 años de relativo inmovilismo de la gimnasia (teorías de Jahn). Se adecua especialmente a la mujer, por su carácter rítmico-estético (Rodríguez Abreu, 2010). Medau en 1929 se estableció en Berlín y más tarde en Flensburg.

Tras la Segunda Guerra Mundial creó la ‘Medau Shule’, en Coburgo (1954). Su contribución más importante a los sistemas de gimnasia fue la creación de un método destinado principalmente a mujeres y jovencitas, en el cual se favorecía la salud, se desarrollaba una actitud correcta y se exaltaba la gracia del movimiento utilizando todo el cuerpo; también es fundamental su trabajo con aparatos (pandero, tamborín, pelota, aro y mazas) a los que otorga unas finalidades y técnicas originales (...). **Sus teorías y sistemas de movimiento se dieron a conocer en los Juegos Olímpicos de Berlín (1936).** También debemos destacar la importancia que concede a la postura correcta y a la respiración en la realización de movimientos. Con relación a principios técnicos y metodológicos, aporta ideas propias que corrigen, complementan o suplen las de Bode, sobre todo respecto a la improvisación musical, los movimientos de oscilación y ondulantes, y la utilización de golpes rítmicos y palmadas” (Rodríguez Abreu, 2010: 1; el destacado me pertenece).



Ilustración 24. La recepción de los delegados al Congreso de Hamburgo en la cancillería del Reich en Berlín. En los círculos, Hitler y Juana Cortelezzi (imagen publicada de esa manera en el artículo). Diario El Día, 20 de agosto de 1936.

el período nazi, plantea que la danza, por medio de figuras de distinto calibre como Rudolf Bode, Fritz Böhme, Rudolf von Laban y Mary Wigman, junto a otros, no fue enmarcada o «controlada» por el nazismo, como señala Laure Guilbert, sino que manifestó un compromiso político muy claro.

La gimnástica alemana de Friedrich Ludwig Jahn (1778-1852) había sido utilizada en Argentina para sustentar las prácticas de la gimnasia militar a fines del siglo XIX y principios del XX. A partir de los planteos de David Beer, Jahn

considerado como uno de los padres de la gimnasia germánica, fue promotor del sistema conocido como Turnen, Turnkust, o -Método Gimnástico alemán-, un programa de educación física cuyo fin era mejorar las capacidades motrices de los ciudadanos, guiado a su vez por un marcado ideal de belleza, de virilidad, de fuerza moral y de patriotismo. El Turnen, que rápidamente esparció sus ideas por toda Europa y parte de América, consistía en un método que utilizaba grandes aparatos para sus prácticas. Sus rasgos característicos pueden resumirse en el sentido patriótico, político, estético, social y militar de su propuesta (2014: 119).

Ya desde 1937, en el Colegio Secundario de Señoritas, se plantea que la gimnasia es rítmica en su totalidad y que se alterna con la realización de juegos al aire libre (Cortelezzi, 1938). El plan de cultura física se realiza de forma “racional” de 1ro a 6to año. Esa impronta dada a la cultura física femenina se evidencia en la primera parte de los números que componen la exhibición final de ese año: gimnasia en serie y ejercicios con clavas, gimnasia con arcos, gimnasia rítmica y con palos, gimnasia rítmica con pelotas. En cambio, la segunda parte incluye: resistencia a la cuerda (ver ilustración 25), carreras con banderitas, pelota cazadora en círculo, vóley, básquet y pelota al cesto (El Argentino, 4 de noviembre de 1937).



Ilustración 25. Alumnas de primer año mostrando resistencia a la cuerda. El Argentino, 4 de noviembre de 1937.

En relación con los valores transmitidos para las alumnas, en un artículo de 1937, se presenta una fotografía de una estudiante del Colegio realizando ejercicios, aclarándose debajo de la imagen que “la cultura física no implica solamente salud y vigor al cuerpo, sino también **expresión y gracia** al movimiento” (Rodríguez Jurado, 1937: 292; el destacado me pertenece). Esto indicaría que, promediando los 8 años

de existencia del Departamento, sigue vigente esta representación sobre la razón de ser de la cultura física femenina. En otra imagen similar, apoyando esta concepción, se plantea que en la figura de la joven se conjugan una sana expresión de fuerza y de gracia (Rodríguez Jurado, 1937).

Pensando en valores transmitidos desde la institución, más allá de la educación Física, en la memoria de 1938, se plantea, en relación con la disciplina, que se inculca a las alumnas la convicción de que

deben observar en todo momento **corrección y compostura**, tanto dentro del recinto de la escuela como en la calle y lugares donde concurren a menudo en calidad de estudiantes: excursiones, actos, exposiciones, paseos, etc., pues por la cultura de ellas se juzgará el Establecimiento (Cortelezzi, 1939: 13).

Así, corrección y compostura habrían sido otras de las características pretendidas para las feminidades deseadas por el Colegio de Señoritas, no mencionadas para el caso de los estudiantes del Nacional.

Para 1939, la cultura física se continuaba dictando para todos los cursos (de 1° a 6°). En la memoria sobre lo acontecido dicho año, se planteaba que

la **gimnasia rítmica con música adaptada**, se fue adoptando gradualmente desde el año 1935 por iniciativa de la exdirectora doctora Cortelezzi, por considerarla el método más adecuado al **desarrollo físico y aptitudes de las alumnas**. Para el curso de 1940 se irán implantando pautas y condiciones que rigen para los institutos dependientes del Ministerio de Instrucción Pública, así como el uniforme que él establece, a fin de uniformar esta enseñanza con las directivas prevalentes (Legón, 1940: 17 y 18; los destacados me pertenecen).

Ello indica que desde 1940 se cambiaría la forma de enseñar la asignatura a partir de la nueva normativa de la Dirección Nacional de Educación Física. Vale aclarar que en otra versión de dicha memoria de 1939 se afirmaba que “se han ido adecuando los métodos a las más recientes directivas del Departamento de Cultura Física de las Universidad Nacional de La Plata” (Legón, 1940: 2), lo que, sin contradecirlo, matiza lo anterior. Sobre la adopción de nuevas normativas volveremos en el capítulo 6.

Esto se produce en un contexto en el que se piensa a la gimnasia como ocupando un lugar marginal, jerárquicamente inferior, respecto a otras asignaturas. Así, cuando la directora refiere a la actividad desarrollada el año anterior, afirma que

se desarrollaron las actividades como de costumbre, en dos turnos: el de la mañana de 7.30 a 12 hs. donde tienen lugar las clases principales, y el de la tarde de 13 a 17 hs. en el que se dictan música y gimnasia (Cortelezzi, 1939: 3).

Por ello, música y gimnasia serían clases secundarias. No obstante, se plantea en esa fuente que algunas excursiones se realizaron por la tarde, pero en días distintos a los de música y gimnasia para no suspender esas lecciones, lo que indicaría una valoración de lo realizado esos días y horarios.

Al año siguiente, ya con un nuevo director, se va exactamente en el mismo sentido al plantear que se dictaron clases en dos turnos: “el principal o de la mañana (...), y el complementario o de la tarde (...)” (Legón, 1940:10). Entendemos que no es casual este detrato hacia asignaturas como música y gimnasia, ya que siguiendo a Mariano Palamidessi (2006), el currículum moderno impulsado por los Estados se conformó como una pauta compleja y diferenciada de saberes. Dicha pauta, que se consolidó definitivamente pasada la mitad del siglo XX, incluía conocimientos como la lectura, la escritura, la lengua nacional, el cálculo, geografía, historia e higiene, entre otros, excluyendo a la gimnasia. Aporta a esta cuestión el hecho de que no se tomen exámenes en la asignatura gimnasia, evaluándose la asignatura simplemente a partir de la participación de las alumnas en las exhibiciones de fin de año (Legón, 1940; Teobaldo, 1944a) y el hecho de que, en los planes, la extensión de los programas de la materia sea extremadamente acotada.

Todo ello se produjo en el marco de una educación por parte del Colegio Secundario de Señoritas que abogó por la transmisión de valores y sensibilidades vinculados a ser mujer. Como plantea Cortelezzi en 1938, al destacar las cualidades de una de las alumnas con mejor promedio del Colegio:

complementa estas singulares dotes de inteligencia y cultura, su exquisita **sensibilidad femenina**, su comprensión para los problemas que debe afrontar hoy en día una mujer de estudio, y sus condiciones de bondad y camaradería que lo han granjeado al afecto y simpatía de todos los que lo rodean (Cortelezzi, 1938: 8; el destacado me pertenece).

En la sociedad argentina de la primera mitad del siglo XX estaba muy extendida la adjudicación de una sensibilidad propia de las mujeres, en línea con una ideología de género que atribuía funciones y ámbitos excluyentes al hombre y a la mujer de sus diferencias sexuales (Palermo, 1998). Eso se ve, por ejemplo, en la forma de entender la ciudadanía femenina en los debates de la ley del sufragio femenino. Allí, desde una mirada androcéntrica, el rol y el espacio de las mujeres aparecían indistintamente para los legisladores quienes insistían en que las virtudes de la mujer se conectaban con la sensibilidad: pacificadora, equilibradora, moderadora, moralista, sacrificada, entre otras, características inmanentes que las identifican como colectivo (Valobra, 2010b).

Al año siguiente, la misma autoridad al referir a otra alumna sobresaliente, destacaba que sus repetidos viajes por el extranjero y su dominio del inglés, “le sirvieron para acrecentar sus méritos de mujer culta e inteligente” (Cortelezzi, 1939:

12), lo que entendemos como destacar la posesión de capitales sociales y culturales (Bourdieu, 1997b). La referencia a los repetidos viajes a Europa también los vinculamos con el modo de vida de la misma Cortelezzi (como ya se indicó), por lo que se estaría tomando, de algún modo, a ella misma como ideal de mujer. Asimismo, el Colegio a lo largo de los 18 años analizados fomenta la visita de reconocidos/as personalidades nacionales e internacionales, lo que, sumado a la enseñanza del inglés, el francés y el alemán, habrían contribuido a la construcción de feminidades cosmopolitas.

Recordemos que ya una directora anterior del Colegio Secundario de Señoritas, en la década precedente había destacado la importancia en las alumnas de la educación sensible: “en mi carácter de Directora siento el mismo interés por la formación de la inteligencia de las niñas que se me confían, por la educación de sus sensibilidades” (Peradotto, 1923: 4). También, al aludir a las dos alumnas con mejores promedios de 1939, podemos conocer una serie de valores que se consideran deseables para las jóvenes, ya que se plantea que

se destacaron siempre no solo por sus dotes naturales de inteligencia, capacidad, contracción al estudio, sino por su especial interés y cariño para el Colegio, por sus singulares dotes de **bondad, modestia, compañerismo y colaboración con autoridades y profesores** (Legón, 1940: 14).

De esta manera, las feminidades deseadas se caracterizarían no sólo por ser sensibles, sino por su bondad, su modestia y el buen compañerismo, a la vez que por el respeto a la autoridad.

Continuando con el análisis de las características deseables de las mujeres (según el Colegio de Señoritas), en 1938, también, con motivo de bautizar “María Cruz Inchausti” a un aula del Colegio Secundario de Señoritas, la profesora Deretich presentará a esta personalidad como un ideal femenino. Allí vincula, claramente, a esa mujer con el sentimiento “amor”, lo que se ve plasmado en la innumerable cantidad de veces que aparece el término, a la vez que con la belleza, y con el cuidado de sus seres queridos:

Así su vida, todo amor. Amaba la alegría de los campos, el silencio de los bosques, los púlicos amaneceres y los rojos crepúsculos, los lejanos horizontes y los claros plenilunios. Su espíritu iba así, ungiéndose de belleza, de grandeza, de renunciamientos. Porque ella, olvidábase de sí misma, encerraba en lo profundo de su corazón sus sueños irrealizables, el deslumbramiento de una dicha ilegible para ella, y con **abnegada dulzura** sonreía. Y cada sonrisa suya era adiós a sus sueños (Deretich, 1938: 32; el destacado me pertenece).

En términos morales, como se adelantó es “abnegación” la palabra clave, lo que implica estar al servicio de otros/as, renunciando a los propios deseos. También

parecerse darse a entender que una buena mujer es callada, ya que se expresa que Inchausti amaba el silencio, el que envolvía su vida consagrada a consolar, a querer, a mitigar miserias y dolores (Deretich, 1938).

Entendemos que este tipo de mensajes contribuyeron a formar en las alumnas sensibilidades. Justamente, desde la “Historia y educación de las sensibilidades” es posible indagar en la construcción de subjetividades (Southwell y Galak, 2018). De esta manera,

pensar la estética como «constructo» histórico-cultural posibilita poner el foco en cómo se constituye en uno de los campos de lucha por la imposición de formas de entender/concebir/actuar en el mundo y la jerarquización de unos repertorios sobre otros (Southwell y Galak, 2018: 2).

Recordemos que el director del Departamento refería a un temperamento propio del sexo femenino (Rodríguez Jurado, 1934). Del mismo modo, en la década anterior, una directora del Colegio Secundario de Señoritas aludía a una “mentalidad femenina” (Peradotto, 1920: 12). Esta directora, como ya mencionamos, al destacar los logros obtenidos desde la práctica de ejercicios físicos, planteaba que trajo beneficios de “orden moral”, ya que “han desaparecido las excusas, que solo traducían una tendencia a la sedentariedad, la cual fué especialmente combatida por las profesoras” (Peradotto, 1923: 11). Es interesante destacar esa intención de hacer que las mujeres salgan de la pasividad y, en términos morales y simbólicos, comiencen a moverse.

En este marco, las sociedades consideran en ocasiones a algunas emociones como masculinas (coraje, valentía) o femeninas (miedo, duda) (Borneman, 2010; Gutmann, 1997; en Vásquez del águila, 2013). Los movimientos feministas llevaron a reconsiderar modelos de emociones estereotípicamente femeninos y estereotipos de género donde los hombres eran fríos y sin emociones y las mujeres cálidas y emotivas (Plamper, 2014). Así,

la asociación entre pasión y pasividad es ilustrativa. Funciona como un recordatorio de cómo la «emoción» ha sido considerada «inferior» a las facultades del pensamiento y la razón. Ser emotiva quiere decir que el propio juicio se ve afectado: significa ser reactiva y no activa, dependiente en vez de autónoma. Las filósofas feministas han mostrado cómo la subordinación de las emociones también funciona para subordinar lo femenino y el cuerpo (Spelman 1989; Jaggar 1996). Las emociones están vinculadas a las mujeres, a quienes se representa como «más cercanas» a la naturaleza, gobernadas por los apetitos, y menos capaces de trascender el cuerpo a través del pensamiento, la voluntad y el juicio (Ahmed, 2015: 22).

Por otro lado, esa transmisión diferenciada de valores en términos sexo-genéricos es reforzada en los espacios de socialización de la ciudad de La Plata, en este

segundo período, a partir, por ejemplo, de la creación de la “sección femenina” del Club Universitario de La Plata. La misma se constituyó a partir de una reunión llevada a cabo en marzo de 1937 en el salón de actos del Colegio Secundario de Señoritas, designando a Cortelezzi como directora (El Día, 3 de marzo de 1937)¹³⁰. Hablar de la “sección femenina” de un Club implica la misma referencia discursiva que aludir a “cultura física femenina”, donde lo universal es el hombre (que realiza actividades en el club sin tener una sección aparte), mientras queda reservado lo particular para la mujer, en un movimiento que, en términos de relaciones de poder refiere a la mismidad y a la otredad.

La transmisión de feminidades en el Colegio Secundario de Señoritas, a su vez, presenta un nuevo elemento digno de mención: la pretensión de presencia casi exclusiva de las mujeres en el rol docente en la educación diferenciada que venimos abordando. A fines de 1936, la Directora al ser consultada por el diario La Nación (uno de los de mayor tirada del país) sobre la intervención femenina en la obra educacional secundaria, plantea que se empeña en que

el personal que ingrese en lo sucesivo sea femenino, no porque cubra inconvenientes, lo contrario, sino porque siendo limitado el campo de acción de la mujer y tantas sus aspiraciones, de acuerdo con sus títulos y actividades que es capaz de realizar, se le facilita el camino para que conquiste por derecho propio lo que en otra forma debe afrontar con una competencia desfavorable. Considero que la mujer no debe tener obstáculos en este sentido y que la distribución para las cátedras en Colegios de niñas debe hacerse exclusivamente entre las mujeres, seleccionando las más capacitadas, ya que las actividades del hombre, tienen un campo de acción ilimitado (Cortelezzi, en diario La Nación, 12 de noviembre de 1936).

En ese mismo artículo se afirma que el ochenta por ciento del personal es femenino. Vale aclarar que las clases de ejercicios físicos y gimnasia estaban a cargo exclusivamente de profesoras mujeres, en concordancia con lo acontecido en la época.

130 Entre los primeros vocales titulares del Club Universitario de La Plata, sobre un total de 11, hay una sola mujer, que es justamente Cortelezzi (acta n°1, 12 de mayo de 1938). Sin embargo, no duraría en ese cargo de vocal, ya que en el acta del 9 de junio de 1938 se enuncia que se le da de baja de su cargo por el artículo 34 del Estatuto (miembro de la comisión directiva que se ausenta a 3 reuniones consecutivas sin previo aviso y sin causa justificante obtiene la baja de su cargo).

2.3. Tercer período 1940-1946

2.3.1. Las prácticas de tiro y la impronta militar para ellos

Aquí, simplemente, queremos aludir al hecho de que la impronta militar que presentaban algunas de las prácticas propuestas para los alumnos mostraron una estética masculina a la vez que connotaciones morales vinculadas especialmente a la disciplina (ver ilustración 26), y que se mantuvieron a lo largo de los 18 años abordados. Scharagrodsky (2006) plantea que la gimnasia militar desde fines del siglo XIX y principios del XX contribuyó fuertemente en la producción de sujetos disciplinados, patriotas y varoniles, donde existía un control minucioso de los ejercicios, que transmitía una cultura del esfuerzo. Allí, la posición erecta y vertical es clave, presentando connotaciones morales, ya que no hay que doblegarse corporal y simbólicamente.

Al respecto, Alfredo Palacios presidente de la Universidad Nacional de La Plata en este tercer período, siguiendo al filósofo Guyau (1858-1888), planteaba que

antes de la instrucción intelectual y científica ha de existir la preocupación del desenvolvimiento moral, que es el fin supremo del individuo y la condición misma de la existencia de la sociedad (1943: 265).

Por ello, la preocupación por las transmisiones morales estaban presentes desde las máximas autoridades de esta casa de estudios.



Ilustración 26. Clase de conjunto de los alumnos del Colegio Nacional. Boletín del Colegio Nacional, 1929.

2.3.2. La enseñanza religiosa y la normativa del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública para ellas. Discreción en la Educación Física.

En este tercer período, lo que respecta a la enseñanza de la Educación Física en el Colegio Secundario de Señoritas estaba estructurado sobre la normativa del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública. Ésta, como se dijo, desde 1940, sigue recomendando una formación diferenciada a partir de los 12 años de edad. Inferimos que esa diferencia se vincula al comienzo de la pubertad, que es pensada como un momento de crisis, como una edad o estado peligroso, que no tenía las mismas connotaciones para nenas que para varones, ya que, desde miradas eugenésicas citadas por el mismo Departamento, se consideraba que las mujeres tendían a hacerse más pasivas y sedentarias. Además, desde el Ministerio, sobre las mujeres se indica que

la alumna debe estar compenetrada del sentimiento de que trabaja hacia un objetivo superior, no sólo físico sino social, y llegar a sentir, por lo tanto una grata emoción cuando en el deporte, por ejemplo, ha sorteado o solucionado con altura situaciones que, reproducidas más tarde en otras actividades de la vida significan carácter, cultura, sociabilidad y **sentimientos propios de su sexo** (MJIP, 1941: 4 Y 5; el destacado me pertenece).

En la referencia a “sentimientos propios de su sexo” encontramos una clara continuidad con el hecho de no perder la feminidad, presente en el periodo anterior. Se trata, en definitiva, de comportarse respetando el modo en el que se espera que se comporten por el hecho de ser mujer. La búsqueda de un objetivo superior podría estar aludiendo a la posibilidad de engendrar hijos sanos, aunque no se hace explícito.

En el Colegio de Señoritas, entonces, sobre 1940, se afirma que la enseñanza de la asignatura se dictó con “amplitud y discreción” (Legón, 1941: 2), lo que se repite en la memoria del año siguiente (Legón, 1942). Discreción referiría a cuestiones como reserva y prudencia (Real Academia Española, 2020) e, incluso, a guardar un secreto, por lo que una vez más se estaría adscribiendo a discursos que piensan a la mujer como un ser que debe ser medido e, incluso, reservado a un ámbito más cerrado, tranquilo, privado, íntimo, en comparación con los hombres. Entendemos que el director estima necesaria esta aclaración sobre la enseñanza, por tratarse de alumnas, que insistentemente a lo largo del período de 18 años que abordamos son llamadas “niñas”, en un contexto nacional en el que diferentes discursos acercan a las mujeres a la práctica deportiva, pero con algunos reparos y bajo determinadas condiciones. Casualmente, James Mangan (2019), que investiga el rol del deporte en la emancipación de las mujeres de clase media a fines del siglo XIX en Inglaterra, plantea que en esa época hombres y mujeres se mantenían en “esferas separadas”,

siendo precisamente “discreción” la palabra clave que sintetizaba lo acontecido con estas últimas.

Así, la totalidad del lapso que abordamos tiene como contexto nacional

un escenario de prácticas, saberes y discursos móviles e inestables con múltiples caras: diversidad de sentidos y posiciones sobre las feminidades y las sexualidades, núcleos compartidos de sentidos opresivos sobre la diferencia sexual y el deseo, jerarquizaciones y regionalizaciones corporales falologocéntricas, formas explícitas de coerción y naturalización sobre estilos corporales, inclusiones compulsivas de algunas técnicas y prácticas deportivas, exclusiones silenciosas sobre determinados guiones kinético-morales, modos sutiles de dominación referidos a unas estéticas corporales, modos proxémicos desiguales, tensiones, conflictos y disputas sobre patrones corporales «lícitos» y legítimos, complejos procesos de semantización y re-semantización corporal, negociaciones, alianzas, acuerdos sobre universos gestuales, así como intersticios, torsiones, pequeñas fugas, desobediencias y resistencias (Scharagrodsky, 2016: 15).

Al no haber encontrado fuentes primarias que refieran a discreción en la forma de enseñar cultura física para los alumnos del Colegio Nacional, podemos inferir que desde las instituciones se adhería, de alguna manera, a una doble moral sexual, entendiendo por ésta a

esa forma de sexismo por la cual una misma conducta es evaluada con distintos parámetros para varones y para mujeres y fundamentada en un supuesto deber ser para cada sexo (Facio, 1999: 122) (Giordano, 2014: 389).

Aclaremos que se trata, simplemente, de una suposición, ya que no disponemos de suficientes fuentes que traten sobre la cuestión. No obstante, otros elementos, como el uso del uniforme, la utilización de los espacios, y la referencia a la feminidad y delicadeza, parecen abogar esta inferencia. De todas maneras, las moralidades transmitidas por el Estado (como sucede con las fomentadas desde escuelas que están bajo su cargo), y por la sociedad en general, son resignificadas por las distintas clases sociales (Ben, 2014).

Continuando con la caracterización de la Educación Física en este tercer período, Catalina Lerange, alumna entre 1940 y 1945, autora del libro *Seis años en un Liceo* (1949), refiere en su obra a que disfrutaba de las clases de gimnasia, aunque las profesoras eran muy exigentes con el respeto de los pasos que debían saber las alumnas, formadas en “escuadra”. Destaca, además, el permanente uso del silbato y la orden de adoptar la posición de “firmes” cuando la docente lo requiriera. Esto nos indica disciplinamiento por parte de las profesoras que, según sus palabras, ante un llamado de atención a las alumnas, les exigían que no respondieran.

Para 1941, volvemos a identificar elementos que remiten a la gimnasia como asignatura menor, lo que se ve, por ejemplo, en el hecho de que una ayudante que no contaba con una formación ligada a la Educación Física haya dictado, ante la ausencia de las profesoras, “varias clases con éxito, sin ser de la especialidad” (Legón, 1942: 16).

La preocupación por la belleza sigue presente, en su vínculo directo con la asignatura “cultura estética”. Sobre ésta, se plantea que

se le dedica una especial atención, por entender que **en un colegio femenino, es de primordial necesidad**, que la alumna no sólo tenga conocimientos generales de estas asignaturas: dibujo, pintura, música y estética musical, sino que se debe propender a su **mayor elevación espiritual** (Legón, 1943: 8; el destacado me pertenece).

Destacamos el hecho de que se considere que unos conocimientos deben ser enseñados en mayor medida por tratarse de un colegio al que asisten solo mujeres.

También se identifican continuidades en relación con el período anterior, al aludir a la gracia de los movimientos: el director del Colegio, sobre la cultura física femenina implementada plantea que

se insiste especialmente en la gimnasia rítmica acompañada de música adecuada que procuran un desarrollo más armónico y saludable del cuerpo y tiende a **dar más gracia a los movimientos** (Legón, 1943: 8; el destacado me pertenece).

Con respecto a la transmisión de valores desde el Colegio Secundario de Señoritas, más allá de la Educación Física, el director Teobaldo, al referir a la disciplina, plantea que

como se trata de un Colegio de niñas, el que anhelamos figure como ejemplar en el ambiente educacional de la Ciudad, se aspira a lo mejor procurando que las niñas no solamente lleven al egresar un bagaje más o menos ponderable de instrucción, sino también a **que se eduquen y no adquieran malos hábitos** (1946: 27; el destacado me pertenece).

Hallamos aquí coincidencia con lo planteado por el director anterior en relación con transmisiones especiales que deben realizarse por tratarse de “niñas”, en este caso, vinculadas al lugar destacable que debería ocupar la educación moral. En la misma línea, en junio de 1946, al ser intervenida la Universidad con el comienzo de la presidencia de Perón, asume como interventor del Colegio José Ferrero, que al tomar su cargo plantea que busca que el colegio sea “el crisol donde las jóvenes modelen su espíritu al amparo de la verdad y de la belleza” (Diario El Día, 14 de junio de 1946), por lo que se continuó vinculando íntimamente la educación moral

de las alumnas con la búsqueda de la belleza, referencia que no hemos encontrada al aludir a los varones.

Por otro lado, para este período, la intención de contar solo con profesoras mujeres parece haber quedado en el plano de un ideal o no haberse podido llevar al extremo, ya que las exalumnas entrevistadas, recuerdan una cantidad considerable de profesores hombres. Asimismo, los cuatro siguientes directores de la institución (que completan el período que abarcamos) son hombres: Faustino S. Legón (septiembre 1939- agosto 1943), Carlos J. B. Teobaldo (enero 1944- junio 1946), José Félix Ferrero -delegado interventor- (junio 1946- septiembre 1946) y Luis María Bergez (octubre 1946- agosto 1950). No obstante, para 1941, la totalidad del personal administrativo (19) eran mujeres, mientras que, de 7 integrantes del personal de servicio, 6 eran hombres (Legón, 1941). En 1942, a propuesta de la vicedirectora, y con autorización del director, se solicita al presidente de la Universidad Nacional de La Plata que, en caso de igualdad de condiciones, se tengan en cuenta en primer lugar a las profesoras o egresadas universitarias, con estudios cursados en el Colegio Secundario de Señoritas, para la provisión de cargos (Legón, 1943). En ese marco, para 1944, de los 55 docentes, 41 eran mujeres y 14 hombres (Teobaldo, 1945), lo que indicaría un acercamiento a esa intención, por lo que, para este último período, los hombres dirigen y las mujeres enseñan.

Por otro lado, otra práctica que contribuyó al fomento del recato entre las alumnas fue la enseñanza religiosa, que abogaba por promover una salud moral y física, como veremos a continuación.

El decreto presidencial n° 18411 del 31 de diciembre de 1943 dispuso que, en todas las escuelas públicas de enseñanza primaria, post primaria, secundaria y especial, la enseñanza de la Religión Católica fuera impartida como materia ordinaria de los respectivos planes de estudios y creó la Dirección General de Instrucción Religiosa. Ello no aplicaba para los colegios dependientes de la Universidad. Sin embargo, De Labougle, presidente de la Universidad Nacional de La Plata, en un contexto en el que la Universidad no había sido intervenida como sí había sucedido con otras casas de estudio, adoptó medidas conflictivas en consonancia con la orientación antiliberal de la política educativa nacional, como la implementación de la educación religiosa (además, estableció la cátedra de “Defensa Nacional” inaugurado por Juan Domingo Perón, ministro de Guerra, en el Colegio Nacional en 1944) (Belinche y Panella, 2014) (ver ilustración 27).



Ilustración 27. Juan Domingo Perón en el Colegio Nacional junto al presidente de la Universidad Nacional de La Plata. 10 de junio de 1944. Libro Memorias de la Universidad Nacional de La Plata.

Esta enseñanza se inició en los colegios dependientes de la Universidad Nacional de La Plata a comienzos del año 1944, a través de un decreto del Poder Ejecutivo Nacional, desarrollándose hasta el 12 de julio de 1945, momento en el que el presidente de la Universidad suspendió dicho espacio curricular. Por ello, en el Colegio Secundario de Señoritas se dejan cesantes los siguientes cuatro docentes: Prebistero Pedro García Alonso, Ana Inés Manzo, María Angélica Jardel y Celina Arnols de Aulisi. No obstante, el 24 de septiembre de 1946 (Diario El Argentino, 25 de septiembre de 1946) el presidente de la Universidad Nacional de La Plata deja sin efecto la prohibición del 12 de julio de 1945¹³¹, lo que da continuidad a esa enseñanza.

El 17 de abril de 1947, el Congreso de la Nación sancionaría la ley n°12.978, que ratificaba el decreto de 1943.

No era la primera vez que la tradición laica se rompía, ya que la misma había sufrido embates previos a escala provincial con Fresco en la provincia de Buenos Aires en 1936 y en Catamarca hacia 1941 (Cattaruzza, 2009).

Con respecto al tipo de enseñanza impartida en el Colegio Secundario de Señoritas, dos entrevistadas plantean que era obligatorio realizar enseñanza religiosa o educación moral. Explican que la primera la daba un cura (Alonso) y la segunda, llamativamente, una catequista. La segunda opción, entonces, era para las alumnas no católicas como, por ejemplo, “las judías o las que sus padres optaban porque no recibieran ese tipo de lecciones” (entrevista exalumnas, 2019). Sobre la enseñanza religiosa afirman que el cura Alonso “enseñaba lo mismo que les daba a los chicos

131 En 1948, se reimplementa la enseñanza de “Religión y Moral”, enseñándose hasta abril de 1955 (Ortubé, 2001).

que se preparaban para hacer la comunión”. También, en relación con lo corporal, cuentan que en aquella época las mujeres no podían ir a la Iglesia con manga corta y sin sombrero. Por ello, el docente asistía a las clases con muchos chales para darle a las alumnas que iban sin mangas, y afirman que “el que insistía mucho con eso era especialmente este cura”. De este modo, desde la enseñanza de la educación religiosa en el Colegio Secundario de Señoritas, en concordancia con el contexto general, se habrían transmitido virtudes cristianas como templanza, castidad, disciplina, modestia. Según las palabras de las entrevistadas, algunas alumnas “lo volvían loco”, en el sentido de intentar descolocararlo con muchos interrogantes, discutiendo, resistiendo, sus enseñanzas. Los interrogantes que hacían esas alumnas de 15, 16 años, eran: “¿Por qué había que ir con medias largas?! ¿Por qué había que ir con manga larga?! Esas eran las preguntas claves, porque no íbamos así a las otras materias”. Las entrevistadas contextualizan esas intervenciones al aclarar que

el Liceo estaba bastante nutrido por chicas de Berisso, asistían muchas chicas de ahí, hijas de inmigrantes. En mi casa no éramos inmigrantes directos, porque mi bisabuela era francesa, pero había una liberalidad, ¿no? Nos habían infundido confianza, de manera que fuéramos discretas y qué se yo..., pero que teníamos libre determinación (entrevistadas, 2019).

A ello agregan que el clima general del Liceo era “liberal”. Aquí puede apreciarse cómo este tipo de enseñanza incidía fuertemente en los cuerpos y las subjetividades femeninas. Se ve cómo, a partir de los interrogantes de las alumnas, no se trata de una imposición, sino de una permanente negociación, resignificación e, incluso, resistencia.

En el Colegio Nacional, respecto a la enseñanza de la moral, se habrían efectuado quejas de los padres de los alumnos, por lo que, en 1945, se encomienda al profesor Eugenio Pucciarelli el proyecto de programa para la enseñanza de moral. Por ello, se resuelve que hasta tanto se apruebe ese programa quedan suspendidas las clases de dicha asignatura (12 de junio de 1945).

Por otro lado, entre las fugas y las resistencias a unos universos morales, estéticos y kinéticos, por parte de las alumnas, en esta época, que indicaba presentar recato, buenos modales o discreción, destacamos el relato de Ángela Sarina Sbuscio de Funes¹³², exprofesora de la institución, sobre las aventuras de las alumnas con hombres en los viajes a Córdoba. La misma, cuenta que las estudiantes se iban de noche a las sierras, que hacían bailes en vez de excursiones, y que simulaban estar descompuestas (Ortubé, 2001).

132 En el libro conmemorativo del Liceo Víctor Mercante, se la presenta como expreceptora desde 1933, exayudante hasta 1945 y profesora entre 1946 y 1955 (Ortubé, 2001).

Otra práctica que interpretamos como fugas o resistencias es lo que las alumnas llamaban “rabona”, que consistía en irse de la clase pasando toda la hora en el baño, pidiendo ir al consultorio médico o al odontológico (Ortube, 2001). En cambio, se fomentaba la asistencia perfecta y los promedios cercanos al 10, lo que generaba la exención en el pago de aranceles. Pero la mayor resistencia o fuga que hallamos a ideales vinculados con la reserva, el recato e, incluso, el pudor, es relatado minuciosamente por una exalumna, que ingresó en 1940 y egresó en 1945, tratándose de lo realizado en su segundo año: una de sus compañeras había conseguido una copia de la letra de una canción muy popular (“Pena mulata”, de Homero Manzi, 1940) y la modificó. Sobre la misma, la compañera dijo:

La letra, reformada un tanto, no era del todo católica que digamos. Muchos pasajes no podían leerse siquiera en voz baja; y, como si esto fuese poco, al pie de la hoja había, a manera de síntesis, cierto dibujito con algunas indicaciones que no quiero recordar... (Lerange, 1949: 41).

En definitiva, las alumnas rieron a partir de esa letra modificada, pero la autora de la misma fue descubierta por una docente cuando durante la clase continuaba con las modificaciones. La hoja fue leída por la docente, lo que derivó en llamadas de atención por parte de las profesoras de las clases siguientes, siendo las estudiantes finalmente citadas de a pares. Al respecto, la exalumna, que relata lo ocurrido, plantea que cada joven se puso de acuerdo con su pareja para no decir cosas opuestas durante el careo:

Antes de abandonar el aula, nuestras respectivas vecinas nos hicieron una serie de recomendaciones. Confiaban en la perspicacia de Teté [su compañera] y en mi «elocuencia y capacidad de persuasión», como ellas decían” (Lerange, 1949: 43).

Lerange finaliza su relato haciendo hincapié en la gravedad con la que fue tomado todo este incidente por la institución, lo que incluía enseñanza moral por parte de las autoridades:

Volvimos al aula. Allí, una de las celadoras nos habló del comportamiento ejemplar que observó ella cuando era estudiante; hizo, más tarde, una dudosa, oscura e intrincada diferenciación del bien y del mal, rematando su discurso con una grave definición del libre albedrío, y con un ejemplo de manzanas picadas que no recuerdo exactamente, pero, por el que deduzco, defácilmente, que «nos», éramos las manzanas picadas que había que sacar del cesto; el cesto: era el aula (1949: 44).

La alumna, también, relata un incidente en una panadería cercana que implicó que el dueño del local se quejara ante las autoridades del Colegio y desconfiara de cada joven que asistiera al local con el uniforme de ese colegio. Además, da cuenta de las veces que las educandas simulaban sentirse mal (e ir a tomar un té a la cocina) cuando les tomaban lecciones o de cuando se copiaban en los exámenes. Sus

consideraciones al respecto se resumen en la siguiente afirmación: “Pero, cuando llegaban al Colegio visitantes, autoridades, estudiantes de otros países, nos comportábamos como verdaderas señoritas” (Lerange, 1949: 76). En citas como la anterior podemos observar cómo las jóvenes aprendían el oficio de la alumna. Se trata de un concepto acuñado por Philippe Perrenoud (2006) que hace referencia a cómo los/as estudiantes entienden bastante rápido que con algunos docentes y en determinadas circunstancias deben comportarse de cierto modo (por ejemplo, tiene el derecho de equivocarse, de comunicar, de tomar iniciativas, de reírse, de negociar un trabajo), mientras que con otro o en otro marco, debe desempeñarse de una manera distinta (como callarse y hacer su trabajo sin chistar).

Asimismo, las alumnas a partir del servicio brindado por el consultorio tratan de eludir la asistencia a las clases de gimnasia, especialmente en el día previo a las evaluaciones (Legón, 1942), por lo que los directivos le exigían a la médica más rigurosidad en los exámenes. En este sentido, es importante destacar que tanto el proceso educativo como la transmisión de feminidades no implican, necesariamente ni en todo momento, imposiciones, sino que las negociaciones permanentes forman una parte central de los mismos. De esta manera, siguiendo a Femenías, desde una posible lectura de los planteos de Butler, “los discursos dominantes ni conforman una trama monolítica y sin fisuras ni ejercen un control absoluto y completo de significados” (Femenías, 2003: 105), por el contrario, existe un punto de entrecruzamiento, que incluye el proceso por el cual se negocia y cuestiona la “hegemonía”.

4. Consideraciones finales

Luego de analizar los fines macropolíticos transmitidos y el uso de los espacios en la transmisión de masculinidades y feminidades, nos encargamos aquí de estudiar el universo moral y estético diferenciado, que se fomentó desde el Departamento de Cultura Física, enmarcado en la labor de los colegios.

Para el caso de los varones, **entre 1929 y 1934**, nos encontramos con la transmisión del valor de la caballerosidad. Es decir, los varones debían ser caballeros, lo que se transmitía especialmente desde la participación en deportes tradicionales: a partir de la práctica del boxeo, entendido como deporte viril, y, de forma secundaria, por el rugby. Ya estaba presente en las referencias a las prácticas de los internados del Colegio Nacional desde 1910, que incluía a la esgrima, y aludía a la pertenencia a clases privilegiadas. Calcagno refería en reiteradas ocasiones a “caballerosidad” y “honor de caballero” para explicar qué tipo de personas pretende formar en la institución que dirige. Se trata de un valor europeo retomado y resignificado por la institución.

En lo que respecta a las mujeres, para el mismo período, se transmitieron, desde la adscripción al Sistema Argentino de Educación Física, los valores de gracia, belleza y sensibilidad. Allí se destacó la realización de gimnasia rítmica, presente en el nuevo de plan 1934, y mantenida en el período siguiente, aunque alejándose de la perspectiva de Romero Brest.

En relación con los alumnos del Colegio Nacional, para el **período 1935-1939**, desde las colonias y campamentos para los varones, se buscó transmitir valores higiénicos y sentimientos patrióticos. Allí se destacaron el saludo a la bandera, los aseos, el accionar del servicio médico y las conversaciones sobre higiene y valores patrios. Sobre las colonias se insistía desde la presidencia de la Universidad Nacional de La Plata en que este tipo de prácticas transmitía principios de higiene que influían grandemente en la salud. Además, se transmitiría una disciplina que fomentaría la amistad, el lenguaje limpio, la no violencia y la colaboración recíproca a partir, entre otras cosas, de la práctica deportiva, por lo que se buscaría generar unas masculinidades solidarias y no egoístas. Asimismo, y en contraposición a lo anterior, se fomentó la formación del carácter, que en esa época es una apelación no ya a un disciplinamiento, sino al autocontrol. En el caso que analizamos, también, se vinculó la educación del carácter a la práctica deportiva. En ese punto, las masculinidades deseadas habrían sido las representadas por hombres que evidenciaban carácter, aunque también disciplina, a la vez que fueran higiénicos, patriotas y tuvieran espíritu ganador. Asimismo, debían ser solidarios y pacíficos, en vez de egoístas o violentos. Ese ideal habría estado representado por el propio Rodríguez Jurado.

Para las alumnas para el mismo período, se siguieron transmitiendo los valores de sensibilidad, gracia y belleza, presentes también en los dichos de la directora Cortelezzi, a lo que se sumó la alusión a su “natural” delicadeza y a realizar gimnasia sin perder la feminidad. Esto último lo entendemos en el sentido de un discurso conservador que controla el cuerpo de la mujer, procurando que no se aparte de su lugar desigual en términos de relaciones de poder. Ese elemento iguala a los hombres con las mujeres, y a las mujeres con los hombres, en el mismo momento (1935): ellos deben ser hombres caballeros, ellas mujeres femeninas. No obstante, para los alumnos en esa asignación, también se destaca una pertenencia de clase. Para los varones entendemos que, además, a partir de la prohibición de “usar armas, proferir expresiones groseras, dar gritos y silbidos, escribir en las paredes” se consideran como abyectas o no deseadas las masculinidades violentas o incivilizadas. No obstante, en el lapso total de 1929 a 1946, se enseña la práctica del tiro para los estudiantes del Colegio Nacional, por lo que el problema no serían las armas en sí, sino su tipo y uso.

Asimismo, Cortelezzi a partir de su viaje a Alemania, hacía hincapié en la elegancia y suavidad de los movimientos de la gimnasia rítmica practicada en ese país europeo, que proponía adoptar en el Colegio que dirigía. Son de destacar, también, las referencias del director del Departamento a los valores de expresión y gracia en el movimiento, alusiones ausentes al referir a los varones.

El **último período** (1940-1946) nos encuentra con que los alumnos del Colegio Nacional continuaron con la práctica de tiro, que presentaba elementos disciplinarios, mientras que para las mujeres se proponía una Educación Física que se presentaba como discreta, alusión ausente para los varones, manteniéndose la referencia a buscar gracia en los movimientos. La discreción, siguiendo a Mangan (2019), es la palabra que sintetiza el modo pretendido de hacer deporte por parte de las mujeres, en un contexto en el que hombres y mujeres se desempeñaban en esferas separadas. Esto último se produce a partir de la adscripción a la normativa del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, y en un marco en el que desde el colegio se destacaba la bondad, la modestia, el compañerismo y la colaboración con compañeras y docentes. Las feminidades deseadas parecen basarse en ideales de mujeres como María Inchausti, por su amor, abnegación y silencio; y la propia directora Cortelezzi, en tanto mujer culta que realiza regularmente viajes a Europa (lo que entendemos en tanto posesión de un capital cultural) y se vincula con importantes (y nefastos) gobernantes como Manuel Fresco y Adolf Hitler. Asimismo, esa transmisión se reforzaba con la enseñanza religiosa, que exigía recato al cubrir ciertas partes del cuerpo de las alumnas. Sin embargo, tanto esa enseñanza como la búsqueda de modestia y discreción desde el Colegio Secundario de Señoritas, eran resistidas y desafiadas por alumnas a partir de constantes planteos hacia el cura Alonso, hacerse la “rabona”, inventar canciones con contenidos sexuales, y vincularse con hombres en las excursiones realizadas con el colegio, respectivamente.

Por todo lo dicho previamente, vemos cómo la manifestación y represión de sentimientos y emociones fueron tópicos que se aprendieron y se enseñaron en contextos determinados, pudiéndose pensar, incluso, como experiencias socialmente compartidas. Por ello, la esfera de las emociones compete a la educación, adquiriéndose según las modalidades particulares de la socialización.

En síntesis, en términos morales, para los alumnos vemos cómo inicialmente se transmitió la idea de que deben ser caballeros y tener honor, lo que implicaba una pertenencia de clase y referencia a valores europeos (lo que no se transmite a las mujeres), que requiere llevar a cabo un autocontrol. La referencia al autocontrol para ellos también es posible identificarla en las alusiones a la formación del carácter, ya en el segundo período, que muchas veces se produce desde la práctica deportiva. No obstante, los tres períodos pretendieron disciplinamiento desde la práctica de

tiro y de la impronta militar dada a la gimnasia, y en el segundo período se exaltaron el control desde la realización de campamentos y colonias. En ese segundo período, también se pretendieron varones patriotas, higiénicos y ganadores, a la vez que solidarios y pacíficos.

Para las alumnas, en cambio, inicialmente, desde el Sistema Argentino de Educación Física, se fomentó la gracia, la belleza y la sensibilidad. Luego, desde la adopción de la gimnasia rítmica, se priorizó la “natural” delicadeza, la búsqueda de expresión en los movimientos y el mantenimiento de la feminidad frente a la mirada externa. Finalmente, desde la normativa del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, se buscó que las estudiantes presentaran sentimientos estimados como propios de su sexo, a lo que se sumó desde la escuela la discreción y, nuevamente, la gracia.

Algunos elementos vinculados a la transmisión de universos morales y estéticos diferenciados también serán abordados en el capítulo final al analizar el universo kinético fomentado, especialmente cuando nos ocupemos del uso del uniforme para alumnos y alumnas, y de la autorización de ausentarse de las clases de gimnasia, para ellas, cuando se encontraban menstruando.

Capítulo 6. LA TRANSMISIÓN DE UNIVERSOS KINÉTICOS DIFERENCIADOS Y LA CULTURA MATERIAL DESDE EL DEPARTAMENTO DE CULTURA FÍSICA

1. Presentación

Desde el Departamento de Cultura Física se transmitieron masculinidades y feminidades a partir del fomento de diferentes fines macropolíticos, del uso de espacios distintos para alumnos y alumnas, y universos morales y estéticos diferenciados. En este capítulo vamos a abordar una última dimensión que hace a la formación diferenciada y desigual desde el Departamento: una disposición corporal o universo kinético permitido, deseado o correcto (formas de pararse, desplazarse, moverse, sentarse, caminar, correr, saludar, etc.) para estudiantes mujeres y estudiantes hombres. Ello va a incluir el desarrollo de unas partes del cuerpo para unos y para otras, a la vez que la ejercitación de ciertas capacidades motoras de forma diferente, según se trate de alumnos o alumnas. Además, entendemos que los deportes que se presentaron para unos y otras también contribuyeron en este proceso. En este capítulo, asimismo, abordaremos la existencia de una cultura material específica para estudiantes mujeres y estudiantes varones, que incluye los materiales utilizados por las alumnas y los alumnos, respectivamente, y el uso de uniformes. Estos últimos los entendemos en relación con la vestimenta deportiva utilizada en la época en Argentina, desde lo transmitido por la prensa gráfica, y en relación a los avances en los procesos de modernización. Así, partimos de considerar que

no existe nada natural en un movimiento, una postura, un gesto, un desplazamiento, una mirada o una sensación. Ni la biología ni la fisiología determinan los comportamientos corporales. Son las lógicas sociales, culturales y familiares, en el marco de singulares tramas institucionales, las que modelan el cuerpo (Scharagrodsky, 2007: 2).

2. La transmisión de universos kinéticos diferenciados desde el Departamento de Cultura Física

2.1. Primer período: 1929-1934. Para ellos, un extenso programa que ejercita fuerza, resistencia y velocidad, y todas las partes del cuerpo (especialmente brazos y hombros). Para ellas, ejercicios adaptados a la “naturaleza femenina”, velocidad y algunas partes del cuerpo.

Un primer elemento que queremos destacar, vinculado al universo kinético fomentado para los alumnos, es que se habría pensado a estos como sujetos activos, ya que, desde 1929, Rodríguez Jurado expresaba que en el Colegio

Nacional era donde se desarrollaba la asignatura con más regularidad y perfeccionamiento y sus alumnos eran los más beneficiados con la creación del Departamento. Al año siguiente, el director afirmaba que los alumnos realizaban diversas prácticas entre las que se encontraban: Gimnasia; Gimnasia de aparatos; Atletismo: saltos, carreras y lanzamientos; Deportes y juegos: fútbol, rugby, box, pelota, tenis y remo; Natación: ejercicios en seco, salvamentos, estilos y waterpolo (Rodríguez Jurado, 1930). Los ejercicios para los estudiantes del Colegio Nacional, también, implicaban equilibrio, saltos, y respiración (Rodríguez Jurado, 1934). Además, en el mencionado informe de 1934 se planteaba que

el plan de cultura física preparado para los alumnos del Colegio Nacional, que practican la cultura física en forma obligatoria, comprende un **extenso programa de ejercicios y juegos** que están dispuestos en series progresivas para ser aplicado a la edad y necesidades orgánicas de los alumnos (Rodríguez Jurado, 1934: 8; el destacado me pertenece).

Esa referencia a la extensión del programa no estaba presente al aludir a la cultura física femenina, por lo que sería un nuevo elemento para inferir que se está pensando en un modelo hegemónico de masculinidad que asocia a los hombres con seres activos (Boscán Leal, 2008). No obstante, ello no implica que los varones hayan tenido más horas semanales de práctica que las alumnas (Colegio Secundario de Señoritas, 1929, 1934; Rodríguez Jurado, 1934). De hecho, como veremos luego, las alumnas tuvieron “gimnasia” a lo largo de más años que los alumnos.

Luego de explicar que no es posible aplicar íntegramente ese programa (porque no se cuenta con los elementos indispensables por su elevado costo), Rodríguez Jurado expresaba al presidente que las dos horas semanales no eran suficientes, “debiendo dictarse por lo menos cuatro horas semanales divididas en dos periodos de dos horas cada uno” (Rodríguez Jurado, 1934: 10). No obstante, pese a contar con elementos que apoyan la tesis clásica de vincular a los hombres con la actividad, y a las mujeres con la pasividad, esa relación a lo largo de este capítulo será complejizada y discutida.

Por otro lado, la inclusión del remo exclusivamente para los hombres desde 1930, como se afirma en el ya aludido artículo, en las instalaciones del club Regatas de La Plata, da cuenta de una intención de fomentar en mayor medida en ellos el desarrollo de los brazos y los hombros. También muestra que se fomentaba entre los alumnos del Colegio el uso de espacios de sociabilidad tradicionales, como el mencionado club (Aréchaga, 2009). Esa parte del cuerpo y muchas otras eran involucradas al indicar que en Atletismo se enseñaban: generalidades; carreras: ejercicios, estilos y entrenamientos, largadas, llegadas, carreras de postas, carrera de vallas; saltos: reglas fundamentales para toda clase de saltos; estilos y

entrenamientos de salto alto, largo triple y garrocha; lanzamientos: estilo y entrenamiento (Rodríguez Jurado, 1930). En ese mismo documento, para los varones se proponían también actividades como el water polo, práctica generalmente intensa donde se desarrollan los brazos y los hombros, ausente en el currículum para las alumnas. La inclusión del box, ya referido, también va en el mismo sentido.

Para los alumnos de la Escuela Anexa, en este período, se planteaba que los ejercicios involucraban piernas y brazos, partes superior e inferior de la espalda, partes laterales del tronco, abdominales y hombros (Rodríguez Jurado, 1934). Es decir, ejercicios para las mismas partes del cuerpo eran propuestos ya desde el nivel educativo anterior desde el mismo Departamento de Cultura Física.

A su vez, los alumnos del Nacional practicaron deportes que requieren mucho espacio, y pueden caracterizarse como de invasión o de conquista (fútbol, rugby, básquet), lo que presenta una dimensión simbólica relativa al poder y la penetración, en línea con una masculinidad hegemónica.

Para las alumnas, en cambio, se planteaba que desde el Departamento de Cultura Física debían ser seleccionados juegos y deportes que evitaran una exagerada fatiga y un desgaste orgánico superior a sus (menores) fuerzas (Rodríguez Jurado, 1934) (en comparación, una vez más, con el hombre o universal). La referencia a lo “orgánico” aludía claramente al discurso médico. La anatomía descriptiva, para mencionar un ejemplo,

describió el sistema muscular y esquelético de los niños y varones aceptando una serie de convenciones «científicas»: huesos más largos y potentes, músculos con una constitución más fuerte, articulaciones con una mayor capacidad de resistencia, ligamentos más resistentes, palancas óseas más sólidas, mecánicas de movimiento más «apropiadas» a movimientos complejos, superioridad en relación con el peso y la talla, etc. (Scharagrodsky, 2014: 165).

El varón «promedio» se convirtió en la justa medida, en el criterio normal para ubicar el cuerpo femenino en el lugar de la falta, de lo menor o de aquello que nunca alcanzaba el estándar perfecto que estaba representado por el patrón masculino ideal (Scharagrodsky, 2008). Entonces, desde la Educación Física argentina, la construcción de un ideal masculino se asentó en la lógica de la mismidad, que necesitó de la producción de “otredades”, que permitiesen afirmar la posición de ésta como la única normal, verdadera y deseable. Esa concepción androcéntrica de la mismidad tomó al varón promedio como prototipo de ser humano completo y perfecto y a la mujer como su “necesario” opuesto: incompleta y deficiente (Scharagrodsky, 2014).

Además, la alusión a evitar una “exagerada fatiga” parece estar en línea con la indicación de que las mujeres, a diferencia de los hombres, no alcancen una “máxima intensidad”. Ello lo entendemos en concordancia con la búsqueda de una práctica más medida, recatada, femenina. Es decir, se pretendía que las alumnas no perdieran la cordura, ni se desalinearan, durante los ejercicios físicos, para mantener determinada imagen ante los demás. Ello se complementaba, también, con la suposición de que las mujeres tenían capacidades físicas inferiores a las de los hombres. Por ello, siguiendo a Pellegrini Malpiedi (2014: 224), que analizó la política corporal de Romero Brest, se estimaba que “las mujeres siendo más frágiles, chiquitas, sensibles y suaves deberían realizar las mismas actividades que los varones pero en menor medida”.

Asimismo, desde el Departamento se planteaba que las flexiones para ellas deberían involucrar sucesivamente los brazos, las piernas y el tronco, poniendo en juego cada uno de esos sectores, los distintos grupos musculares: flexores, extensores, abductores, aductores y rotadores (Rodríguez Jurado, 1934). De este modo, no se mencionaban ni los abdominales, ni la espalda, ni los hombros, sí desarrollados en los varones. En ese mismo texto, como dijimos, el director refería a una contextura física propia del sexo femenino, por lo que una vez más se aludían a diferencias, que se consideraban insalvables, entre unas y otros. Ello parece estar enmarcado en el momento de consolidación del Estado cuando la corporación médica asoció la femineidad en el comportamiento con unas características corporales, como la presencia de la vagina y los caracteres sexuales secundarios. De esta manera, el saber biológico en torno al cuerpo generó asociaciones imperativas sobre lo que las mujeres debían hacer y aquello que era incorrecto, catalogando como “abyectos” a los que se adaptaban a ciertas normas (Ben, 2000). De este modo,

los médicos encontraban diferencias en cada aspecto del cuerpo y desde allí legitimaban una construcción dicotómica y opositiva del género. Si los varones y las mujeres tenían tareas diversas en la vida, si sus comportamientos debían estar sujetos a diferentes reglas, todo esto tenía que poder fundarse en una descripción detallada de las diferencias en cada una de las partes del organismo (Ben, 2000: 255).

En ese marco, Nicola Pende consideraba que

el mayor desarrollo en el abdomen inferior, la pelvis y los miembros inferiores en el cuerpo femenino era funcional a la doble función de esposa y de madre, de la misma manera que el mayor desarrollo del cuello, los brazos y el pecho en el cuerpo masculino hacía al hombre apto para «los grandes deberes naturales del macho, además del deber sexual, el trabajo de los brazos y la defensa-ofensa contra el ambiente» (Pende, 1933: 3) (Miranda y Bargas, 2011: 92).

De esta manera, al hombre le correspondía el desarrollo de la mitad superior y a la mujer la mitad inferior. A una naturaleza orgánica que priorizaba la preparación para tareas físicas e intelectuales, le correspondía su opuesto revelado en el desarrollo del aparato sexual y los miembros que intervienen en la gestación, la reproducción y defensa del trabajo de parto:

Vale decir, está más desarrollado en la mujer todo aquello que le sirve a su doble función de esposa y de madre, por lo que era un error, entonces, pretender desarrollar la parte superior, no sólo en lo físico sino también en lo intelectual, puesto que en ella «pensamiento abstracto e ideas filosóficas no encuentran un terreno favorable» [Pende, 1933: 5]. La mujer poseía energía moral, mientras el hombre tenía la energía muscular y el pensamiento abstracto (Vallejo, 2018: 102).

El hecho de que, al menos discursivamente, como se dijo, se incluyera la ejercitación de los brazos en las alumnas del Colegio Secundario de Señoritas no se correspondería con los enunciados biotipológicos que proponían el trabajo de la pelvis y el abdomen para un futuro ejercicio de un rol materno, como afirmaba Boigey, médico mencionado como referencia para la cultura física femenina propuesta por el Departamento (Rodríguez Jurado, 1934, 1937). No obstante, esa ejercitación incluía, en menor medida, la capacidad “fuerza”, ya que se proponían actividades más livianas como el vóley y la pelota al cesto. Sin embargo, como veremos luego, efectivamente, una serie de prácticas como el atletismo, se van a acercar a la ejercitación solo de la parte inferior del cuerpo, aunque al no ser explícita la referencia a enunciados biotipológicos, pareciera haberse debido este fomento diferenciado a un temor a la virilización.

La no inclusión de capacidades motoras como la fuerza en la cultura física femenina se vincularía al temor a convertir a las alumnas en “marimachos” (Scharagrodsky, 2004a), “niñas marimacho” (Barrancos, 2007), “mujer hombruna”, o “mujer varonil”, entre otros nombres despectivos. Esas imágenes reflejarían, justamente, los casos de las mujeres que se alejaban de la feminidad buscada, ligándose a femineidades no deseadas, no pretendidas o abyectas. Dichos temores a alejarse de la norma estaban presentes, también para los hombres, al menos desde fines del siglo anterior, en la literatura latinoamericana (Bejel, 2006), entendiéndose, incluso como una amenaza para el orden nacional. La única excepción a esta cuestión pareció darse en las siguientes palabras de Rodríguez Jurado, al inicio del período siguiente, como vimos en el capítulo 5, en relación con que se pretendían **“Niñas y mujeres sanas, esbeltas, ágiles y fuertes, al mismo tiempo que tiernas, comprensivas, afectivas y cultas”** (Rodríguez Jurado: Diario El Día, 8 de noviembre de 1935; el destacado me pertenece). Es decir, se trata de la única referencia a formar mujeres fuertes, que no casualmente es acompañada de alusiones a la ternura, la comprensión, la afectividad, la salud y la agilidad.

En esa línea, las clases para ellas incluyeron ejercicios de flexibilidad, equilibrio, armónicos, y rítmicos y con música. Se planteaba, así, que no se pretendía un desarrollo muscular excesivo, sino “una perfecta salud y un mayor equilibrio orgánico y fisiológico” (Rodríguez Jurado, 1934: 12). Se explicaba que había que desterrar los movimientos bruscos e incompletos, tratándose de una ejercitación más suave que para el caso de los varones. Esto va en el mismo sentido de lo explicado con anterioridad. Entonces,

los debates sobre la cultura física femenina tendieron a reproducir, en lo esencial, los prejuicios de (...) viejas teorías, matizadas con los postulados más modernos del higienismo. Así, un argumento más reciente sostenía que los ejercicios físicos extenuantes redundarían en la masculinización de la mujer, primordialmente si involucraban las partes superiores del cuerpo. Este argumento, al centrar la atención en los aspectos anatómicos y psicológicos de la deportista, dejaba al desnudo los prejuicios dominantes sobre los que se había construido el ideal de belleza femenina (Reggiani, 2016: 75).

Retomando una cuestión ya mencionada, se afirmaba que “se debe reservar una buena parte del tiempo para juegos y deportes individuales y colectivos adaptados a la **naturaleza femenina**, que no exijan esfuerzo y fatiga” (Rodríguez Jurado, 1934: 16; el destacado me pertenece). Aquí se ve cómo se adhería a un ideal de mujer ligado a los ejercicios suaves, calmos, a diferencia de lo propuesto para los varones. Entonces,

ser hombres o mujeres es una «técnica del cuerpo» en el sentido de Marcel Mauss (1936), pero una técnica que nos «precede» biográficamente, una técnica de presentación en el mundo. ¿Hay una facultad innata de esas características? Ciertamente no, si ello no se limita al horizonte biológico «bruto» (La Cleca, 2005: 13).

Tengamos en cuenta, como ya dijimos, que el director del Departamento, en un acto de 1935, expresaba (ya en el período siguiente) que “la mujer puede practicar gimnasia y deportes sin perder el dulce encanto de la feminidad” (Rodríguez Jurado, Diario El Día, 8 de noviembre de 1935). La referencia a la realización de ejercicios suaves se puede ver también en los programas de gimnasia para las alumnas. Por ejemplo, para la gimnasia rítmica en segundo año, se proponían “ejercicios de flexibilidad suaves, de rimo lento, ejecutados en el lugar” (Colegio Secundario de Señoritas, 1934b: 20). Este tipo de enunciados, ausentes en las fuentes que referían a las prácticas de los alumnos del Colegio Nacional, estaban en línea con la propuesta “romerista”:

El fundador del sistema de Educación Física, pretendía una disciplina corporal femenina que también cultive en las niñas valores moralistas como la elegancia, los movimientos suaves, el buen gusto y el amor hacia las cosas sensibles (Pellegrini Malpiedi, 2014: 223).

Como mencionamos, las alumnas del Colegio Secundario de Señoritas generalmente realizaban sus clases de gimnasia en el gimnasio cerrado y en el patio del colegio. Solo circunstancialmente asistían al campo de deportes del Departamento de Cultura Física (lindante con el Colegio Nacional). Una de las actividades que realizaban allí era la natación. En relación con su práctica, Dora Barrancos (2011) al abordar la cuestión de las ideas socialistas en cuerpos sanos entre 1920 y 1930, plantea que

hubo deportes que resultaron especialmente indicados para las mujeres para ganar lozanía junto con fuerza espiritual, y a los que el socialismo instó a practicar entre sus seguidoras, especialmente entre las jóvenes. Uno de ellos fue la natación (...) (Barrancos, 2011b: 437).

En un artículo periodístico del diario *El Día* del 13 diciembre de 1934, se explicaba que se trata de clases optativas para las alumnas, y que dicha iniciativa había tenido mucho éxito ya que se contó con 70 inscriptas. La directora Cortelezzi manifestaba que “cree que la práctica de la natación es un complemento necesario dentro de la cultura de la mujer” (*El Día*, 13/12/1934). En marzo de 1935, nos encontramos con la organización de un torneo de natación. Allí se compitió en un ancho de pileta, en 50 metros estilo libre, y 25 metros estilo pecho.

Asimismo, una serie de artículos periodísticos (*El Argentino*, 22 de septiembre de 1933) dan cuenta de la práctica del Atletismo por parte de las alumnas, aunque sería una práctica no del todo habitual. Las pruebas incluían los 60 metros llanos, las postas 4x40 metros y el salto en largo y en alto. Se trataba de ejercicios que no incluían de forma protagónica la parte superior del cuerpo, en contra de lo enunciado desde el Departamento. Llama la atención la inclusión de este deporte en el colegio, ya que si se seguían los postulados del Sistema Argentino de Educación Física (como se afirma en los programas y a partir de la formación de las docentes), éste excluía al atletismo por diversos motivos: su origen anglosajón, su desarrollo violento, su esencia competitiva, sus continuos excesos extraescolares, el temor al contagio en el ámbito escolar de tales excesos, sus fines desviados relacionados con el culto al éxito y el afán de buscar la victoria a toda costa, su moral vinculada con la profesionalización y, consecuentemente, con su mercantilismo a ultranza, entre otros (Scharagrodsky, 2004). Además, desde el Instituto Nacional de Educación Física, desde 1925, se otorgaba el diploma de Profesor Normal de Educación Física en Deportes y Atletismo para varones y Profesora Normal de Educación Física en Gimnasia Estética para mujeres, lo que significaría, por un lado, una contradicción con los postulados del mencionado Sistema, a la vez que el hecho de que las profesoras enseñaran una práctica para la que no fueron formadas. No obstante, a nivel internacional, desde los Juegos Olímpicos de 1928 las mujeres eran admitidas en pruebas de Atletismo (García Bonafé, 2001): 100 metros, 800 metros, salto en alto, lanzamiento de disco, relevos 4x100.

Además, en un torneo realizado en 1934 para alumnos del Colegio Nacional y alumnas del Colegio Secundario de Señoritas, en otra de las ocasiones en las que estas últimas asistieron al campo de deportes, puede apreciarse la diferencia en el fomento del universo kinético a partir de las pruebas propuestas para unas y otros. Mientras que las alumnas participaron en 60 metros llanos, postas de 4 x 40 metros, salto en alto, salto en largo y pelota al cesto; los alumnos compitieron en 100, 200, 400, 800 y 1500 metros, posta de 4 x 100 y 4x 400 metros, triple salto, lanzamiento de jabalina y lanzamiento de disco. La diferencia en las pruebas reforzaba la decisión, o adhesión, institucional de trabajar algunas partes del cuerpo para uno y otro grupo, a la vez que ejercitar en mayor medida unas capacidades motoras en detrimento de otras. Así, la presencia de saltos para ambos casos evidencia el trabajo sobre las piernas y el tronco, mientras que la inclusión de lanzamientos sólo para los varones refuerza el trabajo exclusivo de los brazos y los hombros. Compartían, asimismo, el entrenamiento de la velocidad, practicando los varones, además, resistencia, con las pruebas que llegaban a los 1500 metros (mientras que las alumnas no superan los 60), y fuerza, con los mencionados lanzamientos (no presentados para las alumnas). Es de destacar, entonces, que, mientras ellas competían en 5 pruebas, ellos lo hacían en 10. De esta manera, este tipo de prácticas habría contribuido a generar en las mujeres movimientos más suaves y actividades que generaran menor fatiga, en línea con lo ya citado. Entonces, los gestos, las posturas, los desplazamientos, nunca son neutrales, sino que manifiestan una actitud moral frente al mundo, siendo el resultado de una apropiación de la cultura que da lugar a lo individual (Le Bretón, 1999). Esto está en concordancia con lo que consideraba Grasso, referente al Departamento:

en general, soy decidido partidario de la cultura física femenina en todas sus formas: gimnasia, atletismo o deportes, sólo limitando o prohibiendo algunas pruebas que no corresponden por su índole violenta, su carácter netamente viril o por los perjuicios que podrían originar al sistema génito sexual (...) (1924: 100; en Scharagrodsky, 2018b: 105).

Al respecto también planteaba que "(...) en las carreras se debe limitar las distancias, en saltos prohibir algunos (triple, garrocha), en lanzamientos reducir el peso de la bala y el disco (...)" (Grasso, 1924: 103; en Scharagrodsky, 2018: 107).

2.2. 1935-1939. Para ellos, eficacia física, máximo de intensidad y deportes que requieren mucho espacio. Para ellas, deportes que no impliquen esfuerzos musculares intensos ni grandes espacios.

En el mencionado artículo de 1935, Rodríguez Jurado explicaba que, para los varones, la serie de los ejercicios estaban basados en principios anatómicos, fisiológicos y psicológicos, siguiendo un orden especial en cuanto a la región del

cuerpo que entraba en acción. Esos ejercicios incluían las siguientes partes del cuerpo: piernas y brazos, parte superior e inferior de la espalda, partes laterales del tronco, y abdominales. Se trataba justamente de las zonas que eran fuertemente prescritas para los hombres en las clases de Educación Física de la época, como afirmó Scharagrodsky (2006) al analizar la política corporal generizada implementada por el Dr. Enrique Romero Brest entre los años 1901-1938. Esas prescripciones se enmarcaban en la idea de que cualquier Estado moderno necesitaba brazos fuertes y disciplinados, y en la vinculación histórica del universo masculino con la fuerza y lo vigoroso.

En esa misma publicación, el director refiere, como se dijo, a que esta dependencia trazaba sus planes teniendo en cuenta la necesidad de obtener ante todo una juventud sana y vigorosa. Planteaba, entonces, que no se tienta con el deportismo, sino que “lo que anhela es la **eficacia física** de esos hombres en formación. Muchos muchachos de buena salud, aunque entre ellos no haya ningún campeón atlético” (1935: 195; el destacado me pertenece). Esas ideas podrían haber estado en línea con formar a los alumnos para el desempeño corporal en la industria, en un contexto argentino de creciente industrialización y sustitución de importaciones, aunque esta suposición claramente no concuerda con la supuesta pertenencia de clases de los estudiantes y la intención de prepararlos para la ocupación de puestos dirigenciales o el ingreso a la Universidad.

En 1935, se complementaban esas explicaciones, manifestando que las series de ejercicios seguían un orden, que iba de un comienzo gradual, siguiendo con un aumento de la intensidad y de la complejidad, para luego obtener un máximo de intensidad, para finalmente disminuirla y terminar con ejercicios respiratorios (Rodríguez Jurado, 1935a). Esto se oponía rotundamente al peligro de alcanzar un mayor desgaste y fatiga que el que le permiten sus fuerzas, como se indicaba que sucedería con las alumnas.

Entonces, del mismo modo que planteábamos que las emociones se aprenden (Pineau, 2018), las posturas no son naturales e innatas, sino que también se transmiten e incorporan, y nos permite leer a la sociedad de pertenencia:

las percepciones sensoriales, las gestualidades, las técnicas del cuerpo, el lenguaje y, de manera general, la relación con el mundo, sólo tienen significación con un mundo social y cultural preciso (Le Bretón, 1999: 25).

Por ello, las mímicas, los gestos, las posturas, la distancia con el otro, la manera de tocarlo o evitarlo al hablarle, las miradas, son las materias de un lenguaje escrito en el espacio y el tiempo, y remiten a un orden de significaciones (Le Bretón, 1999). Así, desde el Departamento de Cultura Física se enseñó a poner el cuerpo, desarrollando en mayor medida algunas partes sobre otras, según el sexo-género

de los/as estudiantes jóvenes, lo que presentaba transmisiones morales, eróticas, estéticas y kinéticas, siempre susceptibles de ser resignificadas, discutidas, resistidas.

De esta manera, ser hombres no significa aquí ser simple y biológicamente hombres: esa circunstancia radica por el contrario en una serie de poses, gestos, modales, rasgos, expresiones y estilos (La Cleca, 2005), que se enseñaron en el Colegio Nacional, teniendo a la Educación Física como elemento central de este proceso. Por ello,

hay aquí un discurso de las piernas, de las caderas, de las manos en los bolsillos, en la cintura, de las camisas remangadas, del cigarrillo que cuelga del labio, del pelo peinado «de aquella manera» (La Cleca, 2005: 37).

En lo que respecta a las formas de moverse de manera diferencial para alumnos y alumnas, fue central la práctica deportiva, que presentó ofertas (o imposiciones) para unos y otras. Se trata de una forma más de apropiación de la cultura. Entonces,

las diferentes prácticas deportivas se erigen como realidades sociales particulares en las que los sujetos interactúan con la cultura, produciendo y reproduciendo un conjunto de saberes corporales específicos, que constituyen una porción del patrimonio de la cultura corporal de cada sociedad. El Deporte surge en el seno de los grupos sociales dominantes y por algunos años será propiedad exclusiva de su patrimonio motriz. Un capital cultural distintivo y con claras intenciones de alejarse de los usos del cuerpo tradicionales y populares (bailes, juegos, etc.) erigiéndose como prácticas racionales, reguladas y por sobre todas las cosas «más civilizadas». Sin embargo el auge y la difusión planetaria de estas formas codificadas de moverse han promovido su naturalización (Scarnatto, 2010: 9).

Con respecto a los deportes practicados por los estudiantes, como se planteó, incluyó numerosas y variadas disciplinas como rugby, boxeo, fútbol, vóley, tenis, básquet, natación, remo, balón (hándbol), waterpolo, atletismo, pelota a paleta y tiro al blanco. Es de destacar el considerable espacio que requieren algunos de ellos, practicados en el amplio campo de deportes, lo que entendemos en el sentido de tender a conquistar espacios, vinculado con una masculinidad hegemónica. En ese sentido, dentro de los deportes mencionados se destacaron el rugby, el fútbol, el hándbol, el básquet y el water polo como “deportes de invasión” (Hernández Moreno, 1994) o deportes territoriales (Ellis, 1983). El director del Departamento, sólo al referir al programa para los varones, aludía a “deportes organizados que requieren mucho espacio” (Rodríguez Jurado, 1935a: 199). Asimismo, implicaban un mayor contacto que deportes como la pelota al cesto, como veremos, practicado solo por las alumnas.

Un universo kinético para los varones era transmitido también a partir de las prácticas que contenían elementos castrenses. Como se adelantó, Rodríguez Jurado (1935) mencionaba “marchas y evoluciones” y “voces de mando” en la realización de ejercicios para los alumnos, lo que también se presenta para la educación de las mujeres. No obstante, lo específico de la formación castrense para los varones del Colegio Nacional estaba dado por la práctica del tiro, lo que, como planteaba la comisión evaluadora de 1936, les permitía a los educandos realizar un servicio militar obligatorio de tres meses. En los años 1938 y 1939, tuvo continuidad esa práctica al designar a un instructor de Tiro y Gimnasia, de la “Dirección de Tiro y Gimnasia”, que concurría una vez a la semana para enseñarles a 120 alumnos (Rodríguez Jurado, 1938). Como se dijo, este tipo de gimnasia promovía una posición erecta y vertical, no siendo una práctica atenta a los síntomas de fatiga, el entusiasmo del alumno ni a sus limitaciones, ni buscando un movimiento elástico y libre (Scharagrosky, 2006). La inclusión del tiro coincidía con la instauración de esta práctica de forma obligatoria para los varones, y optativa para las mujeres, en la escuela primaria bonaerense desde 1937 (Pineau, 1999) y con la incorporación de la misma en torneos intercolegiales a nivel nacional desde, al menos 1942 (Galak, Kopelovich y Pereyra, 2022).

Por otro lado, en 1937, por ejemplo, el Colegio Nacional envió representación en Remo para la Liga intercolegial de Buenos Aires (Rodríguez Jurado, 1938), lo que indicaría una continuidad en la ejercitación de la parte superior del cuerpo. De esta manera, los deportes, siendo prácticas sociales, encarnan territorios donde “se comprometen y se ponen en juego y en escena cuerpos y se construyen sus usos” (Louveau, 2007: 63). Esto lo expresa claramente Bourdieu (1990), al referirse al deporte como un campo de lucha para definir los usos legítimos de los cuerpos.

En una memoria de 1938, se reiteraba el hecho de que los planes contruidos para la enseñanza media tuvieron en cuenta “la edad y el sexo de quienes se sometían a sus disciplinas” (Rodríguez Jurado, 1938: 190). Se hacía referencia, también, a que cada división (nueve de 1ro, siete de 2do y seis de 3ro) asistía a una clase semanal de dos horas, que el director caracterizaba como insuficiente, lo mismo que la cantidad de años de obligatoriedad. Ello lo entendemos en línea con el hecho de pensar a los alumnos varones como debiendo ser activos, lo que daría cuenta de las masculinidades que la institución deseaba construir

En lo que atañe a las alumnas, el referente del Departamento Julio Rodríguez (Rodríguez Jurado, 1935a), pocos años antes había planteado que

la mujer es menos favorecida que el hombre en el desarrollo muscular, por eso ella no debe hacer ejercicios y esfuerzos tan grandes como los que aquel pudiera hacer. La fuerza de la mujer, medida con el dinamómetro representa apenas, dos tercios de la del hombre. Como hemos visto, en el momento de

la pubertad, mientras el varón busca instintivamente las ocasiones de producir esfuerzos musculares intensos, la mujer por el contrario, se inclina por la calma y es más reservada (Rodríguez, 1923: 121; en Dogliotti, 2013: 147).

Se trataba, una vez más, de comparar a la mujer con el hombre (y no a la inversa), viendo a esta como deficitaria, incompleta, jerárquicamente inferior. Como afirma Dogliotti (2013), al analizar la política de este profesor uruguayo citado desde el Departamento de Cultura Física, se esencializaban y naturalizaban determinadas prácticas para cada uno de los sexos. En ese marco, Rodríguez luego de plantear que la mujer había sido creada para procrear, afirmaba que ella

debe hacer ejercicios y juegos femeninos y no masculinos. [...] Los que se adaptan mejor a la mujer son lo que no exigen esfuerzos musculares intensos [...] ellos [...] pueden ser peligrosos (Rodríguez, 1923: 121; en Dogliotti, 2013: 148).

Una vez más, nos encontramos con que las dimensiones abordadas por nosotros no son mutuamente excluyentes entre sí, ya que la ejercitación sobre ciertas partes del cuerpo tiene efectos estéticos diferenciados sexo-genéricamente. Así, la estética escolar es una superficie constituyente de la escuela que organiza las experiencias sensoriales construyendo proyectos estéticos (Pineau, 2014), por lo que tales proyectos operan como potentes dispositivos de generización y de producción de sexualidades (Southwell y Galak, 2019). Entonces, al mismo concepto de género se lo puede interpretar como

matriz de ordenamiento de experiencias sensibles en los procesos de escolarización, en los cuales se articulan prácticas, representaciones y cualidades diferenciadas sexualmente, que prescriben no sólo la correcta representación de unos ideales de género, sino también usos, potencialidades y limitaciones del movimiento y maneras diferenciadas de habitar el espacio escolar” (Southwell y Galak, 2019: 167), estableciendo “límites, libertades y prohibiciones de lo que es correcto o no hacer con (y d)el cuerpo (Southwell y Galak, 2019: 166).

De este modo,

Devenir hombre o mujer significa parecerse, física y fisonómicamente, a los otros hombres y a las otras mujeres, adoptando, culturalmente, los rasgos que nuestra propia cultura atribuye a las mujeres o a los hombres (La Cleca, 2005: 16).

No obstante, es necesario aclarar que, pese a enseñarse lo mismo para todos los alumnos (más allá de los agrupamientos derivados de los exámenes médicos, ya mencionados), por un lado, y enseñar otros elementos para todas las alumnas (agrupadas del mismo modo), por otro; ni todos los alumnos son iguales entre sí, ni todas las alumnas son iguales entre sí. Somos conscientes de la diversidad

existente. Por ello, los modos de recibir esos mensajes, propuestas, imposiciones, y a la vez, resignificarlos, resistirlos, discutirlos, dependieron de los casos particulares, resultado de las historias de cada persona, como de sus intereses, necesidades, posibilidades, limitaciones, recursos.

Asimismo, en relación con los juegos y deportes que eviten una exagerada fatiga y un desgaste orgánico superior a sus (menores) fuerzas, para las alumnas se destacaron prácticas como pelota al cesto, practicado a lo largo de los 18 años abordados en la tesis (El Argentino 9/11/32; El Día, 8/11/35; El Día, 4/11/37; El Día, 8/11/38; El Argentino 8/11/46). En la incorporación de esta práctica parece verse adhesión al “romerismo”, ya que se trata de un deporte creado por Enrique Romero Brest que, aunque nació para ambos sexos, respondió a la necesidad de contar con una actividad de conjunto que se adaptara al desarrollo psicofísico de la mujer¹³³. De esta manera, fue uno de los juegos que integraron las clases de gimnasia en los “cursos temporarios de ejercicios físicos para maestros”, que comenzaron a dictarse en 1901 y derivaron en el Instituto Nacional Superior de Educación Física. Esto último facilitó la difusión del deporte en manos de los/as egresados/as de dicha institución de formación. Así, en 1903 ya se practicaba pelota al cesto en instituciones femeninas como el club Atalanta. Entonces,

este juego se pensó para ambos sexos, pero claramente se orientó al estereotipo femenino ya que el mismo proscribió el contacto físico, el choque, la fuerza y movimientos considerados vulgares para la mujer en esta época. Los juegos adecuados al sexo femenino, eran más pasivos, suaves, sin fuertes contactos corporales en contraposición a los juegos de los varones (Navarro y Pratto, 2015: 6).

En este marco,

(...) no habría que descartar que una de las variables asociadas y productoras de las percepciones referidas al sentido de la práctica corporal en varones y mujeres de sociedades urbanas, sea el modo en cómo varones y mujeres se relacionan tempranamente con las actividades corporales a través de los procesos de socialización que la escuela, por medio de la educación física, instala y desarrolla (Gómez, 2002: 2).

Entonces, este tipo de deportes habría permitido un mayor control de las emociones, las pasiones y los movimientos, conservando la feminidad, como planteábamos en el capítulo anterior. Así,

el sudor excesivo, el esfuerzo físico, las emociones fuertes, las competiciones, la rivalidad consentida, los músculos delineados, los

133 Además, fue un deporte fomentado por la política de la Dirección Nacional de Educación Física, dirigida por César Vásquez.

movimientos equivocados del cuerpo, los peligros de lesiones, la ligereza de las ropas y la semi desnudez, prácticas comunes al universo de la cultura física, cuando están relacionadas a la mujer, despiertan sospechas porque parecen abandonar unos límites que contornean una imagen ideal de ser femenina. Además de eso, hay que considerar que el deporte contiene un fuerte componente emocional al remover sentimientos no siempre posibles de ser controlados. Su dimensión aventurera, moviliza pasiones y energías tanto en quien practica como en quien observa y asiste, despertando sensaciones y deseos. Desborda emociones que deleitan y asustan, algunas veces desestabilizando lo que habría que estabilizar. Ese carácter de imprevisibilidad inherente a la práctica deportiva permite interpretaciones distintas con respecto a la participación femenina, oscilando entre la prohibición y el irrestricto apoyo (Goellner, 1999: 120; traducción propia).

De este modo, en ocasiones, la presencia de la mujer en el mundo del deporte llama la atención, en esa época, por ser un universo construido y dominado por valores masculinos y porque pone en peligro algunas de las características constitutivas de la femineidad (Goellner, 1999), por lo que participa en prácticas deportivas, pero no en cualquier disciplina.

Por otro lado, en 1937, la asignatura "gimnasia estética", incluía ejercicios entre los que se destacaban las marchas y evoluciones con movimientos de piernas y brazos, pasos gimnásticos (al frente, oblicuo, lateral, cruzado, junto y cerrado), grandes pasos (gran paso al frente, gran paso oblicuo, gran paso lateral, y gran paso atrás), actitudes gimnásticas; movimientos de extensión, flexión y rotación de cabeza; extensiones y elevaciones de brazos. Asimismo, se incluían ejercicios de tronco: extensión, torsión y flexiones anteriores y laterales combinadas con movimientos de brazos; saltos gimnásticos con movimientos de brazos; saltitos con extensiones de piernas al frente, lateral, atrás, etc.; y ejercicios calmantes y respiratorios (programa de gimnasia estética para 4º año, 1937). Ello da cuenta de la presentación de elementos castrenses también para las alumnas, a la vez que muestra que se ejercitaba especialmente la parte inferior del cuerpo.

Sin embargo, retomando la discusión entre la relación entre alumno varón y actividad, por un lado, y alumna mujer y pasividad (o menos actividad), por el otro, ya mencionado, hay que hacer una importante salvedad: pese a haber referencias que apoyan ese vínculo, la cuestión cambia cuando se consideran los años de obligatoriedad de práctica en uno y otro colegio. Entonces, mientras los alumnos del Colegio Nacional tenían enseñanza obligatoria de cultura física sólo para 1ro y 2do año en 1929, incorporándose 3er año en 1930, volviendo en 1933 sólo a 1ro y 2do año, y teniendo, nuevamente, en 1938, 1ero, 2do y 3er año; las alumnas del Colegio Secundario de Señoritas en 1938 ya contaban con clases obligatorias para los 6 años de formación. Además, ese mismo año, justamente, se ofrecían en el Colegio Secundario de Señoritas, dos clases optativas de gimnasia por semana, de una

hora de duración. Las mismas estaban organizadas por el Centro de Exalumnas, y eran dictadas por la profesora de la institución Raquel Muñoz (Gordon, 1938). Esta cuestión nos permite identificar matices o ambigüedades en las apreciaciones realizadas con anterioridad.

2.3. 1940-1946. Rectitud para ellos, continuidad de deportes suaves para ellas desde normativa del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública

En lo que respecta a los alumnos para este tercer período, como se dijo, simplemente tenemos constancia de que se continuó con la enseñanza obligatoria de tiro, y de elementos castrenses, que proponían la adopción de una posición recta y vertical, no respetuosa de la fatiga ni de las diferencias individuales.

Con respecto también a la forma de moverse, y al fomento de cualidades morales, para la transmisión de feminidades en el Colegio de Señoritas, nos encontramos con que las alumnas que estaban menstruando tenían la posibilidad de ausentarse ese día la clase de gimnasia (entrevista exalumnas entre 1942 y 1946, y entre 1943 y 1947, respectivamente). Ello iba, obviamente, en detrimento de la realización de prácticas deportivas por parte de las estudiantes, no fomentando esta cuestión el vínculo de las mujeres con la idea de ser sujetos activos. De hecho, es posible pensar en una patologización del cuerpo de la mujer en estas ocasiones, como ocurría (y ocurre) con el embarazo y el parto. Asimismo, podría haber habido una adhesión a la idea de considerar al cuerpo de la mujer como defectuoso defectuoso y potencialmente caótico por menstruar desde el rasero normativo del cuerpo a-menstrual masculino (Tarzibachi, 2015). Sin embargo, entendemos que esto estaba en línea con lo acontecido en el contexto nacional, ya que

para las bio-mujeres, menstruar y también poder mover sus cuerpos enérgicamente y sin preocupaciones relativas al quedar expuestas como menstruales fue una conquista progresiva. Hacer deportes, bailar o simplemente sumergir el cuerpo en aguas públicas durante la menstruación es una posibilidad que contiene la historia de una habilitación progresiva en la que la industria -autodenominada- de «cuidado personal femenino» tuvo un papel protagónico (Tarzibachi, 2016: 85).

Para esta autora, entonces, ese proceso comenzó a consolidarse a lo largo de cuatros décadas, comenzando en la del 30, en torno a la aparición, difusión y apropiación transnacional de las toallas y los tampones manufacturados y descartables. En ese período, la menstruación era considerada como absolutamente necesaria en calidad de signo de feminidad, siendo su presencia una muestra de su fertilidad y del potencial reproductivo del cuerpo; era un símbolo de la potencial maternidad, el horizonte vital de la feminidad normativa (Tarzibachi,

2016). De esta manera, lo que se pensó como un proceso fisiológico fue construido como algo íntimo, privado, como también, profundamente social, cultural, político (Tarzibachi, 2017).

Sobre ello, a lo largo de las décadas del 20 y del 30, para la Medicina Deportiva,

la menstruación se construyó a partir de una fisiología simbólica cargada de sentidos y significados. La misma fue considerada por el discurso médico de la época como la más importante de las funciones propias del sexo femenino, siendo de alguna manera el barómetro de la salud de la mujer. Conocer y cuidar esta función fue central ya que cualquier perturbación podía generar alteración intelectual, acercarla a las fronteras de la enajenación mental y atender, sobre todo, contra la reproducción (Scharagrodsky, 2018b: 108).

No obstante, ya para inicios de la década del 40, momento en que se da esa referencia en el Colegio, las cosas comenzaban a cambiar al respecto, planteando Grasso (referente del Departamento) que comúnmente se creía que durante todo el período menstrual debían restringirse o modificarse las actividades físicas, pero en realidad convenía dejar supeditado al ánimo de cada una la reducción parcial o total del ejercicio (Grasso, 1943; en Scharagrodsky, 2018b). De este modo, afirmaba que

las prácticas deportivas son perfectamente compatibles con este momento del mes y no posan ningún peligro a la salud, por el contrario, el ejercicio físico normaliza y balancea el funcionamiento de los órganos reproductivos de las mujeres (Grasso, 1943; en Anderson, 2014: 91).

Con respecto a la discusión sobre pasividad-actividad, en 1944, Legón eliminó la gimnasia en 5° y 6° en el Colegio Secundario de Señoritas, para acercarse en mayor medida a lo indicado en el plan de 1934 (Teobaldo, 1946). Es decir, se dejaron de dictar clases de gimnasia en los últimos años, que no eran obligatorias, contribuyendo a la transmisión de pasividad. No obstante, las dos exalumnas de este tercer período entrevistadas explicaron que las profesoras les permitían tomar clases de esta asignatura correspondientes a otros años.

En los sentidos y representaciones circulantes en la época en torno al cuerpo femenino, desde diferentes publicaciones, se dejaba atrás la imagen de mujer como sinónimo de pasividad. Ello se puede observar en revistas como *El Gráfico*, que reproducían hazañas como la de Lilian Harrison en 1923 -que fue la primera persona en cruzar a nado el Río de La Plata-, erosionando ideas vinculadas a la imposibilidad de realizar pruebas de alta intensidad y resistencia (Scharagrodsky, 2018), o presentaban portadas de mujeres deportistas en actitudes decididas y osadas, a lo largo de la década de 1930 (Kaczan, 2016; Scharagrodsky, 2020b).

Por otro lado, en lo que respecta a este período, como se adelantó en el capítulo anterior, desde 1940, el universo kinético transmitido para las alumnas del Colegio de Señoritas estará íntimamente ligado a la normativa del Ministerio de Justicia e

Instrucción Pública. Pero, antes del abordaje de esta cuestión, nos permitimos realizar una breve aclaración.

Como la realidad cultural es inabarcable para cualquier proceso de transmisión, el fenómeno educativo supone una selección, un recorte de esa realidad. Decidir contenidos a enseñar (saberes que los/as estudiantes deben alcanzar en cada etapa escolar) supone resaltar, jerarquizar y, a la vez, excluir, desatender, e incluso ignorar, ciertas prácticas culturales (Gvirtz y Palamidessi, 2006). Así, dicha selección cultural (que implica cuestiones de poder y de autoridad) consiste en un proceso que involucra una serie de niveles o instancias de decisión y planificación. Entonces, siguiendo a Gvirtz y Palamidessi, el primero de esos niveles está dado por *la macropolítica y la administración del sistema educativo*. Aquí se deciden los contenidos y las materias que estudiarán los/as estudiantes, se toman decisiones respecto del perfil del sistema educativo, su estructura y la especificación de sus áreas. El segundo nivel está dado por *la institución*, en el que se elabora el proyecto de cada escuela, que se encuentra condicionado por los lineamientos del nivel anterior. El tercer nivel está dado por *la situación de enseñanza*, donde el docente debe toma decisiones sobre las metas u objetivos a alcanzar, la selección y la secuenciación de los contenidos, las actividades a proponer, el tipo de presentación de los contenidos, los materiales que necesitará, la producción en sus clases, la evaluación (Gvirtz y Palamidessi, 2006).

En línea con esos distintos niveles, y con respecto a los sentidos dados a la enseñanza de la Educación Física en el Colegio Secundario de Señoritas, y los encargados de definir la orientación impresa, en 1930, la directora afirmaba que

en cuanto a Gimnasia ha dependido hasta el presente del Departamento de Educación Física [tal vez refiera al Departamento de Cultura Física] pero no siendo posible la asistencia del alumnado a las canchas de deportes del Colegio Nacional creo que debe depender exclusivamente del Liceo por razones de distancia, disciplina y control (Zeballos de Heredia, 1930: sin página)¹³⁴.

Destacamos que se piense a las “canchas de deportes” como pertenecientes al Colegio Nacional cuando en realidad pertenecían al Departamento de Cultura Física, que se encargaba de la enseñanza de la Educación Física en el nivel primario, secundario y en las Facultades. No obstante, en 1936 no parece ponerse en duda la pertinencia de la dependencia del Departamento:

En cuanto a la cultura física, este colegio tiene una dependencia directa del Departamento de Cultura Física de la Universidad; su personal colabora

134 Repetimos esta cita, incluida en el capítulo 4, para destacar otras cuestiones de la misma.

directamente y sus instalaciones, han aumentado las nuestras (Cortelezzi, 1936: 37).

Sin embargo, a 9 años de creado el Departamento siguen existiendo inconvenientes en relación con lo enseñado en el Colegio Secundario de Señoritas: el director, como ya indicamos, planteaba que

la enseñanza estuvo a cargo, como otros años, de tres profesoras que imparten la enseñanza de la educación física de acuerdo al llamado «sistema argentino». En repetidas oportunidades he sugerido a las señoritas profesoras, la conveniencia de ir modernizando el sistema aplicado por no condecir con las nuevas orientaciones en la materia de referencia (Rodríguez Jurado, 1938: 195)¹³⁵.

Por un lado, desconocemos si aludir a las nuevas orientaciones se refiere a las normativas del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública. Por otro lado, adjudicamos estas diferentes formas de entender la disciplina al hecho de que la mayoría de los docentes de Educación Física del Colegio Nacional no contaban con título específico, sino que eran exdeportistas relativamente exitosos con experiencia en la gestión deportiva, mientras que la mayoría (no contamos con la totalidad de estos datos) de las profesoras de Educación Física del Colegio Secundario de Señoritas eran maestras y egresadas del INEF creado por Romero Brest, habiendo sido muy probablemente, en algunos casos, alumnas de este profesor.

Entonces, desde el nivel institucional, buscando influir en la situación de enseñanza de la Educación Física, se optó por dejar en un segundo plano los lineamientos del Departamento de Cultura Física, una dependencia de la Universidad Nacional de La Plata, frente a la normativa del mencionado Ministerio Nacional. Esto se pudo llevar a cabo por la situación particular en términos de jurisdicción del colegio en cuestión. Al respecto, por ejemplo, los profesores suplentes eran propuestos por el director o la directora, mientras que los titulares, luego de concursar, debían ser confirmados por el poder ejecutivo nacional.

Como adelantamos, el director Legón, que asumió en 1939, planteó que para 1940 se irían implantando pautas y condiciones que regían para los institutos dependientes del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, así como el uniforme que establecía esa institución (Legón, 1941), lo que entendemos como una decisión suya desde la nueva gestión, aunque al año siguiente afirmaba que esas normativas eran aplicadas con algunas pequeñas modificaciones realizadas desde el Departamento de Cultura Física (Legón, 1942a). Es decir, se seguía incluyendo al Departamento en el proceso de definición curricular. Este director, que asumió en

135 Recordemos que en los programas del período anterior para el Colegio Secundario de Señoritas se hacía referencia explícita al Sistema Argentino de Educación Física, derogado en 1938.

septiembre de 1939, para el 7 de noviembre de ese año, a partir de la resolución n°1 felicitaba a las docentes por la exhibición de gimnasia, y al director por las ayudas brindadas. A la vez, decidía

Solicitar del mismo Sr. Director del Departamento de Cultura Física un proyecto de programas de enseñanza física, año por año, con especificación de ejercicios y juegos a desarrollar durante el curso, por bimestres. Deberá procurarse la coordinación de las etapas de la enseñanza, de los ejercicios y de los juegos, atendiendo a la edad media, a la **condición femenina** y a las directivas que recientemente ha impartido, para los institutos de su inmediata dependencia, el **Ministerio de Justicia e Instrucción Pública de la Nación** (Legón, 7 de noviembre de 1939: 1; los destacados me pertenecen).

Destacamos el hecho de que seguía habiendo una referencia a una supuesta “condición femenina”, que se vincularía con una esencia, aunque no era una idea incluida en los documentos del Ministerio.

Aclaraba este director que, en realidad, no era grande la diferencia con el sistema de Gimnasia Rítmica que se dictaba, lo que cambiaba mayormente era la terminología de las voces de mando y nombre de las actitudes y las formaciones (Legón, 1942b). Todo ello habría indicado contradicciones o disputas entre el Colegio Secundario de Señoritas y el Departamento de Cultura Física, en relación con la definición de los programas.

Así, en este proceso de priorizar la normativa nacional, es importante destacar que el 7 de mayo de 1938, el ministro de Justicia e Instrucción Pública, Dr. Jorge E. Coll¹³⁶, junto a Castiñeiras -presidente de la Universidad Nacional de La Plata- y a Héctor Dasso -decano de la Facultad de Medicina-, había visitado el Colegio Secundario de Señoritas (Cortelezzi, 1939). En marzo de 1939, bajo su mandato, Coll, con César Vázquez en la recientemente creada Dirección de Educación Física, legisló la nulidad del “Sistema Argentino de Educación Física” (MJeIP, 1939; en Galak, 2012). Esa normativa establecía la incorporación de “las marchas, evoluciones y ejercicios calisténicos de conjunto”, debiendo ser efectuados “por imitación, por orden de series y rítmicamente” (BO, 04/04/1939; en Galak, 2012). Los principales representantes de la corporación militarista que se habían opuesto al Sistema argentino establecido por Romero Brest habían sido Adolfo Arana, Horacio Levene y César Vázquez (Scharagrodsky, 2006).

Con estas modificaciones en las normativas nacionales sobre la disciplina en cuestión, el principal cambio con el modo tradicional de enseñanza “romerista” se basaba en la incorporación de las prácticas deportivas como uno de los primordiales

136 Jorge Eduardo Coll (1882-1967). Abogado criminalista, jurista y profesor de derecho argentino. Fue ministro de Educación durante la presidencia de Ortiz (1938-1942). Fundó en 1939 la Universidad de Cuyo.

contenidos de la asignatura (Galak, 2012), aunque, para nuestro caso particular, los deportes hayan estado presentes -cumpliendo por momentos un rol protagónico- desde la creación misma del Departamento de Cultura Física, 10 años antes. Este tipo de cuestiones darían cuenta de que la propuesta corporal implementada desde esta dependencia fue realmente novedosa, a partir de la consideración de elementos de una y otra forma de entender la educación física circulantes en Argentina (la “romerista” y la militar), y generando una tercera posición.

Por ello, entendemos que no es casual, debido a su interés en la educación física, que Coll al recorrer las diferentes dependencias del Colegio, se haya detenido especialmente en la clase de Gimnasia:

se manifestó muy conforme y entusiasmado de la clase y el sistema adoptado, pero también dijo era de opinión que la profesora dictara la clase con uniforme adecuado o el mismo de las alumnas (Cortelezzi, 1939: 25)¹³⁷.

Asimismo, se explica que Coll se interesó por el examen médico y fichas sanitarias de las alumnas (Cortelezzi, 1939), en concordancia con la exigencia de la comisión evaluadora del Departamento de 1936¹³⁸ y con las propuestas de Vásquez a nivel nacional.

De este modo, desde el Ministerio de Justicia e Instrucción Pública se pensó a la educación física desde una impronta particular. En lo que respecta a la educación física de las mujeres en el Colegio de Señoritas, se destacan en el programa de 1939 del Ministerio la inclusión de gimnasia rítmica y la práctica de deportes como el básquet, el vóley, y la pelota al cesto.

Mientras que en 1939 se asignaban para las mujeres las mencionadas prácticas, desde esta normativa y en la misma época, para los varones de los colegios nacionales no se proponía gimnasia rítmica sino que se les presentaban ejercicios acrobáticos, correctivos y en aparatos, y, en lo que respecta a los deportes, también se elegían el vóley y básquet (no pelota al cesto), a lo que se sumaba fútbol, balón, rugby, sóftbol, natación, defensa personal, campamentos y excursiones (Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, 1941). Aquí se puede ver, una vez más, una concepción de la educación física para los varones ligada a una mayor actividad en comparación con la impartida para las mujeres. Asimismo, por ejemplo, entre los valores educativos que se estimaba que encerraban los deportes, mencionados en un programa de 1941 para varones, se incluían, entre otros, el “desenvolvimiento del gusto innato por la actividad”, el “sentimiento de la propia fuerza y capacidad” y

137 El hecho de que las profesoras no usaran ropa deportiva, sino “de calle”, es resaltado por las exalumnas entrevistadas (2019).

138 En la memoria, también se indica que con motivo de su visita se preocupó en activar el expediente de la construcción de los baños y vestuarios, obra que nunca se realizó en la institución.

la “formación del carácter”, cuestiones vinculadas históricamente a la masculinidad, ausentes para las mujeres. En los programas del año 1943, para unos y otros pervivía esta diferenciación, que contribuía a forjar masculinidades y feminidades. Así, para el caso de las mujeres se continuaba con la práctica de vóley, pelota al cesto, y en menor medida el básquet (sobre el que se aclaraba que aludía al reglamento en su versión femenina). A ello se le sumaba, además, la práctica del Atletismo.

Desde el Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, además, se abogaba por la agrupación “por sexo para la enseñanza de la educación física” en las escuelas normales mixtas y colegios nacionales del Interior, y porque la enseñanza estuviera a cargo de un docente también del mismo sexo (Resolución Ministerial del 15 de mayo de 1939), lo que no significaría cambio alguno en relación con lo realizado por el Departamento desde su creación.

En lo que a nuestro problema respecta, también nos interesa dar cuenta de la inclusión en el colegio para mujeres de bailes regionales y ejercicios rítmicos. Una ex alumna entre 1941 y 1946, entrevistada (Ortubé, 2001) planteaba que el lugar del colegio que recuerda es el gimnasio, que es donde aprendió a bailar: “en esa época nos enseñaban a bailar el vals, suavecito. Afuera estaba el ritmo del jazz, del bolero, lo tropical” (Ortubé, 2001: 203). Queremos destacar cómo queda reflejado el hecho de que el currículum sea una selección cultural que incluye, a la vez que excluye, unas prácticas, lo que parece ser identificado por la propia entrevistada. Así, se fomentaba un refinamiento al priorizar bailes como el “vals” en detrimento de otras danzas como “lo tropical” o el “bolero”, que significaban otras moralidades y formas de poner el cuerpo más populares. Scharagrodsky (2004), que aborda la Educación Física primaria bonaerense entre 1940 y 1960, plantea que las danzas folklóricas argentinas, prescritas en todos los planes escolares del nivel primario, reprodujeron estereotipos y posiciones sexuales por medio de coreografías diferentes para los varones y para las mujeres. De este modo, esas danzas definieron roles y características fijas e irreversibles en las que el varón era sinónimo de fuerza, agresividad, nerviosismo, despliegue y destrezas, y la mujer, de suavidad, picardía, coquetería, finura, candor, delicadeza y gracia (Scharagrodsky, 2004). En el Colegio, los bailes regionales fueron incluidos para 4°, 5° y 6° años en la asignatura “gimnasia estética”, del plan de 1934, por lo que se puso en vigencia ese contenido desde 1937 cuando la primera promoción llegó a ese momento de ese plan de estudios (Colegio Secundario de Señoritas, 1934d, 1934e, 1934f). En los tres programas se aludía solamente a “bailes regionales”, lo que no nos permite realizar inferencias sobre sí, por ejemplo, esta práctica fue presentada con vinculación a la identidad nacional argentina, en un marco de gobiernos militares que tomaban este tipo de valores como sus principales emblemas.

Para el caso de los varones, en la normativa del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública de 1943, las cosas seguirían como en 1941, incluyendo deportes como vóley y básquet (no pelota al cesto), a lo que se sumaba nuevamente el balón, el fútbol y el rugby. Sobre este último, en línea con lo que afirmaba Rodríguez Jurado, se decía que

es considerado un deporte completo, pues no sólo exige inteligencia y disciplina para su práctica, sino que también desarrolla en alto grado el arrojo, la serenidad y rapidez de concepción, constituyendo una excelente escuela de caballeros (Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, 1943: 13).

Se aludía, de este modo, a un ideal mencionado reiteradamente por el Departamento y el Colegio Nacional entre 1929 y 1935.

En definitiva, estas decisiones curriculares a nivel institucional y áulico dieron cuenta de una disputa por el modo de pensar y enseñar la Educación Física entre el Colegio Secundario de Señoritas y el Departamento de Cultura Física. Es decir, en relación con la enseñanza de esta asignatura, se pasó de seguir la concepción “romerista” - que priorizaba el discurso pedagógico, incluía fundamentos médicos, transmitía generizados y aceptaba con reparos los deportes- a basarse en las normativas del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública de la Nación, que retoma elementos militares y deportivos, pasando por la adopción de gimnasia rítmica entre 1935 y 1939 a partir de las propuestas de la directora Cortelezzi, por lo que nunca se terminaba de tener en cuenta de forma completa lo planteado por Rodríguez Jurado. Esto se produce pese a que el director del Departamento afirmó en reiteradas ocasiones que estaba en proceso de modificar el modo de enseñanza. De hecho, en la reunión de profesoras de gimnasia del Colegio del 11 de abril de 1944, se planteaba que con la jubilación de una de las docentes se podrán producir cambios en los días y horarios de las clases para

cumplirse la enseñanza de la gimnasia de acuerdo con las normas indicadas por el Director del Departamento de Cultura Física, señor Benigno Rodríguez Jurado, quien ya el año ppdo. habría proyectado una modificación en tal enseñanza, la que según informes de las propias profesoras del Liceo, no podría cumplirse con la actual disposición horaria: dos horas semanales en el mismo día y el reducido número de clases anuales y la falta de baños (Teobaldo, 1944b: 3).

No obstante, Rodríguez Jurado negociará su incidencia en las clases, ya que, al menos desde la voz oficial del director hacia el presidente de la Universidad Nacional de La Plata, “concurría personalmente para dar instrucciones a las profesoras, sobre aplicación del sistema y programas” (Legón, 1942b: 26).

3. La cultura material en las clases de Educación Física para universos kinéticos diferenciados

En este punto nos interesa recuperar, más allá de que hayan sido mencionados algunos elementos, la cultura material propuesta y utilizada en las clases de unos y otras, para indagar en el modo en el que ello contribuyó a transmitir un universo kinético diferenciado. Existe una continuidad en relación con lo planteado en el capítulo 4, al abordar los espacios, en el sentido de reparar en el modo en el que lo material contribuye a la transmisión de feminidades y masculinidades en el marco de relaciones desiguales de poder. Siguiendo a Agustín Escolano Benito (2010), la noción de cultura material escolar es una herramienta esencial que permite avanzar en la problematización en los múltiples significados que los objetos pueden poseer en el cotidiano escolar, sus diferentes usos y desusos, considerando también las relaciones establecidas para su idealización, fabricación y comercialización. A ello se le agrega lo que los usos y desusos de los materiales involucran a las prácticas corporales diferenciadas sexo-genéricamente. Así, entendemos que la cultura material escolar envuelve dos grandes elementos interrelacionados: el edificio y los artefactos móviles que están en su interior, como mesas, proyectores, bancos, etc. (Funari y Zarakin, 2005). La intención es considerar esa cuestión para la Educación Física. Ya nos encargamos del edificio, ahora nos detenemos en los artefactos.

Antes de meternos de lleno en lo que respecta a la Educación Física, creemos importante hacer referencia a que en ambos colegios se consideraba a los materiales como una parte importante de la educación. Por ejemplo, desde el Colegio Secundario de Señoritas, al compartir edificio con el Colegio Nacional, se hacía referencia a que se contaba con el laboratorio de física, aportando el material didáctico necesario diariamente (Zeballos de Heredia, 1930), planteando al año siguiente que en los distintos laboratorios el material es “seleccionado y abundante” (Zeballos de Heredia, 1931: 4). Lo propio se afirmaba en relación con su biblioteca (Zeballos de Heredia, 1931, 1933). Asimismo, en 1937, las alumnas de los cursos superiores de cultura estética de ese Colegio, enviaron notas a los representantes en Argentina de diferentes países europeos solicitando en distintos formatos elementos culturales para conformar un museo de arte llamado “sección internacional de belleza” (Expediente “pedido de material artístico para clases del sr. Bonesatti a los cónsules”, 1937). En el Colegio Secundario de Señoritas, además, para la enseñanza optativa de cocina iniciada en 1938 se utilizaron variados elementos como ollas, sartenes, balanzas, tablas, tazas, cucharones, entre otros (Curso de Cocina, 1938). Finalmente, en un informe de 1940, se explicaba que la sala de geografía estaba dotada con un mobiliario especial, aparato de proyecciones y mapoteca anexa.

La importancia asignada a los materiales didácticos también estaba presente en el Colegio Nacional, incluso, desde antes del período abordado, como cuando se destacaba la amplitud y calidad de sus laboratorios y gabinetes de trabajo (Sommariva, 1926), o como cuando se explicaba que en esos espacios la enseñanza se había llevado a cabo con eficacia por contarse con suficiente material didáctico (Calcagno, 1934).

Hecha esta contextualización, abordaremos lo relativo, estrictamente, a las clases de Educación Física.

3.1. Primer período: 1929-1934

En este primer período, Rodríguez Jurado (1929: 31), con respecto al gimnasio del campo de deportes, utilizado predominantemente por alumnos del Colegio Nacional, planteaba que se habían hecho las gestiones necesarias para completarlo, ya que estaba desarmado, y que sería instalado al aire libre, “donde podrá ser usado con gran provecho por ser de los más completos de su género”. Al año siguiente, refería a que se habían adquirido nuevos elementos y útiles de deporte, lo que “ha permitido encarar el problema de la cultura física de los alumnos del Colegio en una forma completa y definitiva” (Rodríguez Jurado, 1930: 19), menciones que darían cuenta de la importancia asignada a los materiales a la hora de enseñar en esta disciplina. Allí, también, mencionaba, para los varones, elementos como palos y “medicine ball” y hacía referencia a que se practicaba gimnasia de aparatos, sin especificar ninguno de ellos.

El propio Rodríguez Jurado (1934), para los alumnos de la Escuela Anexa, planteaba que se realizaban ejercicios calisténicos de conjunto con manubrios, varas, clavos y aros. Estos elementos también eran utilizados en el nivel siguiente del sistema educativo tanto por mujeres como por hombres, aunque estos últimos también contaban con muchos otros, de pesos y tamaños considerables. Por ello, podríamos preguntarnos si, al menos, en términos de materiales utilizados, las mujeres no son homologadas, igualadas, a los niños, o viceversa.

El mismo año, con respecto a los estudiantes del Colegio Nacional, se afirmaba que las nuevas instalaciones y elementos existentes, a partir de la creación del Departamento, habían mejorado el programa porque se intensificó la enseñanza. Se presentaba un programa que proponía para los alumnos ejercicios en conjunto con manubrios, varas y clavos; ejercicios en los aparatos pesados (paralelas, caballo, burro, barra fija alta y baja, escalera horizontal, escalera oblicua, escalera vertical, palo vertical, y trampolín elástico y colchonetas) y ejercicios en aparatos especiales (espaldares suecos, aparatos de Sander y vigas de equilibrio) (Rodríguez Jurado, 1934). No obstante, luego se aclaraba que el programa no había

sido aplicado en su totalidad porque “no se cuenta con los elementos indispensables y son de difícil adquisición por su elevado costo, así como tampoco con las comodidades para su instalación” (Rodríguez Jurado, 1934: 9). Esto último está en línea con lo abordado en el capítulo 4, en relación con la solicitud permanente de mejores condiciones edilicias. Al respecto, al año siguiente, Rodríguez Jurado (1935: 200) explicaba que “es una preocupación constante la adquisición de esos elementos para que, muy pronto, los alumnos puedan desarrollar el programa completo”. Ello nos permite inferir que la cultura física propuesta descansa, en parte, en los recursos materiales, que permitirían la realización de nuevas actividades.

En este marco, entendemos que el mundo deportivo es, ante todo, un mundo de objetos (Garnier y Morales De Mello, 2014), que en juego desde su cultura material representaciones sobre los cuerpos. Siguiendo a esos mismos autores, a lo largo de la historia,

el análisis de las transformaciones de los objetos condujo a nuevas formas de compromiso motriz dentro de las prácticas y, en la misma medida, sus principios de percepción y apreciación (Garnier y Morales De Mello, 2014: 3).

Pensando específicamente en el cuerpo en movimiento en su relación con los objetos, mover el cuerpo es apuntar hacia las cosas, es dejarse llevar o responder a la sollicitación que las cosas ejercen sobre él antes de cualquier representación (Merleau-Ponty, 1978). Ello significa pensar al objeto como una invitación a actuar. Entonces, “el objeto percibido es inmediatamente codificado como un conjunto determinado de hipótesis de acciones” (Rizzolatti & Sinigaglia, 2008: 60; en Garnier y Moraes De Mello, 2014: 4).

De este modo, entre los elementos mencionados para los varones encontramos algunos que se vinculan directamente con la gimnasia sueca (como el espaldar, el caballo, las barras y la viga) que, como adelantamos, también se ofrecía en cursos voluntarios para alumnos del Colegio que desearan tener más horas de esta práctica y para estudiantes universitarios (Universidad Nacional de La Plata, 1930). Hacia fines de 1935, se planteaba que a cargo de estas clases optativas se encontraba Ernesto Bauzá (El Argentino, 21 de noviembre de 1935), personalidad que, como explicamos en el capítulo 2, había publicado una serie de obras sobre el tema. Como se planteó, la gimnasia sueca o de Ling, desarrollada a principios del siglo XIX era una gimnasia de posiciones, en la que se pasaba de una postura a otra, que optaba por cerradas formaciones de clase y ejercicios analíticos (Husson, 2009). Su creador, enfatizó el desarrollo del armonioso cuerpo humano y argumentó que estaba científicamente basada en el último conocimiento médico. Con la educación física, él quería adoptar una postura del cuerpo adecuada, siendo “corrección” la palabra clave (Ljunggren, 2011). Este autor plantea que, observándolo hoy, no parece ser una forma atractiva de educación física,

caracterizada por los siguientes 7 puntos: el principio de la precisión del movimiento, el principio de la forma de gimnasia, el principio de selección, el principio de progresión, la lección de gimnasia, la disciplina, y la participación de todos (Ljunggren, 2011). Se trató, entonces, de una práctica pensada para disciplinar el cuerpo y las emociones, para dar fortaleza a los ciudadanos conscientes de sus obligaciones, preparados para comprometerse por el bienestar de la nación. Se entendió al ciudadano como hombre, existiendo una fuerte celebración de la masculinidad, reclamando esta gimnasia la fuerza vikinga en una forma civilizada (Ljunggren, 2000).

Asimismo, para este período, en el índice del reglamento del departamento para los alumnos del Colegio Nacional, que se transcribe en un artículo de 1930, se mencionan ejercicios gimnásticos con palos, carrera de postas y vallas.

Por otro lado, en 1933, en el mencionado torneo de atletismo, las alumnas utilizaron el cajón de saltos, los testimonios para las postas, la barra de salto en alto y el balón de pelota al cesto. Los alumnos usaron, pese a participar en una mayor cantidad de pruebas (10 para ellos, 5 para ellas), menos materiales: testimonios, jabalinas y discos.

Esa diferenciación está en línea con lo planteado por Scharagrodsky (2004) al analizar la política corporal generizada de Enrique Romero Brest (1901-1938). Allí, al abordar la Educación Física en la escuela primaria afirma que

los materiales para los juegos contribuían a la construcción de subjetividades generizadas. Por ejemplo, Romero Brest estableció los siguientes materiales en la lista de juegos para varones que no estaban en las mujeres: «pelotas de foot-ball, pelotas voladoras, juegos de bochas, infladores, punchin-ball, cuerdas de cinchar, saltadores, barreras para la carrera de obstáculos». En cambio, en la lista de juegos para mujeres los materiales que no estaban en la lista de varones eran los siguientes: «juegos de quillas, juegos de aros, juegos de badmington y cuerdas de saltar» (Scharagrodsky, 2004: 109).

En la misma línea van los planteos de Scharagrodsky, Manolakis y Gosende (2003) quienes, al analizar los libros sobre Educación Física entre 1880 y 1930, encuentran que la diferencia entre los materiales, en perspectiva de género, se vinculaba con diferencias de tamaño y peso. De este modo, se contribuía a “naturalizar” o “normalizar” el concepto de inferioridad física en las niñas y en las mujeres.

3.2. Segundo período: 1935-1939

Desde la perspectiva de Julio Rodríguez, considerado desde el Departamento en 1935 y 1937, los aparatos gimnásticos y de juegos se diferenciaban según el género, siendo “el caballo, las paralelas y el burro” (Rodríguez, 1929: 43; en

Dogliotti, 2013: 147) de exclusividad para los varones por requerir demasiada fuerza muscular (Dogliotti, 2013). En 1935, en el acto de cierre, las alumnas utilizaron balones de pelota cazadora, de pelota al cesto y de vóley. Entonces, tanto los mobiliarios como la arquitectura tienen una acción performativa sobre los cuerpos, generizándolos de determinada manera y no de otra (Dogliotti, 2013). En palabras de Pascale Garnier y Moraes de Mello,

estudiar, por ejemplo, la producción social de las identidades sexuales a través de una cultura material implica presuponer la existencia de objetos a priori diferentes según el sexo, aunque éstos permitan diferentes reinterpretaciones, usos desviados, o incluso invertidos (Anstett & Gélard 2012) (2014: 4).

Esta comprensión primera de los objetos, que los autores aplican especialmente para la consideración de la infancia y la diferencia según la edad, no es del orden de los atributos que les serán intrínsecos, sino que está siempre ubicada en los repertorios de la acción, del “hacer con”, direccionados a los destinatarios diferentes o semejantes (Pascale Garnier y Moraes de Mello, 2014).

Como se dijo, René Favalaro (1994), alumno del Colegio Nacional entre 1936 y 1941, planteaba que trepar a la sogá era un ejercicio que realizaban regularmente, y que definía como “muy costoso”. De este modo, desde un relato en primera persona arrojaba luz sobre la escuela y su funcionamiento, posibilitando reconstruir algunos vestigios de prácticas de escolarización por la mediación de una cultura material de la escuela (Louzada Barbosa y Tuchinski dos Anjos, 2019). En ese sentido, siguiendo a Paulilo (2019), es importante entender los modos en que los artefactos fueron introducidos a las escuelas, pero más valioso es indagar en las formas de apropiación por parte de los sujetos. Es decir, el objeto por sí mismo no dice mucho, sino que debemos considerar el uso que se le daba a ese material, en hombres y mujeres. Es decir, considerar las interacciones sociales que ponen en circulación ciertos sentidos. Justamente, mientras que los varones utilizaban la sogá para trepar, las mujeres para este período utilizaban este mismo elemento para saltar (como ya mostramos). Asimismo, los varones hacia fines de 1946 utilizarán este elemento para cinchada (El Argentino, 8 de noviembre de 1946), sobre lo que volveremos.

Siguiendo a Brailovsky (2008), existe una batalla silenciosa que se hace presente en los artefactos: la disputa por la afirmación de qué es o no es aceptable hacer, pensar y saber en la institución escolar.

En 1937, se planteaba que la exhibición en el Colegio Secundario de Señoritas contó con la utilización de clavos, aros, palos y pelotas, a partir de la gimnasia y que se utilizó, como se dijo, una cuerda para demostrar la resistencia. El uso de aros y pelotas también fue mencionado por las entrevistadas, ex alumnas durante los

últimos años del período analizado. En la memoria de 1938, se planteaba que el Departamento de Cultura Física “envió el material solicitado para las clases de gimnasia: 38 clavos de madera, 3 banderitas y 14 camisetas musculosas” (Cortelezzi, 1938: 242). Entonces, existe un vínculo estrecho entre las acciones desenvueltas en la clase y los objetos (De Souza Kinchescki y Rugoni De Sousa, 2017). Autores como Galvão (2001), Barra (2007), Meloni (2011) y Lemos (2012), para el caso brasileño, comprendieron, para distintos contextos, las relaciones entre el material y el método de enseñanza.

La utilización de esos materiales, por parte de las estudiantes, daría cuenta de la implementación de la “gimnasia moderna” de Rudolf Bode, como mencionamos en el capítulo anterior, a partir de un viaje a Alemania de la directora Cortelezzi en 1936. Como planteamos, se trata de una “gimnasia moderna” (denominada, inicialmente, “gimnasia expresiva”). Siguiendo a Marcelo Husson (2009), tres son las principales contribuciones que realiza este tipo de gimnasia para enriquecer las acciones corporales en los ejercicios aeróbicos: 1. Principio de la totalidad, del cambio rítmico y de la economía de los movimientos; 2. La utilización de aparatos manuales; y 3. Búsqueda del propio movimiento. Al referir a los aparatos manuales, justamente, menciona a las clavos, las pelotas y las sogas, que estima como “elementos originarios en la gimnasia moderna que nos permiten enseñar destrezas y habilidades sobre la forma y la ejecución de los movimientos” (Husson, 2009: 55). Por ello, consideramos esa utilización de los materiales a partir de los cambios implementados por Cortelezzi desde 1935 al haber incorporado la gimnasia rítmica, ya que “un objeto escolar de los muchos que observamos etnográficamente en la realidad de las aulas o colegios, o en un espacio museológico, un útil escolar aislado, independiente, fuera del contexto y la atmósfera que conforma el aula o el aroma del centro educativo, pierde el todo o buena parte de su significado” (Hernández Díaz, 2010). Así, la cultura material debe considerarse en su contexto histórico, cultural y social en línea con la intención educativa (Aragão de Sousa, da Silva Guimarães y Castro, 2017).

En 1938, se incluía en la memoria del Colegio una nueva referencia a los materiales. Allí se planteaba que el Departamento de Cultura Física había enviado 100 manubrios y 30 clavos, a lo que el colegio sumó una pelota de vóley. Además, se explicaba que los materiales inutilizables eran una pelota del vóley y una varilla para saltómetro (Duquet, 1939). Esto último, además de evidenciar el grado de precisión con el que se realizan los informes destinados al presidente de la Universidad Nacional de La Plata, nos muestra que se realizaban diferentes tests a las alumnas.

Además, a partir de una fotografía del consultorio del Colegio Secundario de Señoritas de 1936, en la que entendemos que se ve a la doctora Giglio y a su ayudante pesando a una alumna, es posible dar cuenta de la “cultura material” de

esta sección de la institución educativa (ver ilustración 28). En la imagen se puede observar una camilla, un escritorio, sillas, cuatro láminas del cuerpo humano, un mueble con medicamentos, y un instrumento con el nombre de “Romero Brest” (se trataría de un espirómetro)¹³⁹. Este último elemento nos habla de una adscripción sobre la Medicina y la Educación Física vinculada a la medición, explicación, predicción y control de los cuerpos, en línea con los postulados positivistas: los objetivos, conceptos y métodos de las ciencias naturales son aplicables a las ciencias sociales, y el modelo de explicación utilizado en las ciencias naturales proporciona las normas lógicas en base a las cuales pueden valorarse las explicaciones dadas por las ciencias sociales (Scharagrodsky, 2006). De este modo, se apela a leyes, métodos y procedimientos científicos bajo el aura de la neutralidad. “Las ciencias médicas, en especial el saber fisiológico, se convirtió en el único saber autorizado para el tratamiento supuestamente neutro y objetivo del cuerpo” (Scharagrodsky, 2006: 162). Asimismo, la presencia de las láminas nos indicaría una intencionalidad educativa desde la labor de la médica y su ayudante, visitadora de higiene. Es posible pensar que se apelaba a las manifestaciones visuales como prueba de legitimidad de discursos científicos sobre el cuerpo (Torricella, 2014). Asimismo, como plantea Scharagrodsky al analizar las políticas de Gofredo Grasso en la Medicina deportiva desde el consultorio del Club Gimnasia y Esgrima de Buenos Aires,

la arquitectura, el ornato, el material y los objetos seleccionados y prescritos se convirtieron en sí mismos en un programa pedagógico deportivo, una especie de discurso que instituyó en su materialidad un sistema de valores, como los de orden, disciplina, funcionalidad, matematización y racionalidad, ciertas formas de percibir el cuerpo (...) (2018: 10).

139 Enrique Romero Brest inventó varios aparatos de registro médico como el cirtómetro torácico de resorte, el espirómetro hidrostático, el dinamómetro de ancho adaptable a la mano, el kinetómetro torácico, el antropómetro milimétrico y el saltómetro doble invariable para las clases de gimnasia (Scharagrodsky, 2006). Recordemos que esta personalidad visitó el Colegio Secundario de Señoritas en el año 1922.



Ilustración 28. Consultorio del Colegio Secundario de Señoritas. Archivo del Liceo Víctor Mercante. Año 1936.

3.3. Tercer período: 1940-1946

El cambio en la orientación de la gimnasia enseñada en el Colegio Secundario, hacia un mayor protagonismo de la estética o rítmica, parece ir de la mano con la incorporación de un importante material: el piano. Este habría sido el único material de grandes dimensiones presente en las clases de las mujeres que, aunque no habría sido manipulado por ellas, contribuyó a transmitir sentidos vinculados a valores o sentimientos como la gracia, la belleza y la sensibilidad. Las alumnas entrevistadas, estudiantes de este segundo período, manifestaron que la clase, llevada a cabo por la profesora desde una tarima, contaba con el uso de aros y la incorporación de música.

En este marco, desde el giro material, abogamos por incluir a los objetos y las cosas como partícipes plenos en la red de lo social, como actores o actantes, por lo que

habría que ir más allá de decir que la historia de un artefacto depende de los usos y sentidos que les damos a los objetos y buscar atender a lo que ese artefacto produjo en la nueva red humanos-objetos que se creó a partir de su presencia (Dussel, 2019: 17).

Así, en lo que respecta a la labor del Departamento, los objetos contribuyeron a desarrollar unas partes del cuerpo sobre otras, unas capacidades corporales sobre otras, según el sexo-género de los/as estudiantes, a poner el cuerpo de un modo diferencial, a practicar unos deportes y no otros. “Somos lo que somos por la interacción con los objetos, así como ellos lo son por esas interacciones” (Dussel,

2019: 18). De hecho, para 1945, el piano seguía siendo un elemento central en las clases de gimnasia para las alumnas, permitiendo algunos movimientos, interacciones y prohibiendo e imposibilitando otros. Incluso, en la nómina de profesores para ese año lectivo, se planteaba que la ayudante de la materia era Aurora Durquet, que tenía “Estudios de Música” y era también dactilógrafa. Luego se aclara que “se necesita que la Ayudante sepa Música para tocar el piano para las clases” (Vicedirección del CSS, 1945: s/n).

De este modo, es posible considerar que

la subjetividad de los estudiantes o los docentes no puede ya ser pensada solamente como el resultado de la interrelación de los signos definidos por los discursos sino como el efecto de la co-presencia y del intercambio entre los objetos, los seres humanos y los eventos en espacios particulares donde se encuentran las trayectorias inconclusas e indefinidas (Massey, 2005) (Dussel, 2019: 22).

De este modo, los historiadores reconstruyen a los objetos como protagonistas, eslabones, claves, indicios, huellas de las historias que quieren contar, a la vez que como factores de las sociedades que los produjeron (Ortega Ibarra, 2019). De allí la superación de la idea de que analizar históricamente los objetos utilizados en la escuela sea algo banal o trivial, anecdótico (Janeirinho, 2015), aunque no desconocemos que “el fetichismo de los objetos y el anticuariado constituyen dos tentaciones constantes de la investigación histórica en general” (Viñao Frago, 2012), ya que los objetos no hablan por sí solos.

Para este último subperíodo, encontramos, como adelantamos, que el uso de la soga representa cabalmente la diferenciación entre alumnos y alumnas, en términos de partes del cuerpo y capacidades motoras involucradas, así como la ausencia o presencia de competencia. Así, los varones utilizaban sogas para realizar “cinchadas” (ver ilustración 29), en línea con el hecho de ejercitar la fuerza de los hombros y los brazos. Asimismo, este material contribuye con la realización de un ejercicio físico que implicaba competencia, cuestión vinculada históricamente más al universo masculino que al femenino. Recordemos que las alumnas, en el segundo subperíodo, realizaban salto a la soga, trabajando la resistencia y no la fuerza, y las piernas en vez de los hombros y los brazos. Los varones, en ese subperíodo, trepaban la soga, lo que implica la utilización de todo el cuerpo y el requerimiento de fuerza.

Además, en ese mismo evento, los alumnos saltaban el palo, lo que nos indica un nuevo uso de materiales exclusivo para ellos (El Argentino, 8 de noviembre de 1946).

Como plantea Rosa Fátima de Souza,

el estudio histórico de los materiales escolares puede ser un instrumento valioso para descifrar la cultura material en la medida en que las prácticas son mediatizadas, en muchos sentidos, por las condiciones materiales (2007: 179).

Asimismo, de la articulación entre conocimientos, prácticas y materiales escolares es que se concretiza el hacer pedagógico, que está en el corazón de la comprensión del funcionamiento interno de la escuela y su función en el tiempo y espacio socio-histórico (de Souza, 2007). Entonces, estudiar el concepto de cultura material es, al mismo tiempo, tratar los múltiples significados de los objetos, yendo más allá de su estructura técnica y función, envolviendo las relaciones sociales de las que forman parte (Borges, Furtado y Castro, 2013).

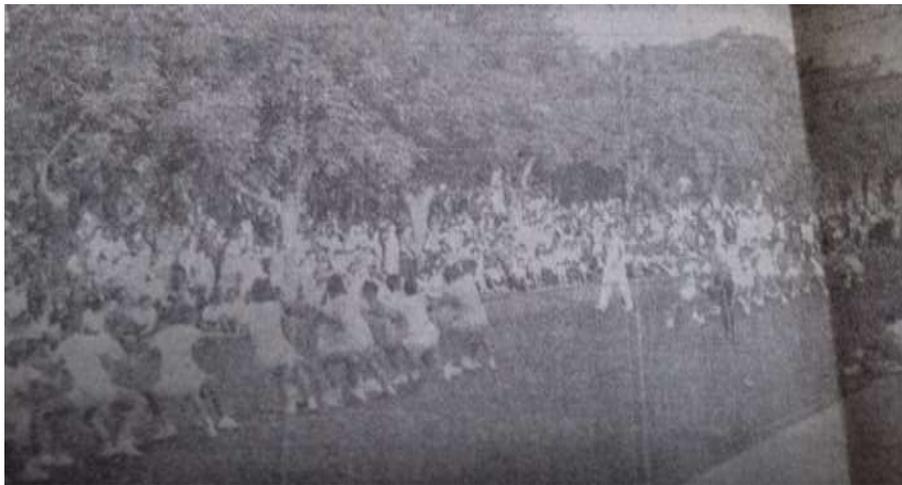


Ilustración 29. Alumnos del Colegio Nacional compitiendo en cinchadas. El Argentino, 8 de noviembre de 1946.

Para Jean Baudrillard (2006), la dimensión real de los objetos y de los muebles es prisionera de la dimensión moral que tiene que significar. Aplicamos esa idea al ámbito educativo, para destacar que los objetos utilizados por los alumnos, en ambos períodos, eran más numerosos, más costosos, más grandes, y más pesados, en comparación con los usados por las estudiantes. Ello contribuiría a la idea de formar hombres más activos: participaban en más actividades, y más variadas, por lo que, en ocasiones, necesitaban más elementos. Asimismo, como sucedía con la utilización de los espacios, que sean más grandes, representaría una intención de dominar, de conquistar, adjudicada históricamente al universo masculino. De este modo, los artefactos posibilitan ciertas posturas corporales (Ciavatta, 2009).

Recordemos, asimismo, que la adquisición o no de determinados materiales para las clases reflejó claramente decisiones políticas, tal vez ligadas a ideas eugenésicas, como cuando no se materializaban clases especiales para alumnas “no aptas” por no contar con los elementos necesarios, costosos, ni con más

personal y lugar adecuado (Legón, 1940). Éstas, tampoco participaban en las exhibiciones (Legón, 1942). Por ello, podemos decir que la compra o no de ciertos materiales, y el pedido y acondicionamiento de espacios, a la vez que la solicitud de más personal, no son decisiones neutrales, sino políticas, atravesadas por diferentes intereses. Entonces, es central indagar en qué artefactos fueron incluidos en las prácticas y cuáles no, y el porqué de esa elección. De hecho, para este tercer período, las feminidades abyectas o no deseadas habrían estado representadas por esas alumnas no saludables o ineptas, lo que se medía a partir de fichas biotipológicas.

4. El uso de uniformes para las clases de Educación Física: entre lo material, lo moral, lo estético y lo kinético

El uso del uniforme significó un nuevo elemento vinculado a la materialidad escolar, así como a la transmisión de universos morales, estéticos y kinéticos sexogenéricamente diferenciados. Pese a incluir tanto a alumnos como a alumnas, esta práctica claramente priorizó las indicaciones a estas últimas. Por ello, optamos por dividir este apartado en tres, a partir del uniforme presentado como obligatorio para las estudiantes, en línea con el modo de entender la cultura física femenina: el Sistema Argentino de Educación Física de Romero Brest (desde 1929), la gimnasia alemana y rítmica propuesta por la directora Cortelezzi (desde 1935 a 1939), y la normativa del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública (desde 1940 a 1946).

4.1. La obstrucción y el ocultamiento del cuerpo femenino: las polleras largas (1929-1934)

Consideramos que el

vestir el cuerpo constituye una práctica corporal contextuada que expresa la relación entre el cuerpo, la indumentaria y la cultura, en un determinado contexto social y momento histórico (Faccia, 2019: 38).

Entonces, destacamos el sentido social que el traje otorga a los cuerpos mediante el género, categoría que rige los modos de vestir según los estereotipos de género impuestos por la cultura (Faccia, 2019). Así, podemos interpretar a la vestimenta durante la modernidad, en occidente, en tanto disciplina corporal orientada a marcar las identidades de género binarias y jerárquicas configuradas en el orden social burgués (Faccia, 2019). La entendemos como otra piel humana, una construida culturalmente, que refiere a los modos de construcción de los cuerpos sexuados, en relación con los regímenes de inteligibilidad que la norma social instala (Báez, 2013). Concebimos, entonces, a la vestimenta como central a la hora de fabricar

género. Zambrini (2019) hace referencia al siglo XIX como el momento en que se polarizaron con mayor énfasis las formas de vestir de acuerdo a las diferencias anatómicas binarias entre mujeres y varones. Es decir, en el siglo XIX se acentuaron las diferencias en las maneras de vestir femeninas y masculinas como opuestas y excluyentes. Así, desde la perspectiva de esta autora,

dicha clasificación estética del mundo no es armónica, por el contrario, supone una permanente tensión y negociación respecto a cuáles identidades se reconocen como tales, y cuáles se transforman en diferencias u otredades (Zambrini, 2010: 132).

Entonces,

la importancia del vestido –elemento ineludible de la fachada personal de los individuos– como marcador de clase y de género, como elemento de control social, como vía de entrada, incluso, a la aprehensión del habitus de personas y grupos sociales, es reconocida en los estudios sociales ya desde el siglo XIX (Bastarrica Mora, 2014: 1653).

Siguiendo a Carmen Soares (2011a), entendemos que las ropas y los ornamentos constituyen, de modo profundo, una educación del cuerpo. Así,

entre la utilidad, la necesidad, la protección, el confort, pero también entre la artificialidad, el sueño o la seducción, las ropas y los ornamentos afirman trazos humanos, revelan inclusiones o exclusiones, así como las diferencias entre una naturaleza corporal y las marcas de la cultura (Soares, 2011a: 1; traducción personal).

Desde las primeras décadas del siglo XX, abundan en la prensa escrita argumentos y recomendaciones en torno a la vestimenta deportiva que eran presentados como medidas higiénicas, estéticas y, en menor escala, de rendimiento (Soares, 2011a). Esta misma autora, afirma que

La ropa ocupa un lugar privilegiado en la historia de la humanidad y su especificidad sexual, étnica, religiosa, política o cotidiana revela este lugar. La vestimenta es una característica fundamental de los seres humanos, y el acto de vestir obedece a las determinaciones sociales, siendo el resultado de un laborioso proceso de transformación de sensibilidades en relación con el cuerpo y su exhibición (Soares, 2011b: 81; traducción personal).

Entonces, ya en nuestro caso, y en lo que respecta a los varones, el reglamento interno del Colegio Nacional de 1924, vigente al menos hasta 1940 (Digesto, 1940) en relación con la vestimenta general de los alumnos, prohibía “permanecer con el sombrero puesto en el establecimiento” (Digesto, 1940: 177). En lo que atañe a las mujeres, desde el uso de uniformes, también, se intervino sobre el universo moral, estético y kinético a la vez, formando parte de la cultura material diferenciada. Es decir, se influyó en cuestiones que hacen a los movimientos y posturas permitidos,

que poseen, sin dudas, también, connotaciones morales y estéticas. Se trata de una práctica central con respecto a permitir, impulsar, prescribir, ciertos movimientos del cuerpo, a la vez que desalentar, prohibir, proscribir otros, y de fomentar el recato entre las alumnas.

Ya desde el primer año abordado, Rodríguez Jurado planteaba que en ambos colegios se realizaba gimnasia de forma obligatoria, al aire libre, “con uniforme adecuado y siguiéndose las reglas de higiene indispensables para su mejor resultado” (Rodríguez Jurado, 1929: 26). Aquí, obviamente, la justificación del uso y las características del uniforme, se producen a partir del discurso médico, especialmente de la higiene, que se termina convirtiendo en un saber que gobierna los usos morales, sexuales y eróticos de los cuerpos, vale decir, institucionaliza una determinada noción de buena vida o vida saludable. Al año siguiente, al referir exclusivamente al plan para los varones, en un reglamento se incluía, simplemente, la necesidad de utilizar “traje de gimnasia” (Rodríguez Jurado, 1930: 20). A esos alumnos en las fotografías disponibles (Rodríguez Jurado, 1929; El Día, 8 de noviembre de 1946), como ya vimos, se los observa con pantalones cortos y remeras de mangas cortas, ambos de color blanco.

Sobre el uniforme general del Colegio de Señoritas, nos encontramos con Adelina Nélida Bibbó, alumna entre 1929 y 1933, que al ser consultada sobre el tema plantea que “no tenía nada. No teníamos escudo... no tenía nada. El guardapolvo blanco, prendido aquí y nada más” (Ortube, 2001: 184) (ver ilustración 30).



Ilustración 30. Uniforme de las alumnas del Colegio Secundario de Señoritas. Primeros años de la década de 1930. Archivo del Liceo Víctor Mercante.

Siguiendo a Inés Dussel (2003), la vestimenta tiene efectos sobre la experiencia escolar de los/as estudiantes y formó parte de un proceso de homogeneidad y de igualdad moderna a través de las apariencias. Sus efectos se vinculan con la posibilidad de establecer unas relaciones sociales y la autorización desde la institución escolar de determinadas configuraciones del cuerpo. Entonces,

Los uniformes son consciente y deliberadamente simbólicos, ya que en ellos hay una selección razonable en su diseño que se inserta dentro de las representaciones sobre el deber ser de hombres y mujeres. Los uniformes son un símbolo de la regulación que se ejerce sobre los cuerpos para inscribir actitudes y comportamientos estandarizados y considerados normales. Para los portadores representa dar una señal de pertenecer a un grupo social y situarse dentro de una jerarquía (Chávez González, 2006: 172).

De este modo, asistimos a una regulación de los cuerpos en pos de una igualación (al interior de los grupos de alumnos y alumnas, respectivamente), al mismo tiempo que a una diferenciación entre cada grupo.

Grace Mildred Meckert de Cabeza Quiroga, alumna entre 1934 y 1936, manifestaba que hacían gimnasia “con esos uniformes largos o las polleras” (Ortubé, 2001: 196), a lo que agrega “**unas polleras terribles, largas**” (Ortubé, 2001: 196; el destacado me pertenece), y que el cambio lo llevó a cabo Juana Cortelezzi en 1935. Las fotos (ver ilustración 31, 32 y 33) apoyan la idea de que, efectivamente, se trataba de polleras largas que, probablemente, hayan limitado de modo considerable ciertos movimientos como la apertura de piernas. Con Dussel, es posible pensar estos uniformes como

objetos que son constitutivos de la experiencia de la escolarización, que demarcan distintos márgenes de libertad (por ejemplo, a niñas y niños), distinguen entre los actos públicos del cuerpo y los íntimos, y permiten interacciones particulares con los materiales y texturas del artefacto, entre otros aspectos (2019: 22).



Ilustración 31. Alumnas del Colegio Secundario de Señoritas en clase de ejercicios físicos. Sin fecha. Por tratarse del edificio del Colegio Nacional, la foto sería anterior a 1931.



Ilustración 32. Exhibición de 1932. Diario El Argentino del 9 de noviembre de 1932.

La femineidad en ese momento, como se ve en la ilustración 34, se definía también por el uso de detalles como moños¹⁴⁰, en consonancia con la vestimenta de las mujeres en la región, al menos, desde el siglo XIX (Chávez González, 2016). Entonces,

¹⁴⁰ El uso de moños es entendido por autoras como Salazar Rodríguez (2012) como un signo de performance burgués y de distinción social en Latinoamérica desde, al menos, la segunda mitad del siglo XX.



Ilustración 33. Alumnas del Colegio Secundario de Señoritas. 1934.

el deporte también se adjetiva en las ropas, si una ropa deportiva es diseñada y vendida, si ella genera un mercado específico para ambos sexos, ella genera, también, distinción entre los sexos. Así, para las mujeres, la moda en general -y mismo la moda deportiva- fue siempre más enfática en el elemento «elegancia» (Soares, 2011: 88).

En el informe de 1934, Rodríguez Jurado explicaba, en relación con la indumentaria y la presencia, que “las alumnas deben ir a las clases con la cabeza descubierta, sin medias, calzadas con sandalias o zapatos sin tacos y flexibles; su ropa debe ser la usual de gimnasia” (Benigno Rodríguez Jurado, 1934: 15). Aquí se presentaban elementos referentes a reglas o regímenes de apariencia. Para los varones, en cambio, simplemente aclaraba que debían acudir a las clases “provistos de un uniforme adecuado para la práctica de los ejercicios [y que] observan las reglas de higiene indispensables” (Rodríguez Jurado, 1935a: 200) (ver nuevamente ilustración 14). Esa justificación a partir del discurso higiénico del uso de uniformes diferenciados para las clases de gimnasia, presentaría razones morales vinculadas a la construcción de un universo diferenciado para varones y mujeres, respectivamente. Desde la lectura de la teoría queer, podemos ver cómo “la materialidad del cuerpo no permanece independiente de los discursos sociales” (Martínez, 2015:326). En palabras de Butler,

las normas reguladoras del «sexo» obran de una manera performativa para construir la materialidad de los cuerpos y, más específicamente, para materializar el sexo del cuerpo (Butler, 2018: 18).

De las fotografías, nos interesa destacar también la apariencia de las mujeres en relación con su cabello recogido (ver ilustración 34). Siguiendo a la historiadora feminista francesa, Michelle Perrot,

el cabello es en principio una cuestión de pilosidad. El pelo está ligado a lo íntimo, y por partida doble: por su penetración interna y por su proximidad respecto del sexo. Sus raíces penetran en el cuerpo, en «el yo-piel», para retomar la expresión de Didier Anzieu, la delgada película que define el límite entre el interior y el exterior. El pelo recubre el sexo (2009: 41).

Por ello, al cabello suelto en esa época se lo vinculaba a la seducción, el erotismo, e, incluso, la prostitución y el pecado. En palabras de Patricia Aristizábal Montes,

La melena como arma de seducción y fortaleza vital ha sido tema recurrente en literatura, donde se ha aprovechado la relación tácita que existe entre la abundancia de pelo y el apetito sexual (2007:119).

En ese sentido, ligado al recato y la discreción con la condición femenina, para el mismo período, en el Instituto Nacional de Educación Física se establecía como obligatorio el uso vinchas o turbantes para sujetar el cabello (Scharagrodsky, 2006c).



Ilustración 34. Alumnas del Colegio Secundario de Señoritas en encuentro de pelota al cesto. Diario El Argentino, 1934.

Entonces, como venimos abordando desde el capítulo anterior, desde la institución educativa a través del uso del uniforme y del fomento de valores diferenciados se transmitió una estética escolar para varones y otra para mujeres. Referimos a

un sistema de operaciones que convierte el mundo sensorial de los sujetos en determinadas sensibilidades mediante la sanción de juicios de valor. Desarrolla, en consecuencia, un vocabulario de categorías específicas (bello/feo, agradable/desagradable, etcétera) de clasificación sobre las sensaciones (Pineau, 2013: 1).

Allí, la diferencia jerarquiza posiciones, roles, atributos, funciones, estéticas. En este sentido, también los uniformes escolares para la realización de ejercicio físico contribuyeron al proceso de generización y sexualización. Asimismo, planteamos, nuevamente, que se trató de un proceso binario (solo hay dos opciones opuestas), que excluyeron otras identidades sexuales posibles. De esta manera, como dijimos,

los colores, vestuarios, disposiciones, gestos y posiciones de género resumibles en el «buen gusto» y el «sentido común» escolares no son casuales, ingenuos ni universales, sino que responden a una campaña histórica de producción estética: esas marcas son premiadas o sancionadas, permitidas o prohibidas, de acuerdo con su grado de adaptación a los modelos impuestos por la institución educativa (Pineau, 2013: 1).

El uniforme de las mujeres, entonces, estaba en concordancia con lo mostrado por la prensa (general y deportiva) desde principios de siglo y hasta entrada la década de 1920 (pese a estar ya en la década del 30), como muestra Kaczan (2016):



Imagen 1. Fragmentos de los artículos “Para la familia” y “Educación física de la mujer” “Para la familia”, *Caras y Caretas*, 13 de abril, [n.º 132], 1901, y “Educación física de la mujer”, *El Hogar*, 2 de febrero, 1923.

En palabras de esa autora,

La falda campana que cubría hasta el calzado, dificultaba cualquier destreza extraordinaria y evitaba la visualización de separación o apertura de las piernas, como necesidad de resguardar posiblemente las inquietantes fantasías sexuales que despertaba este inequívoco signo de feminidad (Kaczan, 2016: 30).

Scharagrodsky, Manolakis y Gosende (2003), que analizaron libros de texto sobre Educación Física, para docentes, entre 1880 y 1930, ya habían indicado que, con relación con la vestimenta femenina, los autores que escribían sobre Educación Física coincidían en mostrar a la mujer con gran parte del cuerpo cubierto.

Pero, no se trató de un proceso de imposición o regulación absoluta de los cuerpos a partir del uso del uniforme. Entre las fugas y resistencias, en parte vinculadas con el uso del uniforme, encontramos otro relato de Adelina Nélide Bibbó, exalumna del Colegio entre 1929 y 1933, sobre la vez que la profesora de música las llevo a cantar al Teatro Argentino de La Plata. Las vistieron con una túnica blanca y una coronita de flores de durazno para cantar “La Traviata” y el Himno a la Universidad. Allí empezaron a correr por atrás del escenario, tiraron un telón y rompieron una estatua. Asimismo, por mencionar otro tipo de resistencias, esta exalumna cuenta cómo una compañera suya, Matilde, al finalizar el horario escolar se retiraba por una salida distinta a la que la esperaba su madre para irse con un alumno del Colegio Nacional, Ernesto Sábato (Ortubé, 2001).

4.2. Una liberación del cuerpo femenino: los pantalones cortos (1935-1939)

Un nuevo uniforme comenzó a usarse desde 1935, el año posterior a la asunción de Cortelezzi como directora. Se trata del uso de pantalones cortos o bombachudos (ver ilustraciones 35 y 36 y, nuevamente, la 19). Ante este cambio, entendemos que el uso del uniforme de gimnasia significó para las alumnas la posibilidad de realizar movimientos más variados y romper con la trampa fisiológica de la intensidad: las niñas y mujeres, a fines del siglo XIX y principios del XX, debían ser moderadas en sus ejecuciones físicas, lo que en los años 20 y 30 está erosionado, al menos en ciertos actores sociales. A la vez, implicó el uso de ropa que para ese momento rompía con lo tradicional, siendo su uso disruptivo para la época.

La exalumna (1934-1936) Grace Mildred Meckert, explicó que la que renovó la gimnasia y la vestimenta fue Cortelezzi porque no estaba conforme con lo anterior. Por ello, estableció como obligatorios los bombachudos:

en bombachudos sí (...) y mi profesora Cleónida Avena... bueno ella también. Pero ella, cuando Juana le dijo que se tenía poner también esos pantaloncitos cortitos... y otras cosas que no le gustaban... entonces se ofendió, porque nos tenía que decir a nosotras que ese era el uniforme que

teníamos que comprar, con el pantalón bien cortito y todo lo demás (Ortubé, 2001: 196).

A su vez, esa estudiante, que se presenta a sí misma como “grandota, en el don, gorda”, contó que cuando la profesora de gimnasia le planteó qué debía ponerse, ella se largó a llorar. Al día siguiente fue citada por la directora, contándole que había sido humillada. A ello, Juana Cortelezzi respondió: “usted no tiene la obligación de ponerse eso. Si usted no quiere ponérselo, no se lo ponga” (Ortubé, 2001: 196), aunque finalmente decidió usarlo. Ello mostraría una libertad relativa en la elección del uniforme por parte de las alumnas. Asimismo, afirmó sobre el atuendo general que

Juana [Cortelezzi] trajo ese uniforme que tenía el cuello así, tomado con botones y le gustaba que fuera bien almidonado y teníamos una capa. Entonces las chicas rechazaban esa capa azul marino (Ortubé, 2001: 2000).



Ilustración 35. Alumnas de 5° año posando luego de competir en pelota al cesto. El Plata, 8 de noviembre de 1935.



Ilustración 36. Alumnas con uniforme de gimnasia. 1937. Archivo del Liceo Víctor Mercante.

Los bombachudos o pantalones cortos utilizados por las alumnas era una vestimenta que, claramente, se acerca a la presentada por los alumnos, lo que indicaría igualdad entre unas y otros. No obstante, entre las reglas de apariencia para ellas se continuaba evidenciando la obligatoriedad de continuar llevando el cabello recogido, lo que, como se dijo, en ese momento se ligaba al erotismo (a no despertar en el otro sentimientos indecentes en el espacio público), el pecado e, incluso, a la prostitución.



Ilustración 37. Alumna con uniforme de gimnasia. Año 1937. Archivo del Liceo Víctor Mercante.

Las anteriores fotos (sumada a la ilustración 37) se emparentan con una vestimenta que permite mayor libertad en los movimientos, a la vez que exhibe las piernas de las mujeres, a diferencia de las largas polleras utilizadas los años anteriores. A partir del trabajo de Kaczan (2016), vemos que estos pantalones cortos conviven, y reemplazan paulatinamente, a la anterior indumentaria:

Imagen 2. Cubierta de *El Gráfico* y fragmento del artículo "Sus hombros y sus brazos también merecen que Ud. los cuide"



Fuente: "Portada", *El Gráfico*, 21 de enero, 1928, y Heinz Pfau, "Sus hombros y sus brazos también merecen que Ud. los cuide", *Viva Cien Años* 3, n.º 5 (1937).

Como señala la autora,

hacia los años veinte participando en el proceso de modernización de las mujeres —en el que **la apariencia formó parte de la emancipación política**— y de la mano de los avances tecnológicos de la industria textil, la indumentaria empleada para hacer gimnasia se vuelve más funcional y el cuerpo es plausible de desenvolverse con **mayor autonomía**. Las innovaciones permiten el reemplazo de los materiales rígidos por géneros elastoméricos y el vestido se vuelve liviano, se implementa una malla exigua y ceñida que resalta los encantos y las curvas creando así «una nueva moral más higiénica y **más placentera**» (Mangudo, 1927) (Kaczan, 2016: 30; los destacados me pertenecen).

Es importante resaltar de estas palabras cómo la indumentaria utilizada por las mujeres tiene claros efectos en su emancipación y autonomía, a la vez que considera elementos como el placer, anteriormente negados. Esto se vincula con la mencionada idea de "mujer moderna", que surge en los años 20.

Los alumnos ya utilizaban pantalones cortos, al menos, desde 1929. Por ello,

la construcción social de la masculinidad y la feminidad ha supuesto formas corporales distintas y opuestas, así como también, manifestaciones

gestuales, el control de las emociones, hábitos, gustos y actitudes diferenciados entre sí. En esta lógica, las técnicas corporales femeninas difieren de las masculinas, y operan en consonancia con la visualización y los usos del vestir (Zambrini, 2010: 144).

Con respecto, nuevamente, a la indumentaria para el resto de la jornada escolar, en la memoria de 1936 se planteaba que la directora del colegio había adoptado un nuevo modelo de delantal blanco para el uso diario de sus alumnas que hará obligatorio para el curso de 1937 (Cortelezzi, 1937). En “Nuestro Liceo” se plantea que

este modelo, prendido a un costado y un cuello alto, juntamente con la capa, fue el clásico uniforme del Liceo hasta el año 1969. La Prof. Cortelezzi, directora del colegio por ese entonces, se inspiró en el usado por colegios alemanes que acababa de visitar (Ortubé, 2001: 362).

En la misma memoria, esa directora planteaba que ha encargado la confección del gallardete deportivo que lleva el sello de la Universidad Nacional de La Plata bordado en blanco y la inscripción “CSS” sobre fondo azul. También, “ha adoptado un distintivo, que afecta la forma de escudo, y que lleva también las iniciales del establecimiento, como complemento del uniforme de ejercicios físicos” (Cortelezzi, 1936: 38). Eso se vincula con la construcción, por parte del Colegio, de un sentido de pertenencia, lo que habría contribuido a la producción de significados identitarios en relación con formar parte del Colegio Secundario de Señoritas y de la Universidad Nacional de La Plata. En ello puede inferirse, también, la intención de distinguirse de otros colegios que aportaran otros capitales (Bourdieu, 2012).

Asimismo, esa vestimenta utilizada en las clases de gimnasia era controlada, al menos para 1938, por Aurora Duquet, ayudante de las profesoras que se encargaba también de acompañar en el piano y de procurar disciplina. Tal es la importancia asignada a los atuendos obligatorios que se incluye en la memoria del siguiente modo:

Las alumnas han respondido siempre a la obligación de asistir a las clases de ejercicios físicos provistas de sus uniformes, y en el cambio de la vestimenta en el tiempo que les asigna para ello antes de comenzar la clase (Duquet, 1939: 2).

Además, en 1939, la jefa de disciplina explicaba que se encargó de efectuar a la entrada la revisión del uniforme completo, “haciéndole retirar los echarpes, cinturones de color y adorno” (Valdovinos, 1939: 17), por lo que se aportaba una vez más al fomento de una estética, delimitando un universo kinético permitido, a la vez que una moral y una erótica.

4.3. Un retroceso: la pollera-pantalón y la blusa del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública (1940-1946)

Como se explicó, desde 1940, el nuevo director del Colegio de Señoritas, Legón, estableció que para la enseñanza de la gimnasia se adoptara la normativa del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública de la Nación, haciendo lo propio con el uniforme. Ese atuendo fue, entonces, utilizado al menos hasta 1946. En su resolución n°1, a poco de asumir, el director del Colegio indicaba al director del Departamento que, junto a la profesora Cleónida Avena,

estudien y propongan en sus detalles completos la indumentaria verbalmente convenida para exigirse desde la iniciación del próximo curso, sobre la base que la impone el citado Ministerio (**blusa, pollera-pantalón...**) (Legón, 7 de noviembre de 1939: 2; el destacado me pertenece).

El 6 de marzo de 1939, la circular n°3 del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, a cargo de César Vásquez, establecía un nuevo uniforme tanto para las profesoras de la asignatura, como para las alumnas (ver ilustraciones 38 y 39):

por resolución dictada en la fecha, se ha dispuesto que en los establecimientos de educación dependientes del Ministerio, las profesoras de educación física llevarán el siguiente uniforme: blusa amplia, color blanco, **no transparente**, de cuello volcado, con manga tres cuartos, sujeta debajo de la pollera; **pollera-pantalón**, color azul rey, **no transparente**, evitándose los cinturones con hebilla; zapatillas blancas, blandas, con suela de goma, preferentemente sin taco; media corta, blanca, arrollada en el tobillo; y sweter blanco, con cuello cerrado y manga larga. Las alumnas tendrán el mismo uniforme con la diferencia de que la pollera-pantalón será de color azul marino oscuro y su largo hasta el vértice de la rótula (Argentina, 1939: 216 y 217; el destacado me pertenece).

Destacamos la referencia a que la pollera no sea transparente, lo que entendemos en el sentido de un temor a mostrar determinadas partes del cuerpo de la mujer.



Ilustración 38. Uniforme obligatorio para profesoras y alumnas de Educación Física establecido por el Ministerio de Justicia e Instrucción Pública de la Nación. Boletín 1939, año 2, n°6.

Como se planteó en este mismo capítulo, en 1938, César Coll visitó el Colegio Secundario de Señoritas, llamándole la atención que la profesora no tuviera el uniforme reglamentario, sino ropa de calle (Cortelezzi, 1939).



Ilustración 39. Diario El Argentino. 8 de noviembre de 1946. Exhibición de Educación Física donde las alumnas usan la pollera-pantalón y la blusa mencionadas.

Catalina Lerange, alumna entre 1940 y 1945, refirió en su obra al uniforme utilizado para las demás clases. Planteaba que era obligatorio el uso de guardapolvo blanco para las clases, excursiones y actos oficiales, que era una copia fiel del que usaban

las estudiantes secundarias de Berlín: “de líneas casi elegantes, lleva dos tablonces en la parte delantera y uno en la trasera; cuellito alto. Prende con una hilera de botones en el lado izquierdo” (Lerange, 1949: 22). Asimismo, aludió a que no les estaba permitido exagerar “el tocado”, ni el uso excesivo de alhajas o accesorios, y que el Colegio no se responsabilizaba por las pérdidas de esas alhajas u objetos de valor. En cuanto a la ropa de gimnasia, confirmó lo que ya planteamos:

consistía [en]el llamado «equipo» en: **pollera-pantalón** azul marino, **blusa** de piqué blanco, zapatillas y esarpines blancos. Un pañuelo de forma triangular para la cabeza en los colores rojo y azul; y, en el centro del pecho, el escudo, con las queridas letras: C.S.S. Durante el invierno debíamos usar las conocidas «rompevientos» (Lerange, 1949: 23; el destacado me pertenece).

El uso del pañuelo en la cabeza es confirmado por las exalumnas entrevistadas, vinculándose con el recato al no exhibir el pelo suelto, con la mencionada relación (imaginaria) de esa estética con el erotismo de las mujeres.

Siguiendo a Scharagrodsky (2006), la vestimenta fue una preocupación central de esta disciplina escolar, que contribuyó a regular sobre los cuerpos actitudes, valores y comportamientos ligados arbitrariamente a lo masculino y a lo femenino:

los códigos sobre la vestimenta y su uso se convirtieron, durante las clases de Educación Física, en potentes mecanismos de control sobre lo permitido, lo adecuado y lo correcto para cada sexo. La vestimenta -y sus efectos sobre la apariencia corporal- escondió todo un universo moral fuertemente normalizador (Scharagrodsky, 2006: 187).

Para este último período, también, Enilde Houstaix, alumna entre 1941 y 1946, explicó que el uniforme de gimnasia era

pollera pantalón de gabardina azul, la blusa de piqué blanco y si no rompeviento blanco con cierre. Todo lo que se compraba en «Gath y Chaves». Un pañuelo rojo y azul (...) (Ortube, 2001: 203)¹⁴¹.

En relación con el uniforme de clase, planteó que “era el guardapolvo blanco con dos tablonces, tipo alemán (...)” (Ortube, 2001: 203). Más allá de la referencia a que la vestimenta obligatoria se compraba en Gath y Chaves, la cooperadora de la institución colaboraba con las alumnas en la obtención de la misma (Legón; 1941, 1942, 1943).

En 1944, en un acta de una reunión en el Colegio Secundario de Señoritas, Rodríguez Jurado planteaba que las alumnas debían asistir en pollera al acto del 14

141 “Gath y Chaves” era una tienda ubicada en 7 y 50, conocida como una de las grandes y tradicionales tiendas platenses. Era una marca que en 1945 contaba con 19 sucursales en todo el país. Era tomada como sinónimo de refinamiento y buena calidad.

de abril en la Plaza San Martín (se explicaba que también habrá un acto al mismo tiempo en Plaza de Mayo). Esto indica una preocupación por mostrar uniformidad en los actos muy concurridos.

Dos exalumnas del Colegio a finales de este período, afirman que para las clases de Educación Física se utilizaban una pollera pantalón y una blusa: “pollera pantalón es un pantalón que tiene una tabla... dos tablas, paraditas parecidas a una pollera” (entrevista 2019). Aquí nuevamente podemos ver cómo los uniformes, al fomentar una estética, presentaban un universo kinético pensable a la vez que uno impensable, que se mixtura con cuestiones morales. Las consultadas, luego, dan cuenta de una nueva modificación que se habría producido con la disolución del Departamento:

El cambio de uniforme fue en el 46 o después. El nuevo uniforme era un bombachón blanco, no short, y para el invierno un jogging. **Me resultaba fantástico usar el bombachón, no la pollera pantalón. Lo que pasa es que cuando te tirabas al suelo y tenías que levantar las piernas, ese pantalón... No, no, que ibas a mostrar las partes, pero se te venían las tablas encima. No era cómodo para hacer ejercicio.** Era más cómodo que usar una pollera, que al principio de todo usábamos el uniforme porque hacía gimnasia rítmica con aros, no nos tirábamos al suelo ni nada (entrevista 2019).

Este retorno a un ocultamiento de parte cuerpo en este tercer período es reforzado para las mujeres, como dijimos, con la prohibición de tener los hombros descubiertos para las clases de “religión” (ver capítulo 5).

De esta manera, parece haber un retroceso en relación con la exhibición de las piernas de las mujeres y a la facilidad en los movimientos. Sin embargo, el hecho de tratarse de una pollera pantalón o falda pantalón significaba la inclusión en la historia del vestir femenino de un signo altamente simbólico de la masculinidad como el pantalón (Bard, 2012). Es decir, era algo excéntrico que las mujeres usaran una especie de pantalón, pero para el contexto de inicios del siglo XX, cuando permitía mayores desplazamientos sin perder el pudor (Kaczan, 2016), no para los inicios de la década de 1940.

5. Consideraciones finales

En este último capítulo de la tesis nos preguntamos por el fomento diferencial, por parte del Departamento, de formas de poner el cuerpo, de posturas, de poses, de formas de moverse. Ello se vincula, íntimamente, con la búsqueda, desde esta dependencia, de mayor desarrollo de unas partes del cuerpo para unos y para otras, a la vez que de la ejercitación, o entrenamiento, de unas capacidades motoras. En

todo ese proceso intervendrán ciertos elementos, que conformarán, junto a los espacios, ya analizados en el capítulo 4, la cultura material. En definitiva, como se dijo, es posible entender al género como matriz de ordenamiento de experiencias sensibles en los procesos de escolarización, que presentan ideales en torno a usos, potencialidades y limitaciones del movimiento (Galak y Southwell, 2019).

Entonces, hallamos que, para el primer período, se habría transmitido una imagen de los alumnos como seres activos, a partir de la presentación de un extenso y ambicioso programa, que incluía distintas prácticas vinculadas con el juego, la gimnasia en general, la gimnasia sueca en particular, y los deportes. Entre estos últimos, se destacó el remo, que ejercitaba la resistencia y fuerza de los brazos y los hombros, a la vez que se vinculaba con una presunta pertenencia de clase, ya que se desarrollaba en el tradicional y exclusivo “Club Regatas”. También destacamos la práctica del rugby, el fútbol y el box, ya aludidos en el capítulo anterior. Asimismo, para ellos, se propusieron variadas pruebas de atletismo: 100, 200, 400, 800 y 1.500 metros llanos, posta de 4 x 100 y 4 x 400 metros, triple salto, lanzamiento de jabalina y lanzamiento de disco. En éstas se ejercitaba la velocidad, la resistencia y la fuerza, involucrando a todas las partes del cuerpo. Para ese mismo lapso, para ellas, en cambio, se indicaba que debían practicar ejercicios adaptados a la “naturaleza femenina”, evitando la exagerada fatiga y un desgaste orgánico superior a sus (menores) fuerzas. Aquí, nuevamente, nos encontramos con que se producía una comparación con los hombres, justificando biológicamente la desigualdad, presentándola como indiscutible o esencial. En la misma línea van las referencias a respetar la contextura propia del sexo femenino. Además, se aludía a la necesidad de presentar ejercicios más suaves que para los varones, en concordancia con la propuesta del Sistema Argentino de Educación Física. También, desde el plano discursivo se planteaba que se ejercitaban los brazos, las piernas y el tronco, aunque entre las pruebas de atletismo para ellas, no se incluían lanzamientos, que ejercitarían la fuerza de los hombros y los brazos, como sucedía con los varones. Ello lo vinculamos con postulados eugenistas, como los de Boigey (referente del Departamento), que abogaban por una educación física que preparara la parte inferior para el rol materno. Ello estaría en línea con la imagen de mujer-madre identificada como fin macropolítico para este primer subperíodo. Asimismo, podría pensarse en un temor a la virilización de la mujer, lo que es apoyado por la referencia a la conveniencia de realizar movimientos suaves y la práctica de deportes como el vóley y la pelota al cesto. Además, se consideraba a la flexibilidad como propia de las alumnas.

Entonces, al respecto, las feminidades pretendidas serían las que realizaban movimientos suaves y medidos, estando las no deseadas o abyectas representadas por las mujeres viriles, que ejercitan la fuerza, especialmente en sus brazos y hombros. Serían las que en esa época eran mencionadas despectivamente como

“machones”, “marimachos” o “copias ridículas” del varón. En contrapartida, las masculinidades pretendidas habrían sido personificadas por varones fuertes y resistentes, siendo las indeseadas o evitadas las débiles o, en palabras del director del Departamento de Cultura Física, no “vigorosas”. Recordemos, como dijimos en el capítulo anterior, que el propio Benigno Rodríguez Jurado habría representado estas características deseadas.

En el segundo período, para los varones, se hacía explícito que se ejercitaban piernas y brazos, parte superior e inferior de la espalda, partes laterales del tronco, y abdominales. Además, se proponía justamente lo contrario a lo que se buscaba para las mujeres: obtener un máximo de intensidad, lo que, junto a otros elementos, evidencia la existencia de una cultura física diferenciada. Pese a haberse identificado una imagen de ellos como más activos que las mujeres, las clases obligatorias en este lapso seguían siendo para los alumnos de 1°, 2° y 3° año, contando con cursos optativos para los estudiantes de los años siguientes. En cambio, ellas contaban con clases obligatorias de 1° a 6° año, lo que cuestiona esa imagen de mujer pasiva. No obstante, como dijimos, se planteaba que las mujeres debían poder practicar ejercicios sin perder su feminidad. Además, en este período se tomaba como referente al uruguayo Julio Rodríguez, que había planteado que la mujer debía hacer ejercicios y juegos femeninos y no masculinos, lo que indica continuidad con el período anterior. Ello, se ve, por ejemplo, en la permanencia de la práctica de pelota al cesto. De este modo, observamos cómo desde el deporte se producía una lucha por la definición de los cuerpos legítimos.

Así, para ese segundo período las masculinidades pretendidas serían las vinculadas con hombres eficientes desde el punto de vista físico y los que alcanzaban la máxima intensidad, estando esto último explícitamente proscripto para las mujeres.

Con respecto al tercer período, no abundan las referencias para ambos sobre el universo kinético. No obstante, para los hombres, se continúa con la práctica de tiro, como sucedía durante los 18 años del Departamento, que buscaba una posición recta y vertical, poco respetuosa de la fatiga y de las diferencias individuales. Para ellas, comenzaba a aplicarse una propuesta basada en la normativa del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública de la Nación, que continuaba con la propuesta de una práctica diferenciada, manteniendo deportes más suaves como pelota al cesto, y presentando unas prácticas con reglamentos adaptados a las mujeres, como el básquet. En este período se redujeron los años de gimnasia obligatorios, eliminando la oferta para 5° y 6°, aunque se proponían ejercicios físicos en horario extraescolar. Finalmente, encontramos referencias que indicaban que a las mujeres que estaban menstruando se les permitía no realizar la clase de gimnasia, lo que aboga nuevamente por la transmisión de una feminidad pasiva.

Con respecto a los materiales utilizados por unas y otros, para las clases de ejercicios físicos, nos encontramos con que predominó la diferenciación por sobre el uso compartido de los elementos. Así, para el caso de los hombres, se trató de numerosos elementos, más grandes, más pesados y más costosos que para el caso de las alumnas. Entonces, mientras que ellos utilizaron aparatos de gimnasia (paralelas, caballo, burro, barra fija alta y baja, escalera horizontal, escalera oblicua, escalera vertical, palo vertical, y trampolín elástico y colchonetas, espaldares suecos, aparatos de Sander y vigas de equilibrio), medicine ball disco, jabalina, remo, sogas para trepar, y pelotas de rugby, fútbol y hándbol, de forma exclusiva; ellas usaron aros, clavos, sogas para saltar, manubrios, pelotas de pelota al cesto y vóley y un piano. Asimismo, compartieron palos, cajones de salto, elementos para salto en alto, testimonios y vallas. Todos estos materiales acompañaron los cambios en la forma de enseñar la asignatura para unas y otros, como sucedía con los elementos vinculados a la gimnasia sueca, para el primer período para los varones; los elementos propios de la “gimnasia moderna” para el segundo período para las alumnas; o del piano para las mujeres para el tercer período para continuar con una gimnasia estética. Además, acompañaron la transmisión de universos kinéticos diferenciados, invitando a, e imposibilitando, realizar unos movimientos, posturas, poses, y a ejercitar determinados segmentos corporales. A su vez, dejarían en evidencia, nuevamente, desigualdades entre alumnas y alumnas, en términos de variedad en la oferta de prácticas corporales y de recursos disponibles. Es decir, como sucedía con los presupuestos generales, también en este aspecto la Universidad Nacional de La Plata destinó más dinero para la cultura física que para la cultura física femenina. Por todo ello, entendemos que es central considerar, con Dussel, los materiales insertos en la red de lo social, en nuestro caso, para abordar masculinidades y feminidades deseadas, y no deseadas, y los vínculos entre ambos.

Con respecto al uniforme obligatorio para las clases de gimnasia para ellas, nos encontramos con tres grandes momentos, coincidentes con tres formas principales de entender la feminidad y la cultura física femenina: el Sistema Argentino de Educación Física de Romero Brest (desde 1929), la gimnasia alemana y rítmica propuesta por la directora Cortelezzi (desde 1935 a 1939), y la normativa del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública (desde 1940 a 1946). El primero se caracterizó por el uso de largas polleras que, obviamente, ocultaban parte del cuerpo de las mujeres, dificultando sus movimientos. Ello está en concordancia con lo transmitido sobre vestimenta por la prensa deportiva argentina desde inicios del siglo XX y hasta comenzada la década de 1920. El segundo momento presentaba como indumentaria para las mujeres unos bombachudos o pantalones cortos, instrumentados por la nueva directora del Colegio Secundario, que significaron un avance en términos de liberación del cuerpo de las mujeres. Ello implicó, entonces,

la habilitación de nuevos movimientos y eróticas, o formas de presentación y exhibición corporal, acercándose ese uniforme al de los estudiantes, evidenciado igualdad entre unas y otros, aunque de manera tardía para el caso de las mujeres. Esta vestimenta se asemejaba a la nueva ropa utilizada por las mujeres al realizar cultura física a lo largo de la década de 1920 y 1930, como se muestra en las publicaciones deportivas, y a los cambios en los procesos de modernización. Sin embargo, se exigía a las alumnas llevar el cabello recogido, lo que limitaría esa libertad. El tercer y último momento representaría un retroceso en términos de liberación e igualdad, ya que se implementaba, siguiendo la política conservadora de la Dirección Nacional de Educación Física de César Vásquez, una pollera-pantalón y una blusa. Asimismo, se exigía la utilización de un pañuelo en la cabeza, en línea con el anterior período en el que las alumnas llevaban el cabello recogido. Según una alumna entrevistada, se trataba de un atuendo que claramente limitaba movimientos como la apertura de piernas al estar en el suelo. En relación con el contexto, se lo interpretó como un cambio excéntrico para las mujeres, pero cuando se llevó a cabo a inicios de siglo (y no al principio de la década de 1940), ya que, en términos simbólicos, “la mujer se ponía los pantalones”.

De este modo, los uniformes contribuyeron a dos procesos simultáneos: uno de igualación al interior de cada grupo (alumnos y alumnas), y otro de diferenciación binaria (sólo dos opciones excluyentes entre sí) entre ambos colectivos, que se tradujo en desigualdad a favor de los alumnos (que se reconfiguró en el segundo período). Así, los atuendos fueron parte de una instancia de ordenamiento, disciplinamiento y regulación, no del todo materializado, que fue resistido, dando cuenta de un acercamiento y un alejamiento del contexto local, así como de un vaivén entre la autonomía, liberación o emancipación (vía posibilidad de movimientos y exhibición del cuerpo) y dependencia (a través de limitaciones motrices y ocultamiento del cuerpo).

En este punto, las feminidades no deseadas se habrían vinculado a las mujeres que no respetaban los uniformes obligatorios y que llevaban el cabello suelto, que en esa época se ligaba imaginariamente al erotismo y la prostitución. Para el caso del tercer período, la manera no deseada de ser mujer se relacionaba con exagerar el tocado al asistir a la escuela.

Además, en reiteradas ocasiones, para alumnas y alumnos, en los tres períodos, el uso de uniformes para las clases de Educación Física presentaba una justificación higiénica, por lo que el discurso médico se hacía presente en una dimensión más.

Para finalizar, vale destacar que estos tres momentos, como sucedía con la asignación de espacios públicos y privados para la práctica de ejercicios físicos, como vimos en el capítulo 4, no sigue un proceso lineal (más allá de las

ambigüedades y complejidades de todo proceso social) de liberación femenina y pérdida de valor del discurso de la domesticidad, como vimos en el capítulo 3.

CONCLUSIONES: ENTRE LA IGUALDAD Y LA DESIGUALDAD O DIFERENCIACIÓN, LA AUTONOMÍA Y LA DEPENDENCIA, LA INCLUSIÓN Y LA EXCLUSIÓN, EN LA FORMACIÓN DE MASCULINIDADES Y FEMINIDADES DESDE LA EDUCACIÓN FÍSICA

Como planteamos en la introducción, el objetivo general de esta tesis fue analizar los discursos y prácticas que contribuyeron a la producción, circulación, transmisión de masculinidades en el Colegio Nacional y feminidades en el Colegio Secundario de Señoritas, desde el Departamento de Cultura Física de la Universidad Nacional de La Plata, entre los años 1929 y 1946. Asimismo, consideramos las resignificaciones, y resistencias, por parte de los/as estudiantes de esas masculinidades y feminidades. De manera específica, nos preguntamos por los sentidos pedagógicos, epistemológicos y políticos de la asignatura en ambos colegios a lo largo del período abordado, y por la configuración de los cuerpos, los géneros y las sexualidades, incluyendo continuidades y discontinuidades. Todo ello fue abordado a partir del análisis de una serie de dimensiones: destinos macropolíticos, espacios, estéticas, moralidades, kinéticas y materiales.

Consideramos que dichos objetivos fueron alcanzados, lo que plasmamos en las siguientes conclusiones finales. No obstante, estimamos que distintas cuestiones pueden ser profundizadas en futuras indagaciones.

En este marco, es que entendemos al género como un dispositivo de poder, productor de subjetividades, abogando por una perspectiva relacional que considere a las feminidades a partir de las masculinidades, y viceversa. Ese poder actúa a través del discurso, pudiéndose reflexionar acerca de los modos en que se manifiestan, a través del lenguaje, las relaciones de dominación, discriminación, poder y control. De esta manera, los discursos legitiman y se materializan en ciertas prácticas. En nuestro caso, diferentes discursos se materializaron en una serie de prácticas diferenciadas para alumnos y alumnas que, en la gran mayoría de las ocasiones, implicaron desigualdades a favor de los estudiantes.

Entre los discursos legitimantes en este proceso hallamos, en primer lugar, que tuvo como protagonista englobante al de la modernidad, que significó orden y progreso, y se basó en la ciencia moderna. Se trató, de alguna manera, de una idea colonizante, que construyó a los latinoamericanos como los otros y que, en tanto proceso, implicó una resignificación local, pudiéndose hablar de una modernidad latinoamericana, periférica.

El discurso científico fue central para el Departamento de Cultura Física, presentándose, prácticamente, como sinónimo de modernidad, neutralidad, verdad absoluta. Entre los discursos científicos, se destacó el médico, lo que se ve claramente al considerar el objetivo principal de esta dependencia: formar a una juventud sana y vigorosa. Este incluyó a los registros anatómico, antropométrico, fisiológico, higienista y eugenésico, que legitimaron una Educación Física diferenciada. Entendemos que el último de ellos atravesó todo el período abordado,

profundizándose desde 1936 la biotipología (ubicada dentro de la eugenesia), que significó tomar una cantidad importante de medidas corporales y llevar a cabo disímiles estudios clínicos, en la búsqueda de un biotipo nacional. Allí fue la central la figura de Gofredo Grasso, seguida de referentes como Arturo Rossi, también de Argentina, entre otros, que desde la Asociación Argentina de Biotipología, Eugenesia y Medicina Social seguían los postulados de Nicola Pende. También se tomaron como referentes a Julio Rodríguez de Uruguay, y Knoll de Alemania, en un proceso de importación y resignificación, adaptación, de discursos y prácticas de otras latitudes, especialmente europeas. En el Departamento, en lo concerniente a las alumnas, se siguieron los postulados de Maurice Boigey, que consideraba la Educación Física con el fin de desarrollar y robustecer el aparato genital, la región lumbar, las caderas y la cintura pelviana, afianzando así la función maternal.

Identificamos, también, una universalización de los hombres y las mujeres, a partir de la invisibilización de las diferencias individuales (como la clase social, el color de piel, la religión, entre otras). Es decir, se hacía referencia a “los hombres” y “las mujeres” en tanto abstracción, lo que se reforzaba con alusiones a la “naturaleza”, la contextura física, la condición y el temperamento femeninos. Esta última referencia nos acerca al discurso psicológico. Éste que en ese momento se pensó en tanto conocimiento científico neutral y generizable, presentaba miradas sesgadas vinculadas al sexismo y androcentrismo. Asimismo, los mismos postulados de Boigey de los primeros años del siglo XX, abogaban por una cultura física que procuraría estabilidad nerviosa a las mujeres, lo que entendemos como una referencia directa a enfermedades nerviosas pensadas como propias de las mujeres, como la histeria.

La misma mirada del Departamento la pensamos como androcéntrica porque prácticamente durante los 18 años de existencia de esta dependencia, sus autoridades fueron exclusivamente hombres, habiendo solo presencia femenina en el dictado de clases del Colegio Secundario de Señoritas y en el consultorio médico de dicha institución. Lo propio sucedió con los referentes médicos mencionados y con las máximas autoridades de los colegios en cuestión. Eso estaba en concordancia con lo sucedido en los organismos públicos y privados, nacionales y provinciales, donde el campo específico de la “cultura física” y de la educación física, que fue pensado, conceptualizado, elaborado y definido por varones o por ciertos varones, tomando al cuerpo del varón como el ideal o universal, y al de la mujer como jerárquicamente inferior, con limitaciones, el particular (Scharagrodsky, 2014).

Otro discurso presente en el control, regulación, administración, de los cuerpos fue el religioso, justamente opuesto al científico. Su presencia se dio a partir de 1944 cuando se estableció la enseñanza religiosa (católica) obligatoria en los colegios dependientes de la Universidad. Allí, las alumnas entrevistadas plantean que, pese a haber contado con la alternativa de “educación moral” para las no creyentes, los contenidos eran similares, estando a cargo de las clases, catequistas y curas. La intervención sobre los cuerpos se daba a partir de la prohibición de la exhibición de

los hombros por parte de las estudiantes, lo que implica un ocultamiento de los cuerpos femeninos.

En un segundo plano quedó, para el Departamento, el discurso pedagógico. Las referencias al cómo, cuándo y por qué enseñar, son prácticamente nulas, lo que queda en evidencia al comparar el discurso de esa dependencia con la fundamentación de la Dirección General de Educación Física de la Universidad Nacional de La Plata, que fue su reemplazo. No obstante, identificamos una tensión entre la inclusión de un deporte que tomaba como referencia a la práctica de rendimiento y la que abogaba por una pedagogización de la misma, en un movimiento de idealización u optimismo deportivo. En palabras del director, el deporte educa, distrae, y produce satisfacciones morales. Entonces, predominó la primera de estas concepciones, que, no casualmente consideraba reglamentos deportivos en los que se debían realizar prácticas diferenciadas. El Departamento, además, se ubicó entre las propuestas de Educación Física más ligadas a la pedagogía, como la “romerista”, y las ligadas al discurso militar, como la de la Escuela de Gimnasia del Ejército, la de Fresco, y, posteriormente, Vásquez.

El discurso militar, entonces, también es digno de mención en el accionar del Departamento. Allí se incluyeron para alumnas y alumnos contenidos vinculados a las formaciones, las marchas y evoluciones, existiendo para los primeros, prácticas obligatorias de Tiro, que les permitían adelantar obligaciones posteriores del servicio militar, un espacio homosocial que aceleraba el ingreso a la Universidad. Ello se llevó a cabo en un marco, entre 1930 y 1943, de un gobierno militar de facto, iniciado por Uriburu a nivel nacional, y por Fresco entre 1936 y 1940, a nivel provincial. A nivel nacional, es de destacar la afinidad militar de Vásquez, desde la Dirección General de Educación Física. Esto también marca una continuidad con discursos y prácticas precedentes a nuestro período, como la existencia de batallones escolares en el Colegio Nacional, de la mano de Ramón Falcón.

Así, en lo que refiere a los antecedentes del Departamento, desde una perspectiva sexo-génerica, nos interesan varias cuestiones. Como precedente principal, lo que ya nos indica una desigualdad, tenemos al Colegio Nacional, que incluso es uno de los antecedentes centrales de la misma Universidad. Este surgió en 1885 como Colegio Provincial, nacionalizándose luego, e incorporándose posteriormente a la Universidad Nacional de La Plata (que había sido provincial). Pese a haber nacido como exclusivo para varones, fue permitiendo la incorporación de alumnas a sus aulas, aunque, desde 1907, estableció su sección femenina separada, que derivó en el Colegio Secundario de Señoritas.

Desde 1905, además, se proyectó un Internado para los alumnos del Colegio, plasmado desde 1910, en tanto experimento pedagógico impulsado por Joaquín V. González. Allí, retomando ideas y prácticas de las *Public Schools* inglesas, e ideas norteamericanas de la Escuela Nueva, se produjo la construcción de masculinidades, estableciéndose una serie de ideales en torno al futuro hombre, útil

para la sociedad argentina. Así, se buscaba formar un hombre de ciencia, con estilo europeo, libre, sano, fuerte, respetuoso, disciplinado, democrático, un caballero al estilo europeo, que hablara idiomas como el francés y el inglés, responsable, patriota, con carácter, poseedor de un gusto estético (que conociera y disfrutara de la literatura, el teatro, la música, el arte en general). En ese proceso, el experimento pedagógico reservó un lugar importante a la práctica deportiva, contando con un amplio campo de deportes ubicado en el bosque de la ciudad de La Plata. Se trataba de una ciudad moderna, creada de la nada para formar la nueva capital bonaerense, con fines higiénicos. Ese bosque buscó proveer de naturaleza al ambiente urbano. El internado, en el marco de los movimientos reformistas, fue considerado, por quienes estaban en contra de su existencia, como oneroso y elitista, lo que desembocó en su disolución en 1920 (quienes lo idearon, en cambio, no lo imaginaron como elitista, sino como productor de una sociabilidad de elite). Desde 1921, funcionó, en las mismas instalaciones, la Casa del estudiante, que buscó llegar a mayor parte de la sociedad, a partir de la propuesta de actividades artísticas y deportivas. No obstante, en 1923, el presidente Nazar Anchorena decidió su cierre, en un contexto de disputas por sus instalaciones.

Los colegios en cuestión inicialmente recibían alumnos y alumnas de sectores medios-altos de la sociedad, naciendo con la misión de seleccionar un fragmento de la población digno de convertirse en el sector dirigencial (especialmente para el caso de los varones). Éstos, que hasta 1931 compartieron edificio, contaban antes de 1929 con algún tipo de enseñanza vinculado al cuerpo en movimiento, aunque muchas veces con diferentes grados de sistematicidad. En lo que respecta a los varones, se destacan la gimnasia, los deportes y los batallones escolares; mientras que las mujeres, que realizaban las clases en las galerías de la institución, contaban con clases de gimnasia, pensada para disciplinar la voluntad y contribuir a una educación moral. Se destaca, para el Colegio de Señoritas, la visita de Romero Brest en 1922 para dar una charla sobre la educación física y la mujer, y promover la realización de fichas antropométricas. Es también importante el hecho de que haya habido un incidente entre alumnos y alumnas en 1928, que tuvo repercusión en la Universidad, en un contexto en el que algunas de las directoras del colegio para mujeres entendían que era moralmente inadecuada esa convivencia.

Entonces, en 1929, se creó, a partir de las instalaciones deportivas disponibles, el Departamento de Cultura Física, en un movimiento que entendemos como la necesidad de administrar un espacio disponible. Surgió en el marco del debate de un nuevo plan de estudios para ambas instituciones, en lo que interpretamos fue la intención de recuperar el orden y la disciplina académica, con Ramón Loyarte como presidente de la Universidad. Así, se trató de la primera institución de este tipo en Argentina.

En este contexto, consideramos que lo acontecido con la enseñanza de la Educación Física en el Colegio Secundario de Señoritas y en el Nacional, en términos de transmisión de masculinidades y feminidades, y de sus resistencias,

estuvo en sintonía (aunque con sus particularidades) con la tensión permanente en la sociedad entre igualdad y desigualdad, entre las mujeres y los hombres, inclusión y exclusión (Barrancos, 2002), emancipación y dependencia, no tratándose en absoluto de un recorrido lineal que vaya de la desigualdad a la igualdad o a menos desigualdad, o de la dependencia a la emancipación. Existieron, en cambio, permanentes ambigüedades, contradicciones, ambivalencias, avances y retrocesos en términos de la emancipación de la mujer. Eso se lleva a cabo en un marco en el que en Argentina está en boga la idea de “mujer moderna”, un concepto contradictorio vinculado con un deber ser para el género femenino, que dejaba poco espacio para la autonomía y el placer, en un contexto también en el que las mujeres contaban con una ciudadanía incompleta o secundaria, que implicaba ser consideradas menores de edad en términos jurídicos, no votar, ni poder ser elegidas. Esa idea de mujer oscilaba entre la consideración de que podía ser activa, concedora del mundo real, cuyo horizonte superara el ámbito doméstico, y la obligación de realizar tareas del hogar y ser madre. Ello se produjo al existir elementos tanto de un currículum común como de uno diferenciado, y se llevaba a cabo a partir de una concordancia y discordancia permanentes entre lo propuesto desde el Departamento de Cultura Física, y el Colegio de Señoritas, por un lado, y el contexto de la Universidad Nacional de La Plata, de la provincia y de la Nación, por otro. La cultura institucional fue central en ese diálogo con el ámbito más general. Por ejemplo, en la transmisión de valores como la caballeridad vemos una importante concordancia entre lo fomentado desde la Educación Física y el Colegio Nacional, a partir de las palabras del rector Calcagno; sucediendo lo propio en el Colegio Secundario de Señoritas en relación con la imagen de mujer-madre (con asignaturas como Puericultura, Economía Doméstica y contenidos de Higiene), así como con la búsqueda de sensibilidad en las mujeres.

Pese a no tratarse de un recorrido lineal que haya ido de mayor a menor desigualdad, como puede verse en el cuadro incluido en el anexo, al analizar cada período en su totalidad, entendemos que el primero presentó para cada una de las dimensiones marcadas desigualdades entre las alumnas y los alumnos. Ello se continuó con un segundo momento en el que las dimensiones “finances macropolíticas”, “universo moral” y “universo kinético” mantuvieron esa marcada desigualdad, pero en las dimensiones “espacios” y “uniformes” hubo mayor paridad. En lo que atañe al tercer período, las dimensiones “espacios” y “uniformes” mostró un retroceso, continuando el “universo kinético” con la desigualdad, mientras que lo relativo al “universo moral” presentó un equilibrio entre la igualdad y la desigualdad.

Asimismo, en la presencia, en el Departamento y en los Colegios, de la idea de maternidad y domesticidad para las alumnas parece presentarse una funcionalidad al capitalismo, que reserva el espacio público para el hombre (el que trabaja y toma las grandes decisiones) y el privado para las mujeres (que se ocupan de la reproducción de la fuerza de trabajo). En ambos casos la alusión al mejoramiento de la salud, desde la biopolítica (Kopelovich, 2019b), contribuiría a la formación de

trabajadores/as más productivos y menos costosos para el Estado. En ese marco, la búsqueda de feminidad para las mujeres parece ser un eufemismo para combatir ideas feministas que cuestionaran, desafiaran, el orden existente. Esa adscripción al capitalismo pareció plasmarse en el lugar destacado que se reservó a los deportes, prácticas importadas de Inglaterra que fomentan valores como la obtención del récord, la eficiencia y la racionalización.

Como se explicó, para realizar este abordaje, optamos por dividir el lapso 1929-1946 en tres períodos, a partir de una serie de transformaciones identificadas en torno al objeto de estudio. Ello no significa que entre un período y otro solo haya cambios, sino que existieron también considerables permanencias, continuidades. Entonces, a partir, especialmente, de los modos de concebir, y enseñar la Educación Física, de los uniformes utilizados y de los espacios utilizados para la práctica de ejercicios físicos (influyendo ello en la forma de entender las masculinidades y las feminidades) se construyeron los siguientes lapsos: 1929-1934, 1935-1939, y 1940-1946.

Dicho todo esto, nos ocupamos a continuación de presentar las diferentes dimensiones analizadas en la construcción de masculinidades y feminidades desde el Departamento, pretendiendo demostrar cómo, en el caso estudiado, el currículum generizó y sexualizó de forma desigual.

En primer lugar, vale aclarar que se presentó a los hombres como lo universal, lo normal, a la vez que las mujeres fueron pensadas como lo particular, como la excepción. Ello es claro en los mismos nombres de los colegios (denominaciones que preceden al período abordado): el Colegio Nacional y el Colegio Secundario de Señoritas. Asimismo, la referencia a la “cultura física” para ellos (lo que queda plasmado en el nombre mismo del Departamento) y la alusión a la “cultura física femenina”, para ellas, es elocuente. Mientras que, en esa época, el primero refería a lo sano (corrección de anormalidades y prevención de enfermedades, en un marco de creciente y rápida urbanización), lo bello, al vigor, retomando, a través de un proceso de tradición selectiva, ideales griegos; el segundo aludía también a lo sano y a lo bello, pero se trataba de una belleza pensada para los hombres (insinuando heteronormatividad), refiriendo también, en algunos casos, a la misión materna. Se trataba, sin dudas, de un concepto íntimamente ligado a la modernidad, que establecía ideales higiénicos, morales y estéticos. De este modo, incluyó variadas prácticas que incluyeron deportes, juegos, gimnasias, colonias, campamentos, rondas escolares, paseos, excursiones, entre otras. Vemos que se consideró a los/as sujetos y a los cuerpos desde el binarismo: hombre y mujer como las únicas opciones existentes y mutuamente excluyentes.

En ese marco, con respecto a los **finés macropolíticos**, en el primer lapso, nos encontramos con la presencia, al menos implícita, de elementos que ligan a las alumnas con la domesticidad y un futuro rol materno, estando la imagen de mujer-madre por sobre la de mujer-trabajadora. Ello se produjo en el Colegio de Señoritas

desde asignaturas como “Puericultura” y “Ciencias domésticas”, en un contexto en el que se buscaba el aumento de la población, lo que, sin embargo, convive con otra serie de materias que acercaban a las mujeres al desempeño en el ámbito público. Esas transmisiones se complementaron en la Educación Física con la adscripción al Sistema Argentino de Educación Física, de Enrique Romero Brest, que consideraba a la mujer como la guardiana de la raza, a lo que se suma el hecho de que la mayoría de las docentes de la asignatura fueran egresadas del Instituto Nacional de Educación Física. Asimismo, desde el Departamento se citó a Maurice Boigey como referencia, que abogaba por el ejercicio y la protección de la pelvis, en las mujeres, para su rol materno, afirmando que la mujer no estaba hecha para luchar sino para procrear. La alusión de Rodríguez Jurado a la “naturaleza femenina” también va en el mismo sentido, negando las relaciones de poder e imponiendo, transmitiendo, enseñando, algo que, paradójicamente, se presenta como esencial. Esas transmisiones coinciden con lo presentado desde los manuales de cultura física femenina, concepto al que se adhiere desde el Departamento, haciendo de las mujeres un caso particular, frente a los hombres, los universales. No obstante, también en este período, al igual que en el siguiente, las mujeres participaron en competencias deportivas con otras escuelas, un valor característico de la masculinidad hegemónica que se llevaba a cabo en el ámbito público, lo que significa la identificación de ambigüedades entre algunos sentidos circulantes.

Para los hombres, en cambio, en este primer lapso (al igual que en los otros) no se encontraron referencias ni a la “naturaleza masculina”, ni a la paternidad, en lo que se interpreta como una clara desigualdad. Ellos, entonces, tuvieron, como las mujeres, asignaturas que los acercaron al desempeño en el ámbito público, a la vez que se presentaron las primeras alusiones a la autonomía y la responsabilidad como fin, especialmente desde el rector del Colegio, Alfredo Calcagno. También, se enseñaba tiro, lo que vinculaba a los hombres con los grandes destinos de la Nación.

Un segundo período para esta dimensión se caracterizó por mantener esa diferencia en términos de transmisión de sentidos en torno a la maternidad, como cuando la directora Cortelezzi presentaba a las estudiantes como las “madres del mañana”. La ligazón entre la maternidad y el matrimonio daría cuenta del fomento de la heterosexualidad como norma, ya que, en ese momento, el único casamiento posible era entre una mujer y un hombre. Esa domesticidad estaba apoyada, también, por el dictado de cursos optativos como “corte y confección”, “tejidos”, “primeros auxilios” y “artes decorativas”, que tensionarían también a favor de un desempeño en el hogar. Sin embargo, en 1935, se ofreció para las alumnas un curso de orientación profesional, que plasmaría la intención de los colegios de formar para el ingreso a la Universidad, y, en 1936, Alicia Moreau, autora de la “emancipación de la mujer”, dio una charla en el colegio, lo que cuestionaría esa orientación exclusiva hacia la maternidad. En ese marco, se repetía la adhesión a

Boigey, a la que se sumaba a la referencia a Julio Rodríguez, un profesor uruguayo, también eugenista. En este lapso, se dejaban de lado los preceptos de Romero Brest, aunque se mantenía la alusión a la “naturaleza femenina” en relación con la disciplina en cuestión por parte de Cortezzi. Ello estaría en concordancia con lo fomentado desde el gobierno provincial de Fresco de mujeres que fueran buenas madres, buenas esposas y buenas cristianas. De este modo, las feminidades deseadas, al respecto, se vincularían con las mujeres que respetaran su supuesta “naturaleza femenina” y actuaran en consecuencia, estando entonces, las no deseadas o abyectas representadas por las que se apartaban de su supuesto destino de madres.

En lo que respecta a los varones y a sus posibles destinos entre 1935 y 1939, desde la educación general impartida por el Colegio, se aludía a la búsqueda de formar “futuros hombres dirigentes”, a la vez que generar ciudadanos ilustres entre los egresados. Ello se vía en la Educación Física a partir de que cobraban más fuerza las menciones a valores como autonomía y responsabilidad, en tanto masculinidad ligada al mando, no presentes al hablar de las alumnas, para la organización de torneos deportivos. Se mantuvo la práctica del tiro, agregándose la referencia a que es posible realizar un servicio militar más acotado, adelantando el ingreso a la Universidad, lo que coloca a los alumnos en una situación privilegiada. La práctica del tiro también acercaba la propuesta del Departamento a las políticas del gobierno provincial y nacional. Para los mejores egresados, además, se ofrecieron empleos en instituciones estatales, para el desempeño en el ámbito público. Así, las masculinidades pretendidas habrían estado personificadas en los varones que se presentaron como autónomos, responsables e independientes, en detrimento de los hombres que se mostraban sin iniciativas, heterónomos, irresponsables y dependientes, en línea, claramente, con una masculinidad hegemónica.

Para esta dimensión, el tercer período significaría una reducción de la diferenciación jerarquizante y de las desigualdades entre varones y mujeres. La imagen de mujer-trabajadora superaría a la de mujer-madre, lo que se ve en la oferta de una serie de cursos como mecanografía, taquigrafía y encuadernación, ligados a una labor administrativa como la de ser secretaria, que se encuentra “feminizada”, que implican un desempeño fuera del hogar. Es decir, la domesticidad pierde presencia, se pone en cuestión, cosa que, paradójicamente, no va a suceder con la dimensión espacial. No obstante, los cursos siguen presentado opciones como tejidos, costura, lencería, corte y confección, y cocina. Los dichos del presidente de la Universidad Nacional de La Plata Palacios, pese a ser un defensor de los derechos de la mujer trabajadora, siguen aludiendo a la maternidad como fin de las mujeres. Pero, a favor de la mujer-trabajadora, la prioridad para los empleos públicos para las mejores bachilleres, como tenían los hombres del Colegio Nacional, es lograda en 1944. No obstante, no debemos perder de vista que las imágenes de mujer-madre y mujer-trabajadora no son mutuamente excluyentes, sino que en ocasiones pueden coexistir. En la Educación Física femenina, esta transformación hacia la igualdad de

oportunidades, se vería plasmada en la adopción de la normativa del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública que, pese a ser producida por César Vásquez, un seguidor de ideas eugenistas, no presentaba en las fundamentaciones ni en los contenidos de sus programas, alusiones a la maternidad ni a diferencias, en términos macropolíticos, entre hombres y mujeres. Incluso, proponía, para ambos, la búsqueda de autonomía. Justamente, este lapso también incluye referencias de los directivos del Colegio de Señoritas al fomento de la responsabilidad en ellas, otro de los valores que desde el Departamento se transmitían para los alumnos en el primer y segundo período.

Para el último período de esa dimensión, también, especialmente desde el triunfo de Perón a nivel nacional en junio de 1946, se fomentaron masculinidades y feminidades apolíticas, planteando los directivos de los colegios que no debían mezclarse cuestiones partidarias con la enseñanza de los colegios de la Universidad Nacional de La Plata. De esa manera, las masculinidades y feminidades que se involucraban en cuestiones políticas partidarias en el ámbito educativo eran estimadas como peligrosas, dignas de control e indeseadas.

La siguiente dimensión analizada fue la de la **disposición y utilización de espacios para la práctica de ejercicios físicos**. Se parte de la idea de que el espacio socializa y educa, configurando una pedagogía, siendo parte de un currículum oculto que transmite relaciones desiguales de poder en términos sexo-genéricos. El uso del espacio no es neutral o inocente, sino que condensa representaciones, metáforas, sentidos y significaciones sociales, culturales, morales, sexuales, estéticos, éticos, políticos. En ese aspecto, en los tres momentos se identificó la transmisión de la domesticidad para las alumnas. Interpretamos un primer lapso en el que la desigualdad ente alumnos y alumnas era más notoria, a partir de diferencias en las condiciones materiales disponibles. De hecho, las alumnas no contaron con un edificio propio hasta 1932, momento en el que les asignan uno antiguo, que recién en 1935 estará por primera vez en condiciones aceptables. En ese período la asistencia al campo de deportes se vio dificultada, o imposibilitada, por la ausencia de vestuarios para ellas y por la alusión, por parte de la directora Zeballos, a cuestiones vinculadas a la distancia y el control. El mejoramiento de las condiciones edilicias para las alumnas es lo que marca el inicio del segundo período, donde interpretamos una reducción de las desigualdades. El lapso coincidía en gran parte con el gobierno de Fresco, que priorizaba la construcción y el mejoramiento de edificios escolares. Sin embargo, el último período mostró una vuelta a la desigualdad, ya que, por ejemplo, se proyectó la construcción de un gran estadio (no materializado) en el campo de deportes, espacio utilizado predominantemente por alumnos varones. Además, se explicó que para 1944 se debieron suspender clases de ejercicios físicos de los años superiores debido a las malas condiciones edilicias. El aumento de la domesticidad, entre 1940 y 1946, se identifica en una merma en el uso del campo de deportes por parte de ellas, e incluso del patio de la escuela. De este modo, en los 18 años de existencia

del Departamento de Cultura Física, los alumnos utilizaron generalmente más espacios, de mayores dimensiones, abiertos o públicos, y en mejores condiciones edilicias, que las mujeres. Así, identificamos un vaivén permanente entre compartir el espacio del campo de deportes y que ese lugar sea exclusivo para los hombres, mientras que las mujeres se desempeñaban, en definitiva, en el gimnasio cerrado y en el patio del Colegio. Parece ser que los espacios contribuyeron a transmitir maneras de ser hombre y de ser mujer, reservando para los primeros los públicos o abiertos, y ocupados por muchas personas, y para ellas los privados o cerrados, con menor circulación. Así, los muros del Colegio de Señoritas fueron no solo materiales sino simbólicos, limitando el margen de acción de las alumnas en términos de aspiraciones extradomésticas. De esta manera, en lo que a esta dimensión respecta, las feminidades pretendidas se vincularon con las mujeres que ocupaban espacios cerrados, que aceptaban la domesticidad que se les reservaba, a diferencia de las que pretendían desafiar la imagen de que la mujer necesitaba de acompañamiento, cuidado y protección (argumentos que presentaban las autoridades para no promover la ida al campo de deportes ubicado en el bosque platense).

La desigualdad también se ve plasmada al comparar el presupuesto del Colegio Nacional con el del Colegio Secundario de Señoritas, ya que el del primero en ocasiones duplica al del segundo. No obstante, ello estaba en concordancia con la cantidad de alumnos y alumnas, respectivamente, de enseñanza media que formaba la Universidad Nacional de La Plata. Sin embargo, nos preguntamos por qué la Universidad optaba por educar a más alumnos que alumnas. En lo que respecta a los sueldos entre profesores/as, y directivos, de una y otra institución, encontramos diferencias que son eliminadas hacia 1937.

Con respecto a la **dimensión moral y estética**, para los alumnos del Colegio Nacional, entre 1929 y 1935, se transmitió el valor de la caballerosidad. Es decir, los varones debían ser caballeros, lo que se transmitía, principalmente, desde la práctica del boxeo, considerado por el director del Departamento como deporte viril, y, de forma secundaria, por el rugby. Recordemos que ya estaba presente la idea de caballerosidad en las referencias a las prácticas de los internados del Colegio Nacional desde 1910, que incluía a la esgrima, aludiendo a Europa y a la pertenencia a clases privilegiadas. Calcagno refería en reiteradas ocasiones a la búsqueda de “caballerosidad” y “honor de caballero” para explicar qué tipo de hombre pretendía formar en la institución que dirigía. En lo que concierne a las mujeres, para el mismo período, se transmitieron, desde la adscripción al mencionado Sistema Argentino de Educación Física, los valores de gracia, belleza y sensibilidad. El director del Departamento planteaba que la danza y la gimnasia rítmica eran de gran importancia sobre todo para la mujer. Allí se destaca la realización de gimnasia rítmica, presente en el nuevo de plan de 1934, que es mantenida en el período siguiente, aunque alejándose de la perspectiva de Romero Brest.

Con respecto a los alumnos del Colegio Nacional, para el período 1935-1939, desde las colonias y campamentos, se buscó transmitir valores higiénicos y sentimientos patrióticos, destacándose el saludo a la bandera, los aseos, el accionar del servicio médico y las conversaciones sobre higiene y valores patrios. Además, se transmitía una disciplina que fomentaba la amistad y la colaboración recíproca a partir, entre otras cosas, de la práctica deportiva, por lo que se buscaba generar masculinidades solidarias, no egoístas, ni violentas, y al servicio de los demás. Esto habría estado en línea con la consideración por parte del Departamento de que el deporte, especialmente el escolar, educa moralmente. Asimismo, y en contraposición con el disciplinamiento, se fomentaba la formación del carácter, que en esa época era una apelación al autocontrol. En el caso que analizamos, también, se vinculaba la educación del carácter a la práctica deportiva. Además, se transmitió la importancia de triunfar en esas contiendas, como se observa a partir de los dichos del director del Departamento en relación con competencias de fútbol, básquet y pelota a paleta, por lo que transmitió lo que entendemos como un “espíritu ganador”. Entonces, a partir de la idea de caballerosidad y de la prohibición de “usar armas, proferir expresiones groseras, dar gritos y silbidos, escribir en las paredes”, como se planteaba en el reglamento del Colegio, se habrían considerado como abyectas o no deseadas a las masculinidades violentas o incivilizadas. Sin embargo, en los 18 años abordados se propuso la práctica del tiro, lo que mostraría que el problema no eran las armas en sí, sino el uso reservado a las mismas. En este sentido, el deporte mismo surgió en el marco del proceso civilizatorio, limitando las acciones violentas en las actividades recreativas. De este modo, las masculinidades deseadas eran las representadas por hombres con carácter y espíritu ganador. Asimismo, la clase de hombre que se pretendía formar se caracterizaba por ser higiénico y patriota.

Para las alumnas para el mismo período, se siguieron transmitiendo los valores de sensibilidad femenina, gracia y belleza, presentes también en los planteos de la directora Cortelezzi, a lo que se sumó la alusión a su “natural delicadeza” y a realizar gimnasia sin perder la feminidad. Esto último estaría en concordancia con un discurso conservador que pretende controlar el cuerpo de la mujer, procurando que no se aparte de su justo lugar (desigual) en la sociedad. Ese elemento iguala a los hombres con las mujeres, y a las mujeres con los hombres, en el mismo momento (1935): ellos deben ser hombres caballeros, ellas mujeres femeninas. No obstante, a diferencia de ellas, para los alumnos se destaca una pertenencia de clase y una referencia europea. También, Cortelezzi a partir de su viaje a Alemania hacía hincapié en la elegancia y suavidad de los movimientos de la gimnasia rítmica practicada en ese país europeo, que proponía implementar en el Colegio que dirigía. Son dignas de mención, además, las referencias del director del Departamento a los valores de expresión y gracia en el movimiento, alusiones ausentes al referir a los varones. De esta manera, las feminidades deseadas eran representadas por las mujeres que mostraran “sensibilidad femenina”, tuvieran gracia en sus movimientos y fueran delicadas y femeninas. Asimismo, en este lapso en particular, a partir de la

enseñanza del inglés, el francés y el alemán, así como de las visitas de extranjeros, se fomentaron las feminidades cosmopolitas.

El período 1940-1946, en términos morales y estéticos, nos encontró con los alumnos del Colegio Nacional continuando con la práctica de tiro, que presenta elementos disciplinarios, y remitía a la búsqueda de rectitud, mientras que para las mujeres se propuso una Educación Física que se presentaba como discreta, alusión no realizada para los varones, manteniéndose la referencia a buscar gracia en los movimientos. Esto último se produce a partir de la adscripción a la normativa del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, y en un marco en el que desde el colegio se destacaba la bondad, la modestia, el compañerismo y la colaboración con compañeras y docentes. Asimismo, esa transmisión se reforzaba con la enseñanza religiosa, que exigía cubrir algunas partes del cuerpo de las alumnas, como los hombros. Sin embargo, las alumnas resistieron esas transmisiones al cuestionar permanentemente el uso de mantas. Las mujeres modestas, discretas y con gracia representaron las feminidades deseadas.

Intentamos mostrar, al analizar esa dimensión, cómo la manifestación y represión de sentimientos y emociones son tópicos que se aprenden y se enseñan en contextos determinados, pudiéndose pensar, incluso, como experiencias socialmente compartidas. Así, la esfera de las emociones compete a la educación, adquiriéndose según las modalidades particulares de la socialización.

Para sintetizar, en términos morales, para los alumnos inicialmente se transmitía la idea de que debían ser caballeros, lo que implicaba una pertenencia de clase (ausente para las mujeres), que requería llevar a cabo un autocontrol. La referencia al autocontrol para ellos también es posible identificarla en las alusiones a la formación del carácter, ya en el segundo período, que muchas veces se producía desde la práctica deportiva. No obstante, los tres períodos presentaron disciplinamiento desde la práctica de tiro y de la impronta militar dada a la gimnasia, exaltándose en el segundo período el control, desde la realización de campamentos y colonias. Para las alumnas, en cambio, inicialmente, desde el Sistema Argentino de Educación Física, se fomentó la gracia, la belleza y la sensibilidad. Luego, a partir de la adopción de la gimnasia rítmica, se priorizó la “natural delicadeza”, la búsqueda de expresión en los movimientos y el mantenimiento de la feminidad (que también requeriría autocontrol). Finalmente, desde la normativa del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, se buscó que las estudiantes presentaran sentimientos entendidos como propios de su sexo, a lo que se suma desde la escuela la discreción y, nuevamente, la gracia.

Las feminidades y las masculinidades pretendidas o deseadas, además, habrían sido las saludables, mientras que las no deseadas o abyectas eran las ineptas, lo que se determinaba a partir de las fichas, inicialmente, antropométricas y, luego, biotipológicas. Ello se ve, en mayor medida, en la sustracción de las alumnas ineptas de las clases y de las exhibiciones, por no contar con los materiales que se

estimaban como necesarios. Esto daría cuenta de un proceso de exclusión, que habría sido deliberado en ambos colegios en la búsqueda de excelencia.

Acercándonos al final, pensando en lo abordado en el último capítulo de la tesis, encontramos que los modos correctos e incorrectos de ser hombres y mujeres fueron transmitidos a partir de la ejercitación de unas partes del cuerpo, del entrenamiento de determinadas capacidades motoras, la utilización de ciertos materiales y el uso de uniformes obligatorios. Es decir, las masculinidades y feminidades deseadas en los colegios se vincularon con formas de poner el cuerpo, posturas, poses, formas de moverse.

Entonces, en lo que atañe al **universo kinético** diferencial, para los alumnos, entre 1929 y 1934, se habría transmitido una imagen de varones como seres activos, desde la presentación de un extenso y ambicioso programa, que incluía distintas prácticas vinculadas con el juego, la gimnasia en general, la gimnasia sueca en particular, y los deportes. Entre estos últimos, se destacó el remo, que ejercitaba la resistencia y fuerza de los brazos y los hombros, a la vez que se vinculaba con una presunta pertenencia de clase al desarrollarse en el tradicional Club Regatas. Además, practicaban rugby, fútbol y box. Asimismo, para ellos, se propusieron variadas pruebas de atletismo: 100, 200, 400, 800 y 1500 metros llanos, posta de 4 x 100 y 4x 400 metros, triple salto, lanzamiento de jabalina y lanzamiento de disco. En estas se ejercitaba la velocidad, la resistencia y la fuerza, involucrando a todas las partes del cuerpo. Para ese mismo período, para las alumnas, en cambio, se indicaba que debían practicar ejercicios adaptados a la “naturaleza femenina”, evitando la exagerada fatiga y un desgaste orgánico superior a sus (menores) fuerzas. Aquí, nuevamente, nos encontramos con que se producía una comparación con los hombres, justificando biológicamente la desigualdad, presentándola como indiscutible o esencial. En el mismo sentido iban las referencias a respetar la contextura propia del sexo femenino. También, se aludía a la necesidad de presentar ejercicios más suaves que para los varones, en concordancia con la propuesta del Sistema Argentino de Educación Física, y se proponía la ejercitación de la flexibilidad adjudicada históricamente en mayor medida a las mujeres. Además, desde el plano discursivo se planteaba que se ejercitaban los brazos, las piernas y el tronco, aunque entre las pruebas de atletismo para ellas, no se incluían lanzamientos, que ejercitarían la fuerza de los hombros y los brazos, como sucedía con los varones. Esto lo relacionamos con propuestas eugenistas, como las de Boigey (referente del Departamento), que abogaban por una educación física que preparara la parte inferior para el rol materno. Ello estaría en línea con la imagen de mujer-madre identificada como fin macropolítico (capítulo 3). Asimismo, podría pensarse en un temor a la virilización de la mujer, lo que es apoyado por la referencia a los movimientos suaves y la práctica de deportes como el vóley y la pelota al cesto, que limitan fuertemente el contacto físico.

En ese primer lapso, entonces, las masculinidades deseadas se vincularon con varones que se caracterizaban por ser fuertes y vigorosos, que tuvieran

desarrollados en mayor medida la fuerza en los brazos y los hombros, por sobre los hombres débiles. Con las feminidades, justamente, sucedía lo contrario, ya que se habría tenido temor a la virilización de las mujeres, representada, entre otras cosas, por el desarrollo de la parte superior del cuerpo.

En el segundo período de esta dimensión, para los varones, se proponía la ejercitación de piernas y brazos, parte superior e inferior de la espalda, partes laterales del tronco, y abdominales. Asimismo, se planteaba que se buscaba la eficacia física, referencia ausente al aludir a las alumnas. También, para los alumnos del Colegio Nacional se proponía justamente lo contrario a lo que se buscaba para las mujeres: obtener un máximo de intensidad, lo que, junto a muchos otros elementos, evidencia la existencia de una cultura física diferenciada. Pese a haberse identificado una imagen de ellos como más activos que las mujeres, las clases obligatorias en este lapso seguían siendo para los alumnos de 1°, 2° y 3° año, contando con cursos optativos. En cambio, ellas contaban con clases obligatorias de 1° a 6° año, lo que cuestionaba esa imagen de mujer pasiva. No obstante, como dijimos, se afirmaba que las mujeres deben practicar ejercicios sin perder su feminidad. Además, en este período se tomaba como referente al uruguayo Julio Rodríguez, que había planteado que la mujer debía hacer ejercicios y juegos femeninos y no masculinos, lo que indica continuidad con el período anterior. Ello, se ve, por caso, en la permanencia de la práctica de pelota al cesto. De esta manera, entendemos al deporte como el lugar desde donde se produce una lucha por la definición de los cuerpos legítimos.

En ese período, y para esa dimensión, las masculinidades deseadas se habrían vinculado con ser eficaces y con ejercitarse alcanzando el máximo de intensidad posible, mientras que las feminidades pretendidas habrían sido las que las que se movían de forma femenina, a partir de la realización de ejercicios más suaves.

Con respecto al período 1940-1946, no abundan las referencias para los/as estudiantes sobre el universo kinético. Sin embargo, para los hombres, se continuó con la práctica de tiro, como sucedió durante los 18 años del Departamento, que buscaba una posición recta y vertical, poca respetuosa de la fatiga y de las diferencias individuales. Para las estudiantes, comenzó a aplicarse la normativa del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, que continúa con la propuesta de una práctica diferenciada, manteniendo deportes más suaves como pelota al cesto, y presentando prácticas deportivas con reglamentos adaptados a las mujeres, como el básquet. En este lapso, asimismo, se redujeron los años de gimnasia obligatorios en el Colegio de Señoritas, eliminando la oferta para 5° y 6°, aunque se proponían ejercicios físicos en horario extraescolar. Finalmente, encontramos referencias que indican que a las mujeres que estaban menstruando se les permitía no realizar la clase de gimnasia, lo que aboga nuevamente por la transmisión de una feminidad pasiva justificada desde lo biológico, en concordancia con el contexto local y nacional.

Con respecto a los **materiales utilizados** por unas y otros para las clases de ejercicios físicos, nos encontramos con que predominó la diferenciación por sobre el uso común. Así, para el caso de los hombres, se trató de numerosos elementos, más grandes, más pesados y más costosos que para el caso de las alumnas. Entonces, mientras que ellos utilizaron aparatos de gimnasia (paralelas, caballo, burro, barra fija alta y baja, escalera horizontal, escalera oblicua, escalera vertical, palo vertical, y trampolín elástico y colchonetas, espaldares suecos, aparatos de Sander y vigas de equilibrio), medicine ball, disco, jabalina, remo, soga para trepar, y pelotas de rugby, fútbol y hándbol, de forma exclusiva; ellas usaron aros, sogas para saltar, clavos, manubrios, pelotas de pelota al cesto y vóley y un piano. Asimismo, compartieron palos, sogas, cajones de salto, elementos para salto en alto, testimonios y vallas. Todos estos materiales acompañaron las transformaciones en la forma de enseñar la asignatura para unas y otros, como sucedió con los elementos vinculados a la gimnasia sueca, para el primer período para los varones, los elementos necesarios para seguir el Sistema Argentino de Educación Física en el primer lapso, para las alumnas; los propios de la “gimnasia moderna” y gimnasia rítmica para el segundo período para las alumnas; o del piano para las mujeres para el tercer período para continuar con una gimnasia rítmica. Además, acompañaron la transmisión de universos kinéticos diferenciados, invitando a, e imposibilitando, realizar algunos movimientos, posturas, poses, y a ejercitar determinados segmentos corporales. Al mismo tiempo, dejarían en evidencia, una vez más, desigualdades entre alumnos y alumnas, en términos de variedad en la oferta de prácticas corporales y de recursos disponibles. Es decir, como sucedía con los presupuestos generales, también en este aspecto la Universidad Nacional de La Plata destinó más dinero a la cultura física que a la cultura física femenina. Por todo ello, entendemos que es central considerar, con Dussel, los materiales insertos en la red de lo social, en nuestro caso, al abordar masculinidades y feminidades deseadas y los vínculos entre ambos. De este modo, consideramos que los materiales utilizados, por sí mismos no dicen mucho, sino que lo importante es el uso concreto que se les dio. Por caso, los alumnos y las alumnas compartieron el uso de la soga, pero con finalidades distintas: mientras que ellas demostraron la resistencia de la parte inferior de sus cuerpos a través del salto, ellos la utilizaron, en algunos casos, para treparla, lo que implica utilizar todo el cuerpo con una dificultad mayor, y en otros la usaron para competir a través de una cinchada, ejercitando la fuerza, predominantemente, de brazos y hombros.

Con respecto al **uso de los uniformes**, mientras que para ellos no hubo cambios en los 18 años abordados, solicitándoles simplemente ropa cómoda e higiénica, como pantalones cortos y remeras de mangas cortas (según se puede observar en las fotografías disponibles), ellas contaron con tres momentos bien definidos. El primero, cuando la desigualdad con respecto a los hombres es más notoria, implicó el ocultamiento de parte del cuerpo y la obstrucción a partir del uso de largas polleras. Ello estaba en concordancia con lo transmitido sobre vestimenta por la prensa deportiva argentina desde inicios del siglo XX y hasta comenzada la década

de 1920. El segundo momento presentó como indumentaria para las mujeres unos bombachudos o pantalones cortos, instrumentados por la nueva directora del Colegio Secundario, que significó un avance en términos de liberación del cuerpo de las mujeres. Ello implicó, entonces, la habilitación de nuevos movimientos, acercándose ese uniforme al de los estudiantes, evidenciado igualdad entre unas y otros. Este atuendo se asemejaba a la nueva ropa utilizada por las mujeres al realizar cultura física a lo largo de la década de 1920 y 1930, como se muestra en las publicaciones deportivas, y a los cambios en los procesos de modernización. Sin embargo, se veía a las alumnas con el cabello recogido, lo que limitaría esa libertad, agregando connotaciones morales vinculadas a evitar el uso del pelo suelto, ligado imaginariamente a lo erótico y la prostitución. El último momento representaría un retroceso en términos de liberación e igualdad, ya que se implementaba, siguiendo la política conservadora de la Dirección Nacional de Educación Física de César Vásquez, una pollera-pantalón y una blusa. Asimismo, se exigía la utilización de un pañuelo en la cabeza, en línea con el anterior período en el que las alumnas llevaban el cabello recogido. Según una alumna entrevistada, se trataba de una indumentaria que claramente limitaba algunos movimientos como la apertura de piernas al estar en el suelo. Con respecto al contexto, a la pollera-panatalón se la percibió como un cambio excéntrico para las mujeres, pero cuando se llevó a cabo a inicios de siglo (y no al principio de la década de 1940), ya que, en términos simbólicos, la mujer “se ponía los pantalones”.

En relación con esta última dimensión, las feminidades deseadas habrían sido representadas por las mujeres que aceptaban mostrar sólo unas partes del cuerpo (las que las autoridades y las normativas habilitaban), evitando la exhibición de otras que se entendían como inadecuadas o inmorales. Lo propio acontecía con las mujeres que usaban el cabello suelto. Ello se daba de ese modo, más allá de la comodidad e incomodidad de las alumnas a la hora de ejercitarse, considerando, como se vio, sólo en parte las decisiones y preferencias personales.

De esta manera, los atuendos obligatorios para unas y otros contribuyeron a dos procesos simultáneos: uno de igualación o unifomidad al interior de cada grupo (alumnos y alumnas), y otro de diferenciación binaria (sólo dos opciones excluyentes entre sí) entre ambos colectivos, que se tradujo en desigualdad a favor de los alumnos (que se reconfiguró en el segundo período). Así, los uniformes fueron parte de una instancia de ordenamiento, disciplinamiento y regulación, no materializado totalmente, sino en parte resistido, dando cuenta de una afinidad y un distanciamiento, a la vez, del contexto local, así como de un vaivén entre la autonomía, liberación o emancipación (a partir de posibilitar algunos movimientos y de la exhibición de algunas partes del cuerpo) y dependencia (a través de limitaciones motrices y del ocultamiento de otras partes del cuerpo).

Todos estos procesos de transmisión fueron reforzados por la disposición, para las clases de ejercicios físicos, de profesores para los varones y de profesoras para las mujeres, lo que estaba en línea con lo acontecido a nivel nacional en ese

momento. Los profesores del Colegio Nacional, generalmente, no contaban con títulos docentes, sino que, en algunos casos, habían sido deportistas relativamente exitosos. Las profesoras, a partir de la información obtenida, generalmente, contaban con título habilitante expedido por el Instituto Superior de Educación Física. Ello habría generado que en el Colegio Secundario de Señoritas se tuviera en cuenta en mayor medida el Sistema Argentino de Educación Física, de Romero Brest, vigente a nivel nacional hasta 1939, en detrimento de las indicaciones del director del Departamento, Rodríguez Jurado.

Llegados a este punto, y a riesgo de ser reiterativos, optamos por sintetizar para cada período, y para todas las dimensiones juntas, las características que debían tener las masculinidades y las feminidades deseadas, así como las abyectas, desde el Departamento de Cultura Física.

Para el **primer período**, las masculinidades deseadas estaban representadas por los hombres caballeros, con honor, activos, que habitaban espacios públicos y abiertos, responsables, autónomos, que ejercitaban todas las partes del cuerpo (en especial, hombros y brazos) y entrenaban todas las capacidades motoras, pero que especialmente eran fuertes y vigorosos. Por ello, las masculinidades abyectas se vinculaban con los hombres poco caballeros, sin honor, pasivos, heterónomos, irresponsables, sin iniciativa, délibes, y que ocupaban espacios cerrados y domésticos.

Las feminidades pretendidas estaban encarnadas por las mujeres que ocupaban fundamentalmente espacios cerrados o privados, aceptaban su futuro como madres y amas de casa (respetando su naturaleza femenina), presentaban gracia, belleza y sensibilidad, ocultaban una parte considerable de sus cuerpos y tenían el cabello recogido. Eran las que realizaban movimientos y deportes suaves. Así, las feminidades abyectas eran las que ocupaban espacios abiertos y públicos, no respetaban su naturaleza femenina, y eran viriles o machones, insensibles, exhibían sus cuerpos y tenían el cabello suelto.

En el **segundo período**, las masculinidades pretendidas estaban representadas, nuevamente por varones responsables, autónomos, independientes y usuarios de espacios públicos y abiertos, así como patriotas, higiénicos, con carácter, disciplina y espíritu ganador, eficaces, que se ejercitaran alcanzando una máxima intensidad. Además, debían ser masculinidades solidarias, civilizadas, al servicio de los demás, sanas y aptas. Por ello, las masculinidades no deseadas eran las antihigiénicas, faltas de carácter, ineficaces, egoístas, violentas, insanas e ineptas.

Las feminidades que se estimaban como adecuadas eran las que se caracterizaban por considerar a la maternidad como futuro (respetando la “naturaleza de la mujer”), que seguían ocupando espacios cerrados (aunque ahora con ciertas habilitaciones), las que preservaban su feminidad y eran delicadas, las que seguían siendo

sensibles, no realizaban esfuerzos musculares intensos, y ahora podían exhibir sus piernas, aunque debían permanecer con el cabello recogido. También debían ser sanas, aptas y cosmopolitas. Entonces, las feminidades abyectas eran las no femeninas, ni delicadas, insanas e ineptas.

En el **tercer período**, las masculinidades deseadas eran las que evidenciaban rectitud física y moral, eran sanas, aptas y apolíticas. Así, las masculinidades abyectas eran las que se apartaban de la rectitud moral y física (como los afeminados), insanas, ineptas y políticas.

Las feminidades deseadas eran las sanas, aptas, apolíticas, autónomas, responsables y que podían no solo ser madres, sino también trabajadoras. Sin embargo, debían, nuevamente, ocupar en especial espacios cerrados o domésticos, ocultar sus piernas en Educación Física y sus hombros en las clases de Religión. Además, debían ser discretas, poseer gracia y practicar deportes suaves. Por ello, las feminidades no deseadas estaban representadas por mujeres que exhibían sus hombros y piernas en momentos inadecuados, así como por las que carecían de gracia y discreción.

En los tres períodos, tanto para hombres como para mujeres, se insinuó la heterosexualidad como norma, invisibilizando otras orientaciones sexuales existentes.

En lo que hace a las producciones, circulaciones y transmisiones de masculinidades y feminidades, a lo ya explicado, queremos sumar que cumplieron un papel considerable la imagen, especialmente, de Benigno Rodríguez Jurado, y, de forma secundaria, de Juana Cortelezzi. De este modo, el primero encarnaba unas características presentadas como deseadas, al ocupar una posición de poder, tener una contextura física considerable, y haber sido una persona destacada en deportes considerados viriles como el rugby y el box. Cortelezzi, en cambio, parecía representar, en parte, los ideales femeninos transmitidos por el Colegio Secundario de Señoritas, al ser egresada universitaria, y contar con capitales sociales y culturales, dados por sus permanentes viajes a Europa y sus variados contactos sociales. Decimos que sólo representa “en parte” lo transmitido por el colegio porque parece haber sido una persona emprendedora, severa, con carácter, autónoma, que se desempeñaba en el ámbito público (y no doméstico), valores que no siempre fueron priorizados a la hora de la transmisión hacia las estudiantes.

Un párrafo aparte merece las resistencias, resignificaciones y fugas a todas esas transmisiones y producciones de masculinidades y feminidades. En lo relativo a unos universos morales y estéticos, por parte de las mujeres, que indicaban presentar recato, buenos modales y discreción, las alumnas en las excursiones a Córdoba salían por las noches para tener aventuras con hombres. Además, en esos espacios, hacían bailes en vez de excursiones y simulaban estar descompuestas.

También, por otro lado, simulaban tener problemas de salud para ausentarse de las clases de gimnasia o faltar a las evaluaciones de otras asignaturas. Asimismo, los distintos testimonios dan cuenta de que algunas alumnas se retiraban por puertas alternativas para no ser vistas por sus madres y así poder encontrarse con alumnos del Colegio Nacional. Asimismo, se han relatado episodios en los que las alumnas modificaban las letras de canciones populares para darle un sentido obsceno a esas, acompañando a las mismas de dibujos que iban en el mismo sentido; o que producían incidentes en los comercios cercanos a la escuela. En lo que respecta a los varones, se ha tenido conocimiento de que realizaban dibujos obscenos en las paredes del Colegio Nacional, lo que también iría en contra del ideal de “caballero” y “hombre de honor”.

Dicho todo esto, reiteramos nuestra interpretación de que lo producido y transmitido para los y las estudiantes en materia de Educación Física, en el marco de una educación general, osciló permanentemente entre la igualdad y la desigualdad, la emancipación y la dependencia de las mujeres, predominando estas segundas opciones. Ello, como dijimos, no significó en absoluto, en concordancia con el contexto local, regional y nacional, un recorrido lineal.

De este modo, queremos destacar que, en ocasiones, la igualdad entre los alumnos y las alumnas se produjo, pero con algún retraso. Eso se puede ver, por caso, en relación con el acceso a los empleos públicos para unos y otras, y a la disponibilidad de espacios escolares en condiciones dignas. Lo propio aconteció con los sueldos de los profesores/as y de los/as directivos/as, y con los uniformes del segundo período.

Me gustaría cerrar esta tesis con el planteo de posibles futuras líneas de investigación y nuevos interrogantes.

Una opción interesante sería indagar más en profundidad el modo en el que la cultura física contribuyó a la transmisión de feminidades y masculinidades en la escuela graduada “Joaquín V. González” en su modalidad exclusiva para niños y en su establecimiento destinado solamente para niñas, respectivamente, durante el mismo lapso. Ello significaría preguntarse por el género en la infancia, lo que seguramente implicará hallar nuevos discursos legitimantes y nuevas culturas institucionales.

Otra posibilidad podría ser analizar durante el mismo período lo acontecido en otro colegio secundario exclusivo para señoritas de la ciudad de La Plata (como el Normal n°1) y encontrar afinidades y distanciamientos con lo ocurrido en el Colegio Secundario de Señoritas de la Universidad Nacional de La Plata. Lo propio podría realizarse con el Colegio Nacional y otro colegio de enseñanza media de la ciudad destinado sólo a varones, como fue el caso del Colegio Industrial “Albert Thomas”.

Otra investigación que nos resulta atractiva sería analizar la transmisión de masculinidades y feminidades en los colegios de enseñanza media de la Universidad Nacional de La Plata partir de la política de la Dirección General de Educación Física de esa casa de estudios desde 1947, en el contexto del peronismo, por tratarse de otra indagación vacante en la bibliografía disponible.

Todas esas investigaciones se realizarían destacando los conflictos, las contradicciones, las ambigüedades, las resistencias, las resignificaciones, de modo situado y contextualizado, como se buscó en esta tesis.

Referencias bibliográficas

Acosta, F. (2012). "La escuela secundaria argentina en perspectiva histórica y comparada: modelos institucionales y desgranamiento durante el siglo XX". En *Cadernos de História da Educação*, Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia, vol. 11, n. 1, 131-144.

Adamovsky, E. (2012). *Historia de las clases populares en Argentina (1880-2003)*. Buenos Aires: Sudamericana.

Agüero, A. L., Iglesias, S. B., y Del Valle Milanino, A. E. (2010). Enrique Romero Brest, el creador de la educación física escolar: comentarios a su obra [en línea], *Res Gesta*, 48.

Ahmed, S. (2015). *La política cultural de las emociones*. Ciudad de México: Programa Universitario de Estudios de Género de la UNAM.

Aisenstein, A. (1998). "Historia de la educación física escolar en Argentina". En *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, vol. 7, n°13, 10-17.

Aisenstein, A. (2008). "Tensiones en el discurso de la Educación Física: definiciones en la prensa pedagógica, Argentina 1900-1940". En: Scharagrodsky, P. (compilador). *Gobernar es ejercitar. Fragmentos históricos de la Educación Física en Iberoamérica*. Buenos Aires: Prometeo.

Aisenstein, A. y Elías, L. (2018). "Influencias de la YMCA en la cultura institucional del Instituto Nacional de Educación Física (INEF) Gral. Belgrano. Argentina, 1939-1967". *Revista Iberoamericana do Patrimônio Histórico-Educativo*, vol 4, n°1, 80-95.

Aisenstein, A. y Feiguin, M. (2012). "Identidades y valores en tensión los inicios del hockey sobre césped en Argentina". En *Lúdica pedagógica*, vol 2, n.º 17, 9-18.

Aisenstein, A. y Scharagrodsky, P (2006). *Tras las huellas de la Educación Física Escolar Argentina. Cuerpo, género y pedagogía 1880-1950*. Buenos Aires: Prometeo.

Alabarces, P. (2002). *Fútbol y patria: el fútbol y las narrativas de la nación en la Argentina*. Buenos Aires: Prometeo.

Alí Jafella, S. (2006). "Dos instancias de escolarización diferentes en el periodo fundacional de la Universidad Nacional de La Plata: El Internado del Colegio Nacional y la Facultad de Ciencias de la Educación (1910-1920)". En: *XIV Jornadas Argentinas de Historia de la Educación*, La Plata: Universidad Nacional de La Plata.

Alf Jafella, S. (2007) Período fundacional de la Universidad Nacional de La Plata (1905-1920). Divergencias filosóficas, epistemológicas y pedagógicas. Archivos de Ciencias de la Educación, vol. 1, n. 1, 17-45.

Allevi, J. (2017). Sociabilidades, redes y expertos. La emergencia de un espacio de ciencia y clínica psi en la ciudad de Rosario (1920-1943). Tesis de maestría, Maestría en Ciencias Sociales, Universidad Nacional de La Plata.

Almada, C. (2013). La cultura física en el ámbito no escolar durante los primeros gobiernos peronistas. Los campeonatos Evita. Tesis de maestría, Maestría en Ciencias Sociales con orientación en Educación, Universidad FLACSO Argentina.

Almada, C. (2019). "La cultura física en la política del peronismo". En: 13° Congreso Argentino de Educación Física y Ciencias, Ensenada: Universidad Nacional de La Plata.

Almada, C. (2021). "Deporte, masculinidad e identidad nacional en el primer peronismo". En: Scharagrodsky, P. (compilador), Hombres en movimiento. Deporte, cultura física y masculinidades en Argentina 1880-1970. Buenos Aires: Prometeo, 321-343.

Amunátegui Perrelló, C. (2007). "El Origen de los poderes del «Paterfamilias», II: El «Paterfamilias» y la «Manus»". Revista de estudios histórico-jurídicos, n°29, 51-163.

Alonso, V.; Corvo, L.; González, J.; Mato, L.; y Rodríguez Giménez, R. (2018). "Ambivalencias de las exhibiciones gimnásticas durante la dictadura cívico-militar en Uruguay (1973- 1985)". En Revista Brasileira de História da Educação, vol.18, 1-19.

Alonso Sierra, J. (2007). "Coeducación y Educación Física". En Sumuntán, n. 24, 165-179.

Amigot Leache, P. y Pujal i Llombart, M. (2009). "Una lectura del género como dispositivo de poder". En Sociológica, vol. 24, n. 70, 115-152.

Anderson, P. (2014). "«Mens sana in corpore sano»: deportismo, salud y feminidad en Argentina, 1900-1945". En: Scharagrodsky (compilador), Miradas médicas sobre la cultura física en Argentina. 1880-1970. Buenos Aires: Prometeo, 83-100.

Anderson, P. (2015) "Sporting Women and Machonas: Negotiating Gender through Sports in Argentina, 1900-1940". En Women's History Review, vol 24, n.º 5, 700-720.

Aragão de Sousa, M.; da Silva Guimarães, J.; Castro, C. (2017). "Prácticas escolares en el Colégio Americano: un enfoque en la cultura material". En Praxis & Saber, vol. 8, n. 17, 15-32.

Arata, N. (2016). La escolarización de la ciudad de Buenos Aires (1880-1910). Tesis doctoral, Doctorado en Ciencias con Especialidad en Investigación Educativa, Departamento de Investigaciones Educativas del CINVESTAV.

Archetti, E. (2001). El potrero, la pista y el ring. Las patrias del deporte argentino. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Archetti, E. (2016). Masculinidades. Fútbol, tango y polo en la Argentina. Buenos Aires: Del Dragón.

Aréchaga, A. J. (2009). El cuerpo y la reproducción social: Un estudio exploratorio acerca de cómo se reproducen las desigualdades sociales a través del cuerpo en la ciudad de La Plata. Tesis de grado, Licenciatura en Sociología, Universidad Nacional de La Plata.

Arias, A. (2017). Mujeres universitarias en la Argentina. Algunas cuestiones acerca de la Universidad Nacional de La Plata en las primeras décadas de siglo XX. Trabajo Final de Especialización, Especialización en Educación en Géneros y Sexualidades, Universidad Nacional de La Plata.

Aristizábal Montes, P. (2007). Eros y la cabellera femenina. Cali: Universidad Autónoma de Occidente.

Armus, D. (compilador) (2005). Avatares de la medicalización en América Latina 1870-1970. Buenos Aires: Editorial Lugar.

Armus, D. (2007a). "Un Médico Higienista Buscando Ordenar el Mundo Urbano Argentino de Comienzos del Siglo XX". En Salud colectiva, vol. 3, n.1, 71-80.

Armus, D. (2007b). La ciudad impura. Salud, tuberculosis y cultura en Buenos Aires, 1870-1950. Buenos Aires: Edhasa.

Armus, D. (2014). "Las colonias de vacaciones: de la higiene a la recreación". En: Scharagrodsky (compilador), Miradas médicas sobre la cultura física en Argentina. 1880-1970. Buenos Aires: Prometeo, 179-191.

Armus, D. (2016). "La cultura física de las mujeres, la moda del corsé y los ignorados consejos de los médicos. Buenos Aires, 1870-1940". En: Scharagrodsky, P. (coordinador), Mujeres en movimiento. Deporte, cultura física y feminidades. Argentina, 1870-1980. Buenos Aires: Prometeo, 25-48.

Armus, D. y Scharagrodsky, P. (2013). "El fútbol en las escuelas y colegios argentinos a principios del siglo XX. Enrique Romero Brest y el primer capítulo de una historia de (des)encuentros". En XXVII Simposio Nacional de Historia, Natal.

Arrechea, F. (2019). "José Lago Millán. El gallego que cambió el deporte argentino". En Cuadernos de Fútbol, vol. 115, n. 1, 6-7.

Arrúa, N. (2014). "Ideologías, figuras e itinerarios intelectuales en las reformas curriculares de la Escuela de Visitadoras de Higiene Social y Enfermería de la UNLP entre 1960 – 1969". En *Los Trabajos y Los Días*, vol 7, n. 4/5, 112-131.

Asín Fernández, E. (1998). *La política en las olimpiadas de Berlín 1936*. Barcelona: Centre d'Estudis Olímpics UAB.

Axat, J. (2019). *Genealogía familiar de mi ESMA. Poesía y Política y Memoria*. <https://elniniorizoma.wordpress.com/2019/08/26/genealogia-familiar-de-mi-esma/>

Badinter, E. (1993). *XY, la identidad masculina*. Buenos Aires: Grupo editorial norma.

Báez, J. (2013). *Los modos de vivir el cuerpo sexuado de los/as/xs jóvenes en la escuela secundaria*. Tesis doctoral. Universidad de Buenos Aires.

Barba, F. (1998). *La Plata en sus primeros años de vida*. Revista Museo.

Barbero González, J. (1993) "Introducción". En: Barbero y otros, *Materiales de sociología del deporte*. Las ediciones de La Piqueta, Madrid, 9-38.

Barbero González, J. (1998). "La cultura de consumo, el cuerpo y la educación física". En *Educación Física y deporte*, vol 20, n.1, 9-30.

Barbieri, P. (2014). "La arquitectura escolar. Una mirada desde la estética de la vida cotidiana". En: Pineau, P. (2014). *Escolarizar lo sensible. Estudios sobre estética escolar (1870 – 1945)*. Buenos Aires: Teseo, 231-250.

Barbieri, P. (2016). "Arquitectura para la educación e higienismo: el Hospital e Instituto de Enseñanza Médica del Centenario y la Escuela Normal n°1 «Dr. Nicolás Avellaneda» en la ciudad de Rosario". En *Anuario de Historia de la Educación*, Buenos Aires: Sociedad Argentina de Historia de la Educación, vol 17, n. 2, 32-50.

Barbosa Cruz, R. (2008). *El trabajo en las calles. Subsistencia y negociación política en la ciudad de México a comienzos del siglo XIX*. Mexico DF: Colmex.

Bard, C. (2012). *Historia Política del Pantalón*. Barcelona: Tusquets.

Bargas, M. (2012). "Cada cual en su justo lugar. Diferencias sexuales en las aplicaciones de la biotipología en la Argentina". En: Miranda, M. y Vallejo, G. (directores). *Una historia de la eugenesia. Argentina y las redes biopolíticas internacionales 1912-1945*. Buenos Aires: Biblos, 437-460.

Barra, V. M. L. (2007). "Possíveis relações entre aspectos materiais (espaço, mobiliário, utensílios) modos de organização da escola e intervenções de ensino". En *Revista Brasileira de História da Educação*, vol. 7, n.2, 16-37.

Barrán, J. (1989). Historia de la sensibilidad en el Uruguay. Montevideo: Ediciones de la Banda Oriental.

Barrancos, D. (1990). Anarquismo, educación y costumbres en la Argentina de principios de siglo. Buenos Aires: Contrapunto.

Barrancos, D. (2002a). Moral sexual, sexualidad y mujeres trabajadoras en el período de entreguerras. Buenos Aires: Taurus.

Barrancos, D. (2002). Inclusión / Exclusión: historia con mujeres. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Barrancos, D. (2007). Mujeres en la Sociedad Argentina. Una historia de cinco siglos. Buenos Aires: Editorial Sudamericana.

Barrancos, D. (2008). Mujeres, entre la casa y la plaza. Buenos Aires: Editorial Sudamericana.

Barrancos, D. (2011a). "Ideas socialistas en cuerpos sanos (Argentina, 1920-1930)". En: Scharagrodsky, P. (comp.). La invención del "homo gymnasticus". En: Fragmentos históricos sobre la educación de los cuerpos en movimiento en Occidente. Buenos Aires: Prometeo, 423-439.

Barrancos, D. (2011b). "Género y ciudadanía en la Argentina." En Iberoamericana. Nordic Journal of Latin American and Caribbean Studies, vol. 41, n.1-2, 23-39.

Barrancos, D. (2014). "Sentidos, sentimientos y sensibilidades (1880-1930)". Revista Latinoamericana de Estudios sobre Cuerpos, Emociones y Sociedad, vol. 6, n. 15, 27-39.

Barrancos, D., Guy, D. y Valobra, A. (2014). Moralidades y comportamientos sexuales. Argentina, 1880-2011. Buenos Aires: Editorial Biblos.

Barroso, E. y Valobra, A. (2021). "Los políticos modernos no van al gimnasio" Cultura física, política y masculinidad en las candidaturas presidenciales de 1958 en la Argentina. En: Scharagrodsky, P. (compilador), Hombres en movimiento. Deporte, cultura física y masculinidades en Argentina 1880-1970. Buenos Aires: Prometeo, 345- 390.

Bassa, M. y Fuster, N. (2013). "La medicalización del espacio popular en Santiago de Chile (siglos XIX y XX)". En Revista Austral de Ciencias Sociales, n. 24, 5-26.

Bastarrica Mora, B. (2014). "El sombrero masculino entre la reforma y la revolución mexicanas: materia y metonimia". En Historia Mexicana, vol. 63, n. 4, 1651-1708.

Baudrillard, J. (2006). O Sistema dos Objetos. 4. ed. 3ª reimpressão. Tradução de Zulmira Ribeiro Tavares. São Paulo: Perspectiva.

Beer, D. (2014). La configuración de las tradiciones del Instituto Nacional de Educación Física de Buenos Aires y su resignificación en el contexto de la última Dictadura Militar. Tesis doctoral, Doctorado en Ciencias Sociales, Universidad Flacso Argentina.

Béjar, M. (1997). El gobierno de Manuel Fresco. Entre la justicia social y el fraude patriótico. Cuadernos del CISH, Centro de Investigaciones Socio-históricas, vol. 2, n. 2-3, 79-124.

Béjar, M. (2005). El régimen fraudulento, La política en la provincia de Buenos Aires, 1930-1943. Buenos Aires: siglo XXI.

Bejel, E. (2006). "Amistad funesta de Martí: la "mujer hombruna" como amenaza al proyecto nacional". En Confluencia: Revista hispánica de cultura y literatura, vol. 21, n.2, 2-10.

Belinche, M., Panella, C. y Casareto, L. (Compiladores) (2010). Postales de la Memoria. Un relato fotográfico de la identidad de la Región. La Plata: Edulp.

Belinche, M. y Panella, C. (2014). Memorias de la universidad: Un relato fotográfico sobre la identidad de la UNLP. La Plata: Edulp.

Ben, P. (2000). "Cuerpos femeninos y cuerpos abyectos. La construcción anatómica de la feminidad en la medicina argentina". En: Gil Lozano, F.; Pita, V. e Ini, M. (directoras), Historia de las mujeres en Argentina. Tomo 2. Buenos Aires: Taurus, 253-267.

Ben, P. (2014). "La ciudad del pecado: moral sexual de las clases populares en el Buenos Aires del 900". En: Barrancos, D., Guy, D. y Valobra, A. Moralidades y comportamientos sexuales. Argentina, 1880-2011. Buenos Aires: Editorial Biblos, 95-113.

Benítez, S. (2019). Niño, varón y argentino. Historia de los saberes psicológicos sobre la masculinidad en la infancia en la Argentina (1900-1930). Tesis doctoral, Doctorado en Psicología, Universidad Nacional de La Plata.

Bergel, M. y Palomino, P. (2000). "La revista El Gráfico en sus inicios: una pedagogía deportiva para la ciudad moderna". En Prismas: revista de historia intelectual, n.4, 103-24.

Berneti, J. y Puigrós, A. (dirección) (1993). Peronismo: Cultura política y educación (1945-1955). Buenos Aires: Editorial Galerna.

Bertta, J. y Severo, G. (2012). El secreto del rugby argentino. Buenos Aires: Argentinidad.

Bertolotto, A. (2020). "La pelea del Siglo XX; prensa, masculinidad y nacionalidad". En *History of Education in Latin America - HistELA*, Natal: Universidad Federal de Río Grande del Norte, vol. 3, 1-14.

Bertoni, L. A. (1996). "Soldados, gimnastas y escolares. La escuela y la formación de la nacionalidad a fines del siglo XIX". En *Boletín del Instituto de Historia Argentina y Americana "Dr. Emilio Ravignani"*. Tercera serie, n.13, 35-57.

Bertoni, L. A. (2001). *Patriotas, cosmopolitas y nacionalistas. La construcción de la nacionalidad argentina a fines del siglo XIX*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Biagini, H. (1989). *Filosofía americana e identidad*. Buenos Aires: EUDEBA.

Biagini, H. (compilador) (1999). *La Universidad de La Plata y el Movimiento Estudiantil desde sus orígenes hasta 1930*. La Plata: Editorial de la UNLP.

Biagini, H. (2000). *La reforma universitaria: antecedentes y consecuentes*. Buenos Aires: Leviatán.

Bjerg, M. (2019). "Una Genealogía de la Historia de las Emociones". En *Quinto Sol*, vol 23, n. 1, 1-20.

Biernat, C. (2005). "La eugenesia argentina y el debate sobre el crecimiento de la población en los años de entreguerras". En *Cuadernos del Sur. Historia*, n.34, 251-273.

Biernat, C. (2011). "Debates poblacionistas en la matriz de la política social argentina de entreguerras". En *Anuario del Centro de Estudios Históricos "Prof. Carlos S. A. Segreti"*, vol. 11, n. 11, 189-208.

Biernat, C. y Ramaciotti, K. (2008). "La tutela estatal de la madre y el niño en la Argentina: estructuras administrativas, legislación y cuadros técnicos (1936-1955)". En *Hist. cienc. saude-Manguinhos*, vol.15 n. 2, 331-351.

Billorou, M. J. (2016). "Mujeres que enseñan no solo en las aulas. Docentes en el interior argentino en la primera mitad del siglo XX". En *Historia de la Educación Anuario*, vol.17, n.2, 57-79.

Bisso, A. (2011). "La Revista Educación bonaerense durante el período de gobierno de Manuel A. Fresco [1936-1940]: Acerca de los «usos del pasado» en los discursos y las prácticas escolares". En *Clio & asociados*, n.15, 27-52.

Bisso, A. (2020). "Los scouts argentinos contemplan la muerte. Actitudes adultas e infantiles frente al fallecimiento de dirigentes y miembros al interior de la Asociación Nacional de Boy Scouts Argentinos (1919-1941)". En *Revista A contracorriente*, vol. 17, n. 3, 46-62.

- Bisso, A. (2021). "Niños que saben cocinar, llorar, boxear y disparar. El scoutismo de entreguerras, la cultura física y las múltiples formas de la masculinidad". En: Scharagrodsky, P. (compilador), *Hombres en movimiento. Deporte, cultura física y masculinidades en Argentina 1880-1970*. Buenos Aires: Prometeo, 225-256.
- Bolaños Florido, L. (2016). "El estudio socio-histórico de las emociones y los sentimientos en las Ciencias Sociales del siglo XX". En *Revista de Estudios Sociales*, n. 55, 178-191.
- Bonafina, J. (2014). *Una sociedad en la bruma de la ciudad fantasma. La Plata 1880-1914*. La Plata: el autor.
- Bonastra, J. (1999). "Higiene pública y construcción de espacio urbano en Argentina. La ciudad higiénica de La Plata". En *Scripta Nova*, vol. 28, n.45, s.p.
- Boscán Leal, A. (2008). "Las nuevas masculinidades positivas". En *Utopía y Praxis Latinoamericana*, vol. 13, n. 41, 93-106.
- Bontempo, M. (2011) "La publicidad de lo íntimo. El Epistolario Sentimental de la revista *Para Ti* (1924-1933)". En *Trabajos y Comunicaciones*, n.37, 63-85.
- Bontempo, M. (2012). *Editorial Atlántida: un continente de publicaciones, 1918-1936*. Tesis doctoral, Doctorado en Historia, Universidad de San Andrés.
- Bontempo, M. (2016). "El cuerpo de la mujer moderna. La construcción de la femineidad en las revistas de Editorial Atlántida, 1918-1933". En: Scharagrodsky, P. (coordinador), *Mujeres en movimiento. Deporte, cultura física y femineidades. Argentina, 1870-1980*. Buenos Aires: Prometeo, 329-348.
- Borges, A.; Furtado, L. y Castro, C. (2013). "Cultura escolar e material: primeiras investigações a partir dos relatórios e ofícios da Inspeção de Instrução Pública no Maranhão entre 1850–1900". En *Cad. Pesq.*, v. 20, n. especial, 99-105.
- Botana, N. (1985). *El orden conservador: la política argentina entre 1880 y 1916*. Buenos Aires: Sudamericana.
- Bourdieu, P. (1990). *Sociología y cultura*. Grijalbo, México.
- Bourdieu, P. (1997a). *Cosas dichas*. Buenos Aires: Gedisa.
- Bourdieu, P. (1997b). *Capital Cultural, Escuela y Espacio Social*. México: Siglo XXI Editores.
- Bourdieu, P. (2010). *La dominación masculina*. Barcelona: Anagrama.
- Bourdieu, P. (2012). *La distinción: criterio y bases sociales del gusto*. Buenos Aires: Taurus.

Brailovsky, D. (2012). "Objetos que hablan: Revisión de los sentidos de la escuela a partir de su cultura material". En: Brailovsky, D. (Coord.). Sentidos perdidos de la experiencia escolar: Angustia, desazón, reflexiones. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didático, 2008, 101-128.

Branz, J. (2016). "Historia, Estado y Deporte. El campo del rugby en la ciudad de La Plata: modelos civilizatorios y la ilusión de estar cerca de Europa". En Razón y Palabra, vol. 20, n. 95, 725-756.

Branz, J., y Lanzavecchia, H. (2019). "Los varones de La Plata". En Question/Cuestión, La Plata: Universidad Nacional de La Plata, vol. 64, n.1, 1-19.

Bracht, V. (2003). "Identidad y crisis de la educación física: un enfoque epistemológico". En Bracht, V. y Crisorio, R. (coordinadores). La Educación Física en Argentina y en Brasil. Identidad, desafíos y perspectivas. La Plata: Al Margen, 45-58.

Bracht, V. (1996). Educación Física y aprendizaje social. Buenos Aires: Vélez Sarsfield.

Britto, F. y Jacques, P. (2012) "Corpo & Cidade: coimplicações em proceso". En Revista UFMG, vol.19, n.1, 142-155.

Brownell, S. (2019). "Los problemas con la teoría del ritual y la modernización y por qué necesitamos a Marx: un comentario sobre From Ritual to Record". En: Scharagrodsky, P. y Torres, C. (editores). El rostro cambiante del deporte. Perspectivas historiográficas angloparlantes 1970-2010. Buenos Aires: Prometeo, 219-236.

Brunner, J. (2002). "Modernidad: centro y periferia". En: Altamirano, C. (director), Términos Críticos de la Sociología de la Cultura. Buenos Aires: Paidós.

Bublitz, H. (2003). Diskurs [El Discurso]. Bielefeld: transcripción.

Buchbinder, P. (2018), "Pensar la reforma universitaria cien años después". En Revista Iberoamericana de Educación Superior (ries), vol. 9, n. 25, 86-95.

Buonuome, J. (2016). Periodismo militante en la era de la información. La Vanguardia, el socialismo y los orígenes de la cultura de masas en la Argentina (1894-1930). Tesis doctoral, Doctorado en Historia, Universidad de San Andrés.

Burín, M. (2009). "Género masculino, trabajo y subjetividad". Revista La manzana, vol 4, n.7, 1-11.

Burín, M y Meler, I. (2009). Varones. Género y subjetividad masculina. Buenos Aires: Paidós.

- Burke, M. (1994). La revolución historiográfica francesa. La Escuela de los Annales: 1929-1989. Buenos Aires: Gedisa.
- Butler, J. (2004). Deshacer el género. Paidós: Buenos Aires.
- Butler, J. (2006). Regulaciones de género. La ventana, n. 23. 7-35.
- Butler, J. (2018a). El género en disputa; el feminismo y la subversión de la identidad. Buenos Aires: Paidós.
- Butler, J. (2018b). Cuerpo que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del "sexo". Buenos Aires: Paidós.
- Caldo, P. (2012). "Una disciplina con urbanidad: la Economía Doméstica. Aproximaciones a la problemática desde El Monitor de la Educación Común". En: Kaufmann (comp.) Ahorran, acunan y martillan. Marcas de urbanidad en los escenarios educativos argentinos (primera mitad del siglo XX). Paraná: UNER, 175-206.
- Caldo, P. (2019). "Género". En: Fiorucci, F. (compiladora) Palabras claves en la historia de la educación argentina. Buenos Aires: UNIPE, 177-182.
- Calvo Etcheverry, A. (2000). De Frente March! Una genealogía sobre los inicios de la disciplina y la Educación Física en el Estado y la disciplina. Provincia de Buenos Aires. 1936. Tesis de Maestría, Universidad de Humanismo Cristiano.
- Cammarota, A. (2009). "Eugenesia y educación en la Provincia de Buenos Aires (1936-1955)". En: Segundas Jornadas Nacionales de Historia Social, La Falda: Universidad Nacional de La Plata.
- Cantón Mayo, I. (2007). "El espacio educativo y las referencias al género". Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, vol. 21, n. 2/3, 115-135.
- Carballo, C. (2003). Proponer y negociar: el ocaso de las tradiciones autoritarias en las prácticas de la educación física. La Plata: Al margen.
- Carballo, C. y Crespo B. (2003). "Aproximaciones al Concepto de Cuerpo". En Revista Perspectiva, vol. 21 n. 1, 229-247.
- Carballo, C. (2015). "Educación Física". En Carballo, C. (coordinador). Diccionario crítico de la Educación Física académica. Rastreo y análisis de los debates y tensiones del campo académico de la educación física en Argentina. Buenos Aires: Castellani Filho, 176-183.
- Carli, S. (2002). Niñez, pedagogía y política. Transformaciones acerca de la infancia en la historia de la educación argentina entre 1880-1955. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Carrizo, G. (2009). "Educación y masculinidad en un Colegio técnico de la Patagonia argentina: el caso de los salesianos en Comodoro Rivadavia durante la primera mitad del siglo XX". CPU-e, Revista de Investigación Educativa, vol. 9, p. 1-22.

Caruso, M. (1995). "El año que vivimos en peligro (izquierda, pedagogía y política)". En: Carli, S. (compiladora). Discursos pedagógicos e imaginario social en el peronismo (1945-1955). Buenos Aires: Galerna.

Casanova, J. (2013). Historia, progreso y la invención de la modernidad. Obtenido en: <http://www.juliancasanova.es/historia-progreso-y-la-invencion-de-la-modernidad/>

Caselles Pérez, J. (1993). "Educación separada versus educación mixta: Hacia la coeducación". En Anales de Pedagogía, n.11, 47-74.

Casey, E. (1996). The Fate of Place: A Philosophical History. Berkeley: CA. California University Press.

Castro, E. (2004). Diccionario Foucault. Temas, conceptos y autores. Buenos Aires: siglo XXI.

Castro, E. (2015). Introducción a Foucault. Buenos Aires: siglo XXI.

Cattaruzza A. (2009). La Historia de la Argentina. 1916-1955. Buenos Aires: Siglo XXI.

Catullo, M. (2015). "La Ciudad de La Plata como Primer Proyecto de Gran Escala. Su Contexto Socioeconómico". En Cadernos do Tempo Presente, n. 20, 27-39.

Cazés, D. (2004). "El feminismo y los hombres". En: Lomas, C. (comp.). Los chicos también lloran. Identidades masculinas, igualdad entre los sexos y coeducación. Barcelona: Paidós Ibérica, 35-44.

Cena, M.; Scharagrodsky, P. (2016). "Circulación, transmisión y recepción de la propuesta educativa de Enrique Romero Brest en Córdoba, Argentina en las primeras décadas del siglo XX". En: 11° Congreso Argentino de Educación Física y Ciencias, Ensenada: Universidad Nacional de La Plata.

Chaoul Pereyra, M. (2019). "Ciudad, espacios y la cultura material de la escuela primaria en México hacia finales del siglo XIX y principios del XX". En Anuario de Historia de la Educación, Buenos Aires: Sociedad Argentina de Historia de la Educación, vol. N.1, 11-27.

Chávez González, M. (2006). La introducción de la educación física en México: representaciones sobre el género y el cuerpo, 1882-1928. Tesis de maestría, Maestría en Historia, El Colegio de San Luis.

Chiappe, M. y Méndez, L. (2021). “¡A lo macho! Masculinidades hegemónicas en la región del Nahuel Huapi, 1930-1955”. En: Scharagrodsky, P. (compilador), Hombres en movimiento. Deporte, cultura física y masculinidades en Argentina 1880-1970. Buenos Aires: Prometeo, 297-319.

Christmann, N; Lombardi, N. y Ottavianelli, A. (2010). El liceo de todos. Un patrimonio recuperado por la comunidad. La Plata: UNLP.

Ciavatta, M. (2009). “A cultura material escolar em trabalho e educação. A memória fotográfica de sua transformação”. En Educação e Filosofia., vol. 23, n. 46, 37-72.

Club Universitario de La Plata (1997). 60 aniversario Club Universitario de La Plata. 1937-1997. Reseña histórica. La Plata: CULP.

Colángelo, M. (2012). La crianza en disputa: medicalización del cuidado infantil en la Argentina, entre 1890 y 1930. Tesis doctoral, Doctorado en Ciencias Naturales, Universidad Nacional de La Plata.

Colegio Nacional de La Plata (2005). El Colegio Nacional. Imágenes de su Memoria. La Plata: Universidad Nacional de La Plata.

Connell, R. W. (2001). “Educando a los muchachos: nuevas investigaciones sobre masculinidad y estrategias de género para las escuelas”. En Nómadas, n. 14, 156-171.

Connell, R. W. (2003). Masculinidades. México: Universidad Nacional Autónoma de México.

Cornelis, S. (2005). “Control y generización de los cuerpos durante el peronismo: La educación física como transmisora de valores en el ámbito escolar (1946-1955)”. En La Aljaba, vol. 9, 105-121.

Costa Grimaldi, L. y Bittencourt Almeida, D. (2020). “Narrativas do espaço habitado: sensibilidades no estudo dos prédios escolares de porte Alegre/RS (1940/1980)”. En Revista História da Educação, vol. 24, 1-33

Crisorio, R. (1998). “Constructivismo, cuerpo y lenguaje”. En Educación Física y Ciencia, La Plata: Universidad Nacional de La Plata, vol. 4, 75-81.

Da Silva, L. (2018). “Hacia una genealogía del sanitario escolar. Primeros hallazgos: Buenos Aires (1881-1905)”. En Anuario de Historia de la Educación, Buenos Aires: Sociedad Argentina de Historia de la Educación, vol. 19, n. 2, 37-55.

Da Silva, L. (2019). “Siete notas breves acerca de la historia de los sanitarios escolares en Argentina”. En Revista Barda, vol. 5, n. 8, 12-19.

De Alba, A. (1998). *Currículum: crisis, mito y perspectiva*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.

De Barbieri, T. (1996). "Los ámbitos de acción de las mujeres". En: Henríquez, N. (ed.). *Encrujadas del saber: los estudios de género en las ciencias sociales*. Lima: Pontificia Univ. Católica del Perú, 107-132.

De Beauvoir, S. (2018). *El segundo sexo*. Buenos Aires: Penguin Random House.

De Certau, M. (1996). *La Invención de lo Cotidiano*. México DF: Universidad Iberoamericana.

De Diego, J. (2007). "Políticas editoriales y políticas de lectura". *Anales de la educación común, La Plata: Publicación de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires*, vol. 3, 1-6.

De Lauretis, T. (1989). *Technologies of Gender. Essays on Theory, Film and Fiction*, London: Macmillan Press.

De Luca, R. (2008). *Funcionarios bonaerenses (1810-1950)*. Buenos Aires: Dunken.

De Paula, A. (1987). *La ciudad de La Plata. Sus tierras y su arquitectura*. La Plata: Ediciones del Banco de la Provincia de Buenos Aires.

De Souza Kinchescki, A. y Rugoni de Sousa, G. (2017). "A escola e seus objetos: reflexões sobre cultura material escolar". *Anais do III COLBEDUCA - Colóquio Luso-Brasileiro de Educação* vol. 2, 1-3.

Del Valle, T. (1995). "El Espacio y el tiempo en las relaciones de género". En *La Ventana*, n.3, 97-133.

Delgado de Smith, Y. (2008). "El sujeto: los espacios públicos y privados desde el género". En *Revista Estudios Culturales*, n. 2, 113-126.

Devoto, J. (2002). *Nacionalismo, fascismo y tradicionalismo en la Argentina moderna. Una historia*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Diaz Espinoza, R. (2013). "El proyecto filosófico de la modernidad y su crítica desde el exterior constitutivo". En *Contextualizaciones latinoamericanas*, vol. 6, n. 9, 1-7.

Di Liscia, M. S. (2004). "Médicos y maestros. Higiene, eugenesia y educación en Argentina (1880-1940)". En: Di Liscia, M. S. y Salto, G. N. *Higienismo, educación y discurso en la Argentina, 1870-1940*. Santa Rosa: Ed UNLPam, 37-64.

Di Liscia, M. (2005). "Dentro y fuera del hogar. Mujeres, familias y medicalización en Argentina, 1870-1940". En *Signos Históricos*, n. 13, 95-119.

Di Liscia, M., S. (2007). "Los bordes y límites de la Eugenesia, donde caen las "razas superiores" (Argentina, primera mitad del siglo XX)." En Vallejo, G., Miranda, M., (Comps.), Políticas del cuerpo. Estrategias de normalización del individuo y la sociedad. Buenos Aires: Siglo XXI, 377 – 409.

Di Liscia, M y Salto, G. (2004). Higienismo, educación y discurso en la Argentina (1870-1940). Santa Rosa: Editorial de la Universidad Nacional de La Pampa.

Di Piero, M. E. (2014). ¿Mérito y azar?: nociones de justicia distributiva y selección soft. El caso de una escuela secundaria tradicional frente al mandato inclusor. Tesis de Maestría, Maestría en Ciencias Sociales con orientación en Educación, Universidad FLACSO Argentina.

Di Piero, Emilia (2017). "Métodos de admisión a la educación y concepciones de justicia distributiva: representaciones docentes en una escuela secundaria tradicional en Argentina". En Andamios, vol. 14, n. 35, 379-402.

Dogliotti, P. (2011). "Deporte, educación física y escuela". En Revista Universitaria de la Educación Física y el Deporte, vol. 4, n.4, 4-12.

Dogliotti, P. (2013). "La formación de maestros de educación física en el Uruguay (1921-1930): Julio J. Rodríguez". En Hist. Educ., Santa María, vol.17 n.41

Dogliotti, P. (2014). "Acerca de la «Cultura Física» en la revista Uruguay-Sport: Archivos de la CNEF, Uruguay (1918–1926)". En Revista Brasileira de Ciências do Esporte, Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, vol. 36, n. 3, 608-616.

Dogliotti, P. (2018). Educación/enseñanza del cuerpo en la formación del profesor de educación física en el Uruguay (1948-1970). Tesis doctoral, Doctorado en Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata.

Domínguez, M.E. (2015). "Historia de bolsillo del libro de natación". En: 11º Congreso Argentino de Educación Física y Ciencias, Ensenada: Universidad Nacional de La Plata.

Draghi, M. y Vassiliades, A. (2014). Presentación a la reedición del artículo: "La Facultad de Ciencias de la Educación" de Víctor Mercante. Revista Archivos de Ciencias de la Educación, época II, Tomo I, 1914. En Archivos de Ciencias de la Educación, vol. 8, n. 8, 1-3.

Durán Sandoval, M. (2012). Medicalización, Higienismo y Desarrollo Social en Chile y Argentina, 1860-1918. Tesis doctoral, Doctorado en Estudios Universitarios, Universidad de Santiago de Chile.

Dussel, I. (1996). "Perfiles de Educadores: Víctor Mercante". En Prospects-UNESCO, vol. 24, n. 2, 415-431.

Dussel, I. (1997) Currículum, humanismo y democracia en la enseñanza media (1863-1920). Buenos Aires: Flacso.

Dussel, I. (2000). "Historia de guardapolvos y uniformes: sobre cuerpos, normas e identidades en la escuela". En: S. Gvirtz (compiladora). Textos para repensar el día a día escolar. Sobre cuerpos, vestuarios, espacios, lenguajes, ritos y modos de convivencia en nuestra escuela. Buenos Aires: Santillana, 105-132.

Dussel, I. (2003). "La gramática escolar de la escuela argentina: un análisis desde la historia de los guardapolvos". En Anuario de Historia de la Educación, n. 4, 11-36.

Dussel, I. (2007). "Los uniformes como políticas del cuerpo. Un acercamiento foucaultiano a la historia y el presente de los códigos de vestimenta en la escuela". En: Pedraza, Z (comp.). Políticas y estéticas del cuerpo en América Latina. Bogotá: Universidad de los Andes, Ediciones Uniandes, 131- 161.

Dussel, I. (2008). Currículum y conocimiento en la escuela media argentina. En: Anales de la educación común, vol. 2, n. 4, 95-105.

Dussel, I. (2014). "Víctor Mercante y la producción de un discurso científico sobre la educación". Archivos de Ciencias de la Educación, vol. 8, n. 8, 1-15.

Dussel, I. (2019a). "La cultura material de la escolarización: reflexiones en torno a un giro historiográfico". Educar em Revista, vol. 35, n. 76, 13-29.

Dussel, I. (2019b). "El patio escolar, de claustro a aula al aire libre. Historia de la transformación de los espacios escolares (Argentina, 1850-1920)". En Anuario de Historia de la Educación, vol. 20, n. 1, 28-63.

Dussel, I. y Caruso, M. (1996), "Lecturas y lectores de Dewey en la Argentina (1900-1950)". En: Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IICE), vol. 5, n.8, 59-68.

Eco, U. (2010). Historia de la belleza. Madrid: De bolsillo.

Elias, N. (1988). El proceso de la civilización. El proceso de civilización. Investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.

Elias, N. y Dunning, E. (1992). Deporte y ocio en el proceso de civilización. Buenos Aires: Fondo de cultura económica.

Ellis, M. (1983). "Similarities and differences in games: A system for classification". En: VV.AA. Teaching Team Sports. Roma: Congreso AIESEP, 137-142.

Escobar, N. (2010). "Los funcionarios de los colegios nacionales: entre la precariedad y los enfrentamientos con las autoridades locales. 1863-1880". En: VIII jornadas de investigadores del departamento de historia, Mar del Plata: Universidad Nacional de Mar del Plata.

Escolano Benito, A. (2000). *Tiempos y espacios para la escuela*. Madrid: Biblioteca Nueva.

Escolano Benito, A. (2010). "La cultura material de la escuela y la educación patrimonial". En *Educatio Siglo XXI*, vol. 28, n. 2, 43-64.

Fabbri, J. (2000). "Cultura institucional: una perspectiva para comprender qué sucede dentro de la organización y con su gente". En *Rev Cien Cult*, n.8, s.p.

Faccia, A. (2019). "Discursos sobre el cuerpo, vestimenta y desigualdad de género". En *Cuadernos del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación*, vol. 20, n. 76, 37-48.

Fausto Sterling, A. (2006). *Cuerpos sexuados. La política de género y la construcción de la sexualidad*. Barcelona: Melusina.

Feiguin, M y Aisenstein, A. (2016). "Diseño de sujetos morales, sanos y patriotas. Formación de profesores de Educación Física. Argentina, 1938–1967". En *Pedagogía y Saberes*, Colombia: Universidad Pedagógica Nacional, n. 44., 9–20.

Femenías, M. (2003). *Judith Butler: introducción a su lectura*. Buenos Aires: Prometeo.

Fernández, C. (2015). "Sujetos ejemplares para una política espiritual. Notas sobre algunos discursos de Joaquín V. González". En *Acta Literaria*, n. 50, 87-102.

Fernández, N. (2016). *Construir la provincia. Estado, Política y Obras Públicas en el gobierno de Manuel Fresco, 1936-1940*. Tesis de Maestría, Maestría en Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Luján.

Fernández Cordero, L. (2015). "Para iluminar el sexo y el cuerpo. Revista Cultura Sexual y Física de Editorial Claridad". En: Delgado, D., Mailhe, A. y Rogers, G. (coordinadores). *Tramas impresas. Las publicaciones periódicas argentinas (XIX-XX)*. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de La Plata, 157-177.

Fernández Harari, I. y Fernández, L. (2015). "Cuerpos dóciles. El cuerpo, la disciplina y su representación en las memorias anuales y fotografías del Liceo de Señoritas de La Plata (1926-1938)". En *Nimi*, n.2.

Fernández Moores, E. (2010). *Breve historia del deporte argentino*. Buenos Aires: El Ateneo.

Ferrer Torres, A. (2012). "Análisis de la reforma de Thomas Arnold a través del concepto de función moralizadora de Hernández Álvarez, J. L. (1996): El deporte moderno y la génesis del movimiento olímpico". En *Citius, Altius, Fortius*, vol.5, n.1, 119-130.

Fiebelkorn, A. (2016) "Cine y deporte en escena: discursos de la prensa platense sobre el entretenimiento popular durante la década de 1930". En: IX Jornadas de Sociología de la UNLP, Ensenada: Universidad Nacional de La Plata.

Fiorucci, F. (2016). "País afeminado, proletariado feminista, mujeres inmorales e incapaces: la feminización del magisterio en disputa, 1900-1920". En *Anuario de Historia de la Educación*, vol. 17, n. 2, 120-137.

Fischman, G. (2007). "Entre segundas madres y trabajadoras «ajustadas»: Cambios, ambivalencias y yuxtaposiciones en las representaciones sociales acerca de las maestras en la Argentina". En *Cadernos de Educação*, n. 28, 41 – 83.

Fontaine, G. (2015). *El análisis de políticas públicas: conceptos, teorías y métodos*. Barcelona: Anthropos Editorial.

Foucault, M. (1999). *Estrategias de poder. Obras esenciales. vol. II*. Barcelona: Paidós.

Foucault, M. (2006). *Defender la sociedad: Curso en el Collège de France, 1975-1976*. Buenos Aires: Fondo de cultura económica.

Fuentes, S. y Guinness, D. (2018). "Nacionalismos deportivos con 'clase': el rugby argentino en la era profesional/global". En *Antípoda. Revista de Antropología y Arqueología*, n. 30, 85-105.

Freud, S. (1931/1981). "El malestar en la cultura". En Freud, S. *Obras Completas*, T. III. Madrid: Biblioteca Nueva, 3017-3067.

Frigerio, G; Poggi, M.; Tiramonti, G.; Aguerrondo, I. (1993). *Las instituciones educativas: cara y ceca*. Buenos Aires: Troquel.

Frydenberg, J. (1997). "Prácticas y valores en el proceso de popularización del fútbol. Buenos Aires, 1900-1910". En *Entre pasados*, vol. 6, n. 12, s.p.

Frydenberg, J. (1999). "Espacios urbano y práctica del fútbol. Buenos Aires, 1900-1915". En *Lecturas: Educación Física y deportes*. Vol. 4, n.13, s.p.

Frydenberg, J. (2011). *Historia social del fútbol: del amateurismo a la profesionalización*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Frydenberg, J. y Daskal, R. (Orgs.) (2010). *Fútbol, Historia y Política*. Buenos Aires: Aurelia Rivera Libros.

Funari, P. y Zarankin, A. (2005). "Cultura material escolar: o papel da arquitetura". En *Pró-Posições*, vol. 16, n.1, 135-144.

Galak, E. (2012). *Del dicho al hecho (y viceversa). El largo trecho de la construcción del campo de la formación profesional de la Educación Física en Argentina. Legalidades, legitimidades, discursos y prácticas en la institucionalización de su oficio entre finales del siglo XIX y el primer tercio del XX.* Tesis doctoral, Doctorado en Ciencias Sociales, Universidad Nacional de La Plata.

Galak, E. (2014). "Educación del cuerpo y política: concepciones de raza, higienismo y eugenesia en la Educación Física Argentina". En *Movimento*, vol. 20, n. 4, 1543-1562.

Galak, E. (2015a). *Cuerpo, Educación y Política: tensiones epistémicas, históricas y prácticas.* Buenos Aires: Biblos.

Galak, E. (2015b). "Una historia en fragmentos: los orígenes de la institucionalización de «los cuerpos bonaerenses» (1910-1940)". En: Galak, E. y Gambarotta, E. (coord.). *Cuerpo, Educación y Política: tensiones epistémicas, históricas y prácticas.* Buenos Aires: Biblos, 1-18.

Galak, E. (2016). *Educación de los cuerpos al servicio de la política. Cultura física, higienismo, raza y eugenesia en Argentina y Brasil.* Buenos Aires: UNDAV Ediciones y Editorial Biblos.

Galak, E. (2019). "Por una epistemología de la imagen-movimiento del cuerpo. Homogeneización, universalización, estética y política de lo corporal". En *Tempos e espaços na educação*, vol. 12, n. 28, p. 33-48.

Galak, E.; Kopelovich, P. y Pereyra, M. (2021). "Entre el nacionalismo y la internacionalización: la primera década de la Dirección General de Educación Física (Argentina, 1938-1947)". En *Praxis educativa*, vol. 25, n. 2, 1-20.

Galak, E.; Kopelovich, P. y Pereyra, M. (2022). "La Dirección General de Educación Física y la gestión de César Vásquez (Argentina, 1938-1947)". *Revista d'Història de l'Educació.* En prensa.

Gallart, M. (1992). "La integración de métodos y la metodología cualitativa. Una reflexión desde la práctica de la investigación". En: Forni, F. y otros, *Métodos cualitativos II. La práctica de la investigación.* Buenos Aires: CEAL, 107-151.

Galeano, D. (2007). "Mens Sana in Corpore Sano: José M. Ramos Mejía y la Medicalización de la Sociedad Argentina". En *Salud educativa*, vol. 3, n. 2, 133-146.

Galvão, A. M. O. (2001). "A palmatória era sua vara de condão: práticas escolares cotidianas (1890-1920)". En L. Faria Filho (Ed.), *Modos de ler, formas de escrever*. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 119-142.

Gandolfi, F.; Gentile, E.; Ottavianelli, A. y Crispiani, A. (1993). "Historia edilicia y proceso de configuración del espacio físico de la Universidad Nacional de La Plata (1905-1918)". En *Boletín: IDEHAB*, n. 4, 42-50.

García Bonafé, M. (2001). "El siglo XX. La revolución deportiva de las mujeres". En *Apunts, Educación Física y Deportes*, vol. 2, n. 64, 63-68.

Gayol, S. (2000). *Sociabilidad en Buenos Aires: Hombres, honor y cafés 1862-1910*. Buenos Aires: Del Signo.

Gayol, S. (2008). *Honor y duelo en la Argentina moderna*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Gentile, E. y Vallejo, G. (1999). "De los internados al hogar estudiantil el hábitat en los proyectos pedagógicos de la UNLP (1905/10-1924)". En: Biagini, H. (Comp.). *La Universidad de la Plata y el movimiento estudiantil, desde sus orígenes hasta 1930*. La Plata: EDULP, 872-111.

Germain, M. (2007). "Elementos para una genealogía de la medicalización". En *Revista Cátedra Paralela*, n°4, 6-15.

Germani, G. (1987). *La estructura social de la Argentina*. Buenos Aires: Ediciones Solar.

Giddens, A. (1993). *Consecuencias de la modernidad*. Madrid: Alianza.

Gilmore, D. (1994). *Hacerse hombre. Concepciones culturales de la masculinidad*. Buenos Aires: Paidós.

Giordano, V. (2004). "Evolución de los derechos civiles de la mujer. Argentina siglo XX". En: *VI Jornadas de Sociología*, Ciudad de Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.

Giordano, V. (2014). "(Doble) moral sexual y derechos civiles de las mujeres, 1888-2010". En: Barrancos, D., Guy, D. y Valobra, A. *Moralidades y comportamientos sexuales. Argentina, 1880-2011*. Buenos Aires: Editorial Biblos, 389-408.

Gleyse, J. y Scharagrodsky, P. (2003). "Le Dr. Enrique Romero Brest, ses visites aux insitutions européennes de formation et le Congrès d'Education Physique de Paris en 1913 comme indicateurs de la mondialisation et de la nationalisation de la 'culture physique'". En *Revue Staps*, n. 100, 89-107.

Goellner, S. (1999). *Bela, maternal e femenina: imagens da mulher na Revista Educacao Physyca*. Tese de Doutorado, Universidade Estadual de Campinas.

- Gómez, R. (2002). "Género y didáctica de la Educación Física. Subjetividad y cuerpo propio en la infancia". En Revista Lecturas: Educación Física y deportes, vol. 8, n.47.
- Gómez, P. (2006). "La Educación Física en la legislación argentina. El itinerario normativo de una asignatura escolar (1880-1955)". En: Aisenstein, A. y Scharagrodsky, P. Tras las huellas de la Educación Física Escolar Argentina. Cuerpo, género y pedagogía 1880-1950. Buenos Aires: Prometeo, 247- 294.
- González Leandri, R. (2006). "La consolidación de una inteligencia médico profesional en Argentina: 1880-1900". En Diálogos Revista Electrónica de Historia, vol. 7, n. 1, 36-78.
- González Leandri, R. (2013). "Internacionalidad, Higiene y Cuestión Social en Buenos Aires (1850-1910). Tres momentos históricos". En Revista de Indias, España: Consejo Superior de Investigaciones Científicas, vol. 73, n. 257, 23-54.
- González Pérez, T. (2008). "El aprendizaje de la maternidad: discursos para la educación de las mujeres en España (siglo XX)". En Convergencia, vol. 15, n. 46, 91-117.
- Gorelik, A. (2010). La grilla y el parque: espacio público y cultura urbana en Buenos Aires 1887-1936. 1ra ed. 2da reimpresión. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes.
- Gramajo, S. (2011). "La construcción social de la mujer y de la ciudadanía en la argentina del siglo XX". En Ómnibus, vol. 7, n. 34, s.p.
- Grementieri, F. y Schmidt, C. (2010). Arquitectura, educación y patrimonio. Buenos Aires: Pamplatina.
- Grimaldi, L. y Almeida, D. (2020). "Narrativas do espaço habitado: sensibilidades no estudo dos prédios escolares de Porto alegre/rs (1940/1980)". En História da Educação, vol. 24, 1-33.
- Guiamet, J. (2014). "El trompeador Firpo: El boxeo dentro del imaginario del socialismo argentino en los años veinte". En: VIII Jornadas de Sociología de la UNLP, Ensenada: Universidad Nacional de La Plata.
- Gutiérrez, A. (2012). Las prácticas sociales: una introducción a Pierre Bourdieu. Villa María: Eduvim.
- Gvirtz, S. y Palamidessi, M. (2006). El ABC de la tarea docente: currículum y enseñanza. Buenos Aires: Aique Grupo Editor.
- Habermas, J. (1998). "Modernidad: un proyecto incompleto". En Revista Punto de Vista. n. 21, 1-9.

Halperín y Acha, O. (2000). *Cuerpos, géneros e identidades. Estudios de Historia de género en Argentina*. Buenos Aires: Ediciones del Signo.

Hang, J. (2011). "Lo que pasa en los master queda en los master". *Deporte, sociabilidad y clasificaciones morales entre nadadores master del Club Universitario de La Plata*. Trabajo de grado, Licenciatura en Sociología, Universidad Nacional de La Plata.

Hau, M. (2003). *The Cult of Health and Beauty in Germany. A Social History, 1890-1930*. Chicago: University of Chicago Press.

Hearn, J y Morgan, D. (1990). *Men, Masculinities and Social Theory*. Routledge Library Editions: Social Theory

Hernández Díaz, J. M. (2010). "Los útiles de la cultura escolar y su narrativa en la España contemporánea". En *Educatio Siglo XXI*, vol. 28, n. 2, 65-88.

Hernández Moreno, J. (1994). *Fundamentos del deporte. Análisis de las estructuras del juego deportivo*. Barcelona: INDE.

Hernández, N. y Carballo, C. (2002-2003). "Acerca del concepto de deporte: alcance de su(s) significado(s)". En *Educación Física y Ciencia*, vol. 6, pp. 87-102.

Hernández Sampieri, R.; Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2003). *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw-Hill Interamericana.

Hochschild, A. R. (1990). "Ideology and Emotion Management: A Perspective and Path for Future Research". En Kemper, T. (Ed.) *Research Agendas in the Sociology of Emotions* (pp.). Albany: State University of Nueva York Press, 117-142.

Hora, R. (2012). "Los Anchorena: patrones de inversión, fortuna y negocios (1760-1950)". En *América Latina en la Historia Económica*, n. 37, 39-66.

Hora, R. (2014). "El turf como arena de disputa social. Jockeys y propietarios en el hipódromo argentino de fines del siglo XIX". En *Jahrbuch für Geschichte Lateinamerikas*, n. 51, 303-327.

Hora, R. (2021). *Clase, poder y masculinidad en el turf argentino de fines del siglo XIX*. En Scharagrodsky, P. (compilador), *Hombres en movimiento. Deporte, cultura física y masculinidades en Argentina 1880-1970*. Buenos Aires: Prometeo, 69-114.

Husson, M. (2008). "La gimnasia como contenido educativo. Su didáctica". En: *Jornadas de Cuerpo y Cultura de la UNLP*, La Plata: Universidad Nacional de La Plata.

Husson, M. (2009). "Aportes para la formulación de una propuesta de interés desde la gimnasia síntesis". En *Educación Física y Ciencia*, n. 11, 51-66.

Husson, M. y Bulus, V. (2012). "El control de los cuerpos desde la educación física: Una revisión de las prácticas gímnicas escolares en el país en el período de los Batallones Escolares Bonaerenses". En: VII Jornadas de Sociología de la UNLP, La Plata: Universidad Nacional de La Plata.

Janeirinho, L. (2015). Estudo da cultura material da escola em Portugal e Cabo Verde numa perspetiva hermenêutica, etnohistórica e poscolonial. Tesis doctoral, Doctorado en Educación y Patrimonio, Universidad de Sevilla.

Jenks, C. (1995). "The centrality of the eye in Western culture". En: Jenks, C. (eds), Visual Culture. Londres: Routledge.

Jiménez, D.A. (2001). "Colegio Nacional de Tucumán: orígenes y destinatarios". En Bonano, L.M. (coord.). En Estudios de Historia Social de Tucumán. Educación y Política en los Siglos XIX y XX, vol. 2.

Kaczan, G. (2016). "La práctica gimnástica y el deporte, la cultura física y el cuerpo bello en la historia de las mujeres. Argentina 1900-1930". En Revista Historia Crítica, n.61, 23-43.

Kaczan, G. (2019). "Prácticas de natación, cuerpo y ocio en balneario de mar, Argentina siglo XX". En ANDULI, Revista Andaluza de Ciencias Sociales , n.18, 119-148.

Kant, M. (2016). German Gymnastics, Modern German Dance, and Nazi Aesthetics. Cambridge: Cambridge University Press.

Kimmel, M. (1997). "Homofobia, temor, vergüenza y silencio en la identidad masculina". En: Valdés, T. y Olavarría, J. Masculinidad/es. Poder y crisis. Santiago: Ediciones de las Mujeres, 49-62.

Kircher, M. (2005). "La prensa escrita: actor social y político, espacio de producción cultural y fuente de información histórica". En Revista de Historia, nº10, 115-122.

Kirk, D. (1998). "El mito de la «leyenda» deportiva, la Educación Física y la nueva cultura física". En Lecturas: Educación Física y deportes. Vol. 3. n. 11, s.p.

Kirk, D. (1999). "Physical culture, physical education and relational análisis". En Sport, education and society, vol. 4, n. 1, 63-73.

Kirk, D. (2011). "Primeras formas de educación física en el Reino Unido: una narración visual". En Scharagrodsky, P. (comp.). La invención del "homo gymnasticus". Fragmentos históricos sobre la educación de los cuerpos en movimiento en Occidente. Buenos Aires: Prometeo, 153-163.

Knapp, M. (1980). La comunicación no verbal. El cuerpo y el entorno. Barcelona: Paidós.

Kopelovich, P. (2013). La Revista de medicina aplicada a los deportes, educación física y trabajo (Ciudad de Buenos Aires, Argentina) entre los años 1935 y 1940: Principales conceptualizaciones sobre los deportes, los juegos, las gimnasias y la higiene. Tesis de grado, Licenciatura en Educación Física, Universidad Nacional de La Plata.

Kopelovich, P. (2017a). "El departamento de Cultura Física de la Universidad Nacional de La Plata. 1929-1946. Encuentro Nacional e Internacional". En: Jornadas "La Educación Física. Prácticas escolares y prácticas de formación", General Pico: Instituto Superior de Educación Física "Ciudad de General Pico".

Kopelovich, P. (2017b) "Benigno Rodríguez Jurado: La «cultura física» y la «cultura física femenina» en los colegios secundarios de la UNLP (1929-1935)". En: XII Congreso Argentino y VII Latinoamericano de Educación Física y Ciencias, Ensenada: Universidad Nacional de La Plata.

Kopelovich, P. (2017c). Educación física y escuela secundaria: sentidos y prácticas en torno a la enseñanza de la asignatura en un colegio de la provincia de Buenos Aires (Argentina). Tesis de posgrado, Maestría en Ciencias Sociales con orientación en Educación, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales Argentina.

Kopelovich, Pablo (2017d). "Juegos Olímpicos Berlín 1936 y la nadadora Jeanette Campbell: La visión de la prensa argentina". En Lecturas: educación física y deportes, vol.22, n. 231, s.p.

Kopelovich, P. (2019a). "Fútbol como práctica de exaltación de masculinidades. El caso de un colegio secundario de sectores medios de la provincia de Buenos Aires – Argentina". En Cuadernos de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, n.55, 65-84.

Kopelovich, P. (2019b). "Biopoder y Departamento de Cultura Física". En Revista Ágora para la educación física y el deporte, n. 21, 170-192.

Kopelovich, P. (2020a). "La construcción de masculinidades en los internados del Colegio Nacional de La Plata (Argentina, 1910-1920)". En Revista HISTEDBR Online, vol. 20, 1-26.

Kopelovich, Pablo (2020b). "Departamento de Cultura Física (1929-1946) y Dirección General de Educación Física (1947) de la Universidad Nacional de La Plata: Continuidades y rupturas en sus discursos legitimantes". En Tempos e espaços em educação, vol. 13, n.32, 1-19.

Kopelovich, P. y Galak, E. (2020). "Una pedagogización de los deportes. La figura de Benigno Rodríguez Jurado y sus políticas sobre cultura física y deportes". En Revista Materiales para la historia del deporte, n. 20, 2-15.

La Cleca, F. (2005). Machos. Sin ánimo de ofender. Buenos Aires: Siglo XXI de Argentina Editores.

Lagarde y de los Ríos, M. (2009). "Sororidad". En: Gamba, S. (coord.) Diccionario de estudios de género y feminismos. Buenos Aires: Biblos, 305-311.

Laguarda, P. (2010). "Vender las pampas. El imaginario de la modernización y la fotografía propagandística en el Territorio Nacional de La Pampa". En Quinto Sol, vol.14, n.14, 49-74.

Lamas, M. (2000). "Diferencias de sexo, género y diferencia sexual". En Cuicuilco, vol. 7, n. 18, 1-24.

Laquer, T. (1994). La construcción social del sexo. Cuerpo y género desde los griegos hasta Freud. Madrid: Ediciones Cátedra S.A.

Lara, A. y Enciso Domínguez, G. (2013). "El Giro Afectivo". En Athenea digital, vol. 13, n. 3, 101-19.

Latour, B. (2008). Reensamblar 10 social: una introducción a la teoría del actor-red. 1a ed. Buenos Aires: Manantial.

Lavrín, A. (2005). Mujeres, Feminismo y Cambio Social en Argentina, Chile y Uruguay 1890-1940. Santiago de Chile: Dirección de Bibliotecas Archivos y Museos, Centro de Investigaciones Diego Barros Arana.

Le Bretón, D. (1990). Antropología del cuerpo y modernidad. Buenos Aires: Nueva Visión.

Le Bretón, D. (1999). Las pasiones ordinarias. Antropología de las emociones. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.

Ledesma Prieto, N. y Scharagrodsky, P. (2020). "Cultura física, cuerpos y sexualidades en la revista Cultura Sexual y Física, 1937-1941". En História, Ciências, Saúde – Manguinhos, vol. 27, n.4, 225-1243.

Lefebvre, H. (2013). La producción del espacio. Madrid: Capitán Swing.

Legarralde, M. (2000). Historia del Colegio Nacional de La Plata entre 1887 y 1918, y su articulación con los proyectos pedagógicos. Ayudantía de investigación, Informe anual correspondiente al período septiembre 1999 – septiembre 2000 . Inédito.

Leindenberg, G. (2004). "Proximidad y diferenciación: el manejo del concepto de espacio en la historiografía urbana". En Historia y Geografía, n. 22, 51-79.

Lemos, D. C. A. (2012). "Os cinco olhos do diabo: os castigos corporais nas escolas do século XIX". En Educação e Realidade, vol. 17, n. 2, 627-646.

Leonard, J. (1983). Eugenesia y darwinismo. Esperanzas y perplejidades en los médicos franceses del siglo XIX y principios del siglo XX. Cát. I de Historia de la Psicología. Buenos Aires: Facultad de Psicología, UBA.

Lerner, G. (1986). La creación del patriarcado. Nueva York: Oxford University.

Levoratti, A. (2015). "La creación de los profesorados de educación física en Argentina. 1912-2014". En: 11º Congreso Argentino y 6º Latinoamericano de Educación Física y Ciencias, Ensenada: Universidad Nacional de La Plata.

Levoratti, A. y Moreira, V. (2016) (compiladores). Deporte, cultura y sociedad. Estudios socio-antropológicos en Argentina. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Teseo.

Levoratti, A. y Scharagrodsky, P. (2018). "La formación de los educadores físicos civiles y militares en los primeros años del siglo XX en Argentina". En Educación Física y deporte, vol. 31, n. 1, 53-85.

Levoratti, A. y Roldán, D. (2019). "Los batallones escolares de la patria: Estudio comparado de las representaciones sobre el cuerpo y el entrenamiento de los maestros de esgrima del Centenario en la República Argentina". En História da Educação, vol. 23, 1-31.

Lida, M. (2015). Historia del catolicismo en la Argentina. Entre el siglo XIX y el XX. Buenos Aires: Siglo XXI.

Linares, L. (2018). "Modelo para armar. Familia y roles de género a través del discurso eugénico en Argentina. 1934-1945". En Derecho y Ciencias Sociales, n. 19, 4-21.

Linares, L. (2018). "«A la conquista de la opinión pública!»: eugenesia latina a través de la revista Viva Cien Años, Argentina, 1934-1947". En Hist. cienc. saude-Manguinhos, vol.25. n.1, 179-192.

Lionetti, L. (2006). "Víctor Mercante: agente político e intelectual del campo educativo en la Argentina de principios del siglo XX". En Prohistoria, n. 10, 93-112.

Lionetti, L. (2007). La misión política de la escuela pública: educar al ciudadano de la república (1870-1916). Buenos Aires: Miño y Dávila.

Lionetti, L. (2011). "Discursos, representaciones y prácticas educativas sobre el cuerpo de los escolares. Argentina en las primeras décadas del siglo XX". En Cuadernos de Historia, vol. 34, 31-52.

Ljunggren, J. (2000). "The masculine road through modernity: Ling gymnastics and Male Socialisation". En: Nintenth-Century Sweden. European Sports History Review, vol 2: European Masculinities: Sport, Europe, Gender. Londres: Fran Cass.

Ljunggren, J. (2011). "¿Por qué la gimnasia de Ling? El desarrollo de la gimnasia sueca durante el siglo XIX". En Scharagrodsky, P. (compilador), *La invención del "homo gymnasticus". Fragmentos históricos sobre la educación de los cuerpos en movimientos en Occidente*. Buenos Aires: Prometeo, 37-51.

Lomas, C. (2013). "La coeducación de la masculinidad y el aprendizaje de la equidad". En: Piedra de la Cuadra, J. (comp.) *Géneros, masculinidades y diversidad: Educación Física, deportes e identidades masculinidades*. Barcelona: Octaedro.

Lópes Louro, G. (2004). *Un cuerpo extraño. Ensayos sobre sexualidad y teoría queer*. Sao Paulo: Auténtica.

López Pérez, O. (2008). "Currículum sexuado y poder: miradas a la educación liberal diferenciada para hombres y mujeres durante la segunda mitad del siglo XIX en México". En *Relaciones. Estudios de historia y sociedad*, vol. 29, n. 113, 33-68.

Lorenzo, M. F. (2016). "Que sepa coser, que sepa bordar, que sepa abrir la puerta para ir a la universidad". *Las académicas en la Universidad de Buenos Aires en la primera mitad del siglo XX*. Buenos Aires: Eudeba.

Losano, G. (2006). "La Plata: de la ciudad apreciada a la ciudad ignorada". En *Geograficando*, vol. 2, n. 2, 201-223.

Louveau, C. (2007) "Un cuerpo deportivo: ¿un capital rentable para todos?". En Lachaud, J. y Neveux, O. (directores) *Cuerpos dominados Cuerpos en ruptura*. Buenos Aires: Nueva Visión.

Louzada Barbosa, E. y Tuchinski dos Anjos, J. (2019). "Cultura Material da Escola e escolarização no egodocumento Como e porque sou romancista, de José de Alencar (Brasil, primeira metade do século XIX)". En *Revista Linhas*, vol. 20, n. 44, 154-174.

Lupo, V. (2004). *Historia política del deporte argentino 1610-2002*. Buenos Aires: Corregidor.

Lutz, C., & White, G. M. (1986). "The anthropology of emotions". En *Annual Review of Anthropology*, n. 15, 405-436.

Lvovich, D. (2003). *Nacionalismo y antisemitismo en la Argentina*. Buenos Aires: Javier Vergara Editor.

Machado Arenós, C. (2019). "La Educación Física y el deporte femenino en el régimen franquista". En *Materiales para la historia del deporte*, n. 19, 46-60.

Magallón Anaya, M. (2008). "América Latina y la Modernidad". En *Archipiélago. Revista cultural de nuestra América*, vol.16, n.62, 46-47.

- Malpas, J. (2015). "Pensar topográficamente: Lugar, espacio y geografía". En *Documents d'Anàlisi Geogràfica*, vol. 61, n. 2: 199-229.
- Mamonde, M. (1995). "Educación física militarizada en Argentina". En *Educación Física y Ciencia*, vol. 1, n.0, 46-51.
- Mangan, J. (2019). "La construcción social de la feminidad victoriana: emancipación, educación y ejercicio". En: Scharagrodsky, P. y Torres, C. (editores). *El rostro cambiante del deporte. Perspectivas historiográficas angloparlantes 1970-2010*. Buenos Aires: Prometeo, 207-218.
- Mangan, J.A. and McKenzie, C. (2008). "'Duty unto Death,' the Sacrificial Warrior: English Middle Class Masculinity and Militarism in the Age of New Imperialism". En *International Journal of the History of Sport*, vol. 25, n.9, 1080–1105.
- Marqués, J. V. (1997). "Varón y patriarcado". En: Valdés, T. y Olavarría, J. *Masculinidad/es. Poder y crisis*. Santiago: Ediciones de las Mujeres, 17-30.
- Martínez, A. (2014). "Los cuerpos del sistema sexo/género. Aportes teóricos de Judith Butler". En *Revista De Psicología*, vol. 12, 127-144.
- Martínez, A. (2015). "La tensión entre materialidad y discurso: la mirada de Judith Butler sobre el cuerpo". En *Cinta moebio*, n. 54, 325-335.
- Martínez-Herrera, M. (2007). "La construcción de la feminidad: la mujer como sujeto de la historia y como sujeto de deseo". En *Actual. psicol.* vol.21, n.108, 79-95.
- Martínez Mazzola, R. (2014). "Gimnasia, deportes y usos del tiempo libre en el socialismo argentino (1896-1916)". En: Scharagrodsky, P. (compilador). *Miradas médicas sobre la cultura física en Argentina. 1880-1970*. Buenos Aires: Prometeo, 275-299.
- Martínez Zuccardi, S. y Chein, D. (2007). "La invención literaria del folklore. Joaquín V. González y la otra modernidad". En *Prismas - Revista de Historia Intelectual*, vol. 13, n. 1, 347-350.
- Massey, D. (2005). *For Space*. Londres: Sage.
- Mason, J. (1996). *Qualitative Researching*. Londres: Sage.
- Mauss, M. (1936). "Las técnicas del cuerpo y La noción de persona". En: *Sociología y Antropología*, Madrid: Tecnos.
- Mauss, M. (1979). "A expressão obrigatória de sentimentos". En: *Sumario*. Sao Paulo: Ática, 147-153.

Meloni, R. A. (2011). "A experiência de constituição de uma fonte documental a partir dos instrumentos de ensino de química e física do Colégio Culto à Ciência de Campinas/SP". En Revista Brasileira de História da Educação, vol. 11, n.2, 44-65.

Méndez, L. M. (2013). "Flor de Lis. Scoutismo y cultura física en clave femenina: 1910-1930". En: 10mo Congreso Argentino de Educación Física y Ciencias, La Plata: Universidad Nacional de La Plata.

Méndez, L., Scharagrodsky, P. (2016). "El escautismo en la Argentina: Los diferentes sentidos sobre la naturaleza y la vida al aire libre a principios del siglo XX". En: Soares, C. (Org.). Uma educação pela natureza: A vida ao ar livre, o corpo e a ordem urbana. Campinas: Autores Associados. (Educação física e esportes).

Mendizábal, N. (2006). "Los componentes del diseño flexible en la investigación cualitativa". En: Vasilachis de Gialdino, I. (coord.) Estrategias de investigación cualitativa. Barcelona: Gedisa, 65-105.

Merleau-Ponty, M. (1978) [1945]. Phénoménologie de la perception. Paris: Gallimard.

Meschiany, T (2014). "Una historia de la educación argentina a través de la dimensión de la estética escolar: Entrevista a Pablo Pineau". En Archivos de Ciencias de la Educación, vol. 8, n.8, 1-11.

Miranda, M. (2008). "Lo genético y lo ambiental en la eugenesia argentina de 1930-1960". En Cuadernos del Sur Historia, n. 37, 35-50.

Miranda, L. (2016). "Hacer del deporte una religión. Tiempo de ocio, género y catolicismo en la Buenos Aires de entreguerras". En: Scharagrodsky, P. (coordinador), Mujeres en movimiento. Deporte, cultura física y feminidades. Argentina, 1870-1980. Buenos Aires: Prometeo, 163-188.

Miranda, M y Bargas, M. (2011). "Mujer y maternidad: entre el rol sexual y el deber social (Argentina, 1920-1945)". En Locus: revista de história, Juiz de Fora, vol. 17, n.2, p. 75-101.

Molina Jiménez, I. (1996). "De la historia local a la historia social: algunas notas metodológicas". En Reflexiones, vol. 51, n. 1, 19-27.

Morgade, G. (1997). Mujeres en la educación. Género y docencia en la Argentina 1870-1930. Buenos Aires: Ed. Miño y Dávila.

Morgade, G. (comp.) (2011). Toda educación es sexual: hacia una educación sexuada justa. Buenos Aires: La Crujía.

Morosi, J. (1999). Ciudad de La Plata. Tres décadas de reflexiones acerca de un singular espacio urbano. La Plata: Laboratorio de Investigaciones del Territorio y el Ambiente (LINTA).

Morosi, J. (2002). La Plata: de la ciudad indiana a la ciudad higiénica. La Plata: Laboratorio de Investigaciones del Territorio y el Ambiente (LINTA).

Morse, J. (2002). "Enhancing the usefulness of qualitative inquiry: gaps, directions and responsibilities". En *Qualitative Health Research*, vol. 12, n. 10, 1419-1426.

Moscoso, J. (2015). "La historia de las emociones, ¿de qué es historia?" En *Vínculos de Historia*, vol. 15, n. 4, 15-27.

Mosse, G. (2001). La imagen del hombre: La creación de la moderna masculinidad. Madrid: Talasa.

Nari, M. (1995). "La educación de la mujer (o acerca de cómo cocinar y cambiar los pañales a su bebé de manera científica)". En *Revista Mora*, n. 1, 31-45.

Nari, M. (2005). Políticas de maternidad y maternalismo político. Buenos Aires: Biblos.

Nathan, D. (2019). "Preguntándole a un pez sobre el agua: tres notas hacia la comprensión "del giro cultural" y la historia del deporte". En: Scharagrodsky, P. Torres, C. El rostro cambiante del deporte. Perspectivas historiográficas angloparlantes 1970-2010. Buenos Aires: Prometeo, 293-313.

Navarro, L.; Pratto, J. (2016). "De-generando cuerpos: El Cestoball como deporte ¿Femenino?" En: 11° Congreso Argentino de Educación Física y Ciencias, Ensenada: Universidad Nacional de La Plata.

Neiburg, F. y Plotkin, M. (2004). (comps.). Intelectuales y expertos. La constitución del conocimiento social en Argentina. Buenos Aires: Paidós.

Newton, J. (1968). Historia del Club Universitario de Buenos Aires, 1918-1968. Buenos Aires: Club Universitario de Buenos Aires.

Novaro, N. (2006). Historia de la Argentina contemporánea: de Perón a Kirchner. Buenos Aires: Edhasa.

Olavarría J. (2004). "Modelos de masculinidad y desigualdad de género". En: Lomas, C. (coordinador). Los chicos también lloran. Identidades masculinas, igualdad entre los sexos y coeducación. Buenos Aires: Paidós, 45-63.

Orbuch, I. (2011). "La actividad deportiva como dispositivo para el control del cuerpo. Un análisis de los pensamientos de Próspero Alemandri y Manuel Fresco

en la década del '30". En: VI Jornadas de Jóvenes Investigadores, Ciudad de Buenos Aires, Instituto de Investigaciones Gino Germani.

Orbuch, I. (2014). "El peronismo y la Educación Física en el ámbito bonaerense. El caso de Avellaneda". En: VII Jornadas de Sociología, La Plata: Universidad Nacional de La Plata.

Orbuch, I. (2019). Peronismo y Educación Física: Políticas públicas entre 1946 y 1955. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Ortega Ibarra, C. (2019). "¿Qué nos quedó de las escuelas de Juan O'Gorman? Reflexiones desde la historia sobre un proyecto de arquitectura escolar de 1932". En Anuario Historia de la Educación, vol. 20, n. 1, 64-85.

Ortega Ibarra, C. y Dussel, I. (2019). "Espacio y escuela en perspectiva histórica: aportes latinoamericanos". En Anuario Historia de la Educación, vol. 20, n.1, 6-10.

Ortiz Gómez, T. (2006). Medicina, historia y género. 130 años de investigación feminista. Oviedo: KRK ediciones.

Ortner, S. (1972). "Is Female to Male as Nature is to Culture?". En Feminist Studies, vol 1, n.2. 5-31.

Ortubé, M. (2001). Nuestro Liceo. La Plata: Universidad Nacional de La Plata.

Ostrovsky, A. (2011). "Mujeres en los archivos de Pedagogía y Ciencias afines: colegas, alumnas, e hijas". En: III Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XVIII Jornadas de Investigación Séptimo Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR, Ciudad de Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.

Oszlak, O. (1982). "Reflexiones sobre la formación del Estado y la construcción de la sociedad argentina". En Desarrollo Económico Revista de Ciencias Sociales, vol. 21, 1-18.

Oszlak, O. (2011). "Falsos dilemas: micro-macro, teoría-caso, cuantitativo-cualitativo". En: Wainerman, C. y Sautu, R. (comp.): La trastienda de la investigación. Buenos Aires: Editorial Manantial.

Otavianelli, A. (2006). "Recuperación y restauración del Liceo Víctor Mercante". En: V Jornadas Técnicas de Restauración y Conservación del Patrimonio, La Plata: Laboratorio de Entrenamiento Multidisciplinario para la Investigación Tecnológica (LEMIT).

Palamidessi, M. (2006). "El currículum para la escuela primaria argentina: continuidades y cambios a lo largo de un siglo". En: Terigi, F. (comp.) Diez miradas sobre la escuela primaria. Buenos Aires: Siglo XXI.

Palermo, A. (1998). "La participación de las mujeres en la Universidad". En La Aljaba, vol. 3, 94-110.

Palermo, S. (1998). "El sufragio femenino en el Congreso Nacional: ideologías de género y ciudadanía en la Argentina (1916-1955)". En Boletín del Instituto de Historia Argentina y Latinoamericana "Dr Emilio Ravignani", n. 16 y 17, 151-178.

Palermo, S. (2007). "Quiera el hombre votar, quiera la mujer votar: género y ciudadanía política en Argentina (1912-1947)". En: Jornadas en Conmemoración de los 60 años de la Ley 13010: El Sufragio Femenino en América Latina, Buenos Aires.

Palla, J. (2018). "Bitácora de Willie Farrell. Pugilismo, escenarios y negocios a ambos lados del Atlántico. (1920-1960)". En Revista de Historia, n. 7, 57-86.

Palma, H. (2002). "Gobernar es seleccionar": apuntes sobre la eugenesia. Buenos Aires: Baudino Ediciones.

Parenti, C. (2015). "Prólogo. Biografía de Alejandro J. Amavet y estudio esquemático de sus principales producciones". En: Ron, O. y Levoratti, A. (coordinadores). Diálogos con Alejandro Amavet. A propósito de la Educación Física Renovada. La Plata: Universidad Nacional de La Plata, 15-27.

Parlebas, P. (1988). Elementos de sociología del deporte. Málaga: Junta de Andalucía.

Pascale Garnier, P. y Moraes De Mello, A. (2014). "Análisis de la cultura material infantil a través del objeto deportivo: materialidad y representaciones". En Ludicamente, vol. 3, n.5, 1-15.

Pasqualini, M. (2015). "La Juventud Modelo del Fascismo Italiano: Educación Física, Discurso Médico, y Culto del Cuerpo en la Opera Nazionale Balilla, 1930-1937". En Historia Social, vol. 82, 1 – 19.

Pateman, C. (1995). El contrato sexual. México: Universidad Autónoma Metropolitana.

Pavía, V. (2000). "Investigación y juego, reflexiones desde una práctica". En Lecturas: Educación Física y Deportes, vol. 5, n. 18, s.p.

Pedraz, M. V. (1997). "Poder y cuerpo: El (incontestable) mito de la relación entre ejercicio físico y salud". En Educación Física y Ciencia, vol. 3, n. 2, 7-19.

Pellegrini Malpiedi, M. (2015). "La feminidad en la Educación Física". En Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación, vol. 11, n.10, 215-228.

- Perrenoud, P. (2006). El oficio del alumno y el sentido del trabajo escolar. Madrid: Popular.
- Perrig, S. (2007). La mujer en el discurso peronista (1946-1952). Villa María: Eduvim.
- Perrot, M. (2009). Mi historia de las mujeres. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Pineau, P. (1999). Renovación, represión, cooptación. Las estrategias de la Reforma Fresco-Noble (Provincia de Buenos Aires, Década del 30). En: Ascolani, A. (coord.). La educación en Argentina. Estudios de historia. Rosario: Ediciones del Arca, 223-239.
- Pineau, P. (2013). "La escuela como máquina estetizante". En Revista Todavía, n. 30, 46-61.
- Pineau, P. (2014). Escolarizar lo sensible. Estudios sobre estética escolar (1870 – 1945). Buenos Aires: Teseo.
- Pineau, P. (2017). "Aportes para un nuevo manifiesto: historiografía educativa sobre estéticas y sensibilidades en América Latina". En: Pineau, P.; Serra, M. S.; Southwell, M. (Edit.). La Educación de las sensibilidades en la Argentina moderna. Estudios sobre estética escolar II. Buenos Aires: Biblos, 19-33.
- Pineau, P. (2018). "Historiografía educativa sobre estéticas y sensibilidades en América Latina: un balance que se sabe incompleto". En Revista brasileira de História da Educação, vol. 18. 1-16.
- Pineau, P.; Dussel, I.; Carusso, M. (2001). La escuela como máquina de educar: tres escritos sobre un proyecto de la modernidad. Buenos Aires: Paidós.
- Pineau y Di Pietro, S. (2008). Aseo y presentación: un ensayo sobre la estética escolar. Buenos Aires: Edición de autor.
- Pineau, P.; Serra, M. S.; Southwell, M. (Edit.) (2017). La Educación de las sensibilidades en la Argentina moderna. Estudios sobre estética escolar II. Buenos Aires: Biblos.
- Pite, R. (2016). La mesa está servida: Doña Petrona C. de Gandulfo y la domesticidad en la Argentina del siglo XX. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Edhasa.
- Plamper, J. (2014). "Historia de las emociones: caminos y retos". En Cuadernos De Historia Contemporánea, vol. 36, 17-29.

Portillo, J. (1995). "Historia de la medicina estatal en Uruguay (1724-1930)". En *Rev Med Uruguay*, vol. 11, 5-18.

Pratto, J. (2017). "La Educación Física en el Colegio Nacional de La Plata «Rafael Hernández» (1885-1930)". En: 12º Congreso Argentino de Educación Física y Ciencias, Ensenada: Universidad Nacional de La Plata.

Pratto, J. (2020). "Colegio y Universidad de La Plata: aportes de Joaquín V. González en el contexto de fundación de la universidad platense". En *HistELA*, vol. 3, 1-13.

Puiggrós, A. (1991) (dirección). *Sociedad civil y Estado en los orígenes del sistema educativo*. Buenos Aires: Galerna.

Puiggrós, A. (2003). *Qué pasó en la educación: breve historia desde la conquista hasta el presente*. Buenos Aires: Galerna.

Queirolo, G. (2014). "Empleadas administrativas: la construcción histórica de una inequidad, Buenos Aires 1910-1950". En *Canoas*, n. 18, 133-147.

Queirolo, G. (2017). "Igual salario por igual trabajo: la Organización Internacional del Trabajo y el Estado Argentino frente al trabajo femenino (1919-1960)". En *Regular y legislar el mundo del trabajo Latinoamericano. Aportes para una historia regional de la OIT*. La Plata: Universidad Nacional de La Plata, 87 – 106.

Quesada Beck, D. (2014). "Uniformes escolares: delineando identidades de género". En *Revista HISTEDBR On-line*, n. 58, 136-150.

Ramacciotti, K y Valobra, A. (2014). "«Peor que putas»: tribadas, safistas y homosexuales en el discurso moral hegemónico del campo médico, 1936-1954". En: Barrancos, D., Guy, D. y Valobra, A. *Moralidades y comportamientos sexuales. Argentina, 1880-2011*. Buenos Aires: Editorial Biblos, 195-216.

Ramallo, F. (2013). *De hijos de gringos a jóvenes dorados: La formación de bachilleres en el Colegio Nacional de Mar del Plata entre 1914 y 1940*. Tesis de maestría, Maestría en Historia, Universidad Nacional de Mar del Plata.

Ramallo, F., y Porta, L. (2017). "Narrativas «otras» sobre las prácticas de enseñanza en el Colegio Nacional de Mar del Plata (1914-1940)". En *Ciencia, docencia y tecnología*, vol. 28, n.55, 31-50.

Rancière, J. (2014). *El reparto de lo sensible. Estética y política* Buenos Aires, Prometeo Libros.

Reggiani, A. (2015). "Las cunas vacías de la República. Natalismo y Estado en Francia y Argentina, 1930-1945". En *Heterotopías estatales*, 205-233.

Reggiani, A. (2016). "Constitución, biotipología y cultura física femenina". En: Scharagrodsky, P. (coordinador), *Mujeres en movimiento. Deporte, cultura física y feminidades. Argentina, 1870-1980*. Buenos Aires: Prometeo, 127-159.

Reggiani, A. (2018). "Deporte de élite y cambio social: apuntes sobre la difusión del rugby en la Argentina (1920-1960)". En *Desarrollo Económico*, vol. 58, n. 224, 85-110.

Reggiani, A. (2019). *La eugenesia en América Latina*. México: El Colegio de México.

Reggiani, A. (2021). "Rugby, elite y masculinidad. Una perspectiva histórica". En: Scharagrodsky, P. (compilador), *Hombres en movimiento. Deporte, cultura física y masculinidades en Argentina 1880-1970*. Buenos Aires: Prometeo, 247-295.

Rein, R. (2012). *Los Bohemios de Villa Crespo. Judíos y fútbol en la Argentina*. Buenos Aires: Sudamericana.

Rein, R. (2017). "El desafío a los Juegos Olímpicos de Berlín 1936: los atletas judíos de Palestina en la frustrada olimpiada de Barcelona". En *Historia Contemporánea*, n. 56, 121-155.

Reitano, E. (2005). *Manuel Fresco. Entre la renovación y el fraude*. Buenos Aires: Instituto Cultural de la Provincia de Buenos Aires-Archivo Histórico.

Rich, A. (1996). "Heterosexualidad obligatoria y existencia lesbiana". En *DUODA Revista d'Estudis Feministes*, n. 10, 3-36.

Ríos, J. y Talak, A. (2000). "La niñez en los espacios urbanos". En Devoto, F. y Madero, M. (directores) *Historia de la Vida Privada en la Argentina, T.2*, Buenos Aires: Taurus, 139- 161.

Ribeiro, I. y Gaspar Da Silva, V. (2012). "Das materialidades da escola: o uniforme escolar". En *Educação e Pesquisa*, v. 38, n. 3, 575-588.

Rockwell, E. y Ezpeleta, J. (1983). *La escuela: relato de un proceso de construcción teórica*. Sao Paulo: Seminario CLACSO sobre educación.

Rodríguez, L. (2019). "Cien años de normalismo en Argentina (1870-1970). Apuntes sobre una burocracia destinada a la formación de docentes". En *Ciencia, Docencia y Tecnología*. Vol. 30, n.19, 200-235.

Rodríguez, L. (2021). "¿Economía doméstica o labores? La educación femenina en la escuela: programas y libros de texto (Argentina, 1870-1920)". En *Historia y Memoria de la Educación*, vol. 14, 615-641.

Rodríguez Abreu, M. (2010). "La evolución histórica de la gimnasia rítmica deportiva y su legado pedagógico". En *Lecturas: Educación Física y deportes*, vol. 15, n.143, s.p.

Rodríguez Antúnez, C. (2019). "La eugenesia dentro de la formación de profesores de Educación Física en el Uruguay (1939-1950)". En: 13° Congreso Argentino de Educación Física y Ciencias, Ensenada: Universidad Nacional de La Plata.

Rodríguez Giménez, R. (2012). *Saber del cuerpo: una exploración entre normalismo y universidad en ocasión de la educación física (Uruguay, 1876-1939)*. Tesis de maestría, Maestría en Enseñanza Universitaria, Universidad de la República.

Roldán, D. (2016). "La invención militar de la práctica del tiro en Argentina". En: Scharagrodsky (coordinador). *Mujeres en movimiento. Deporte, cultura física y feminidades. Argentina, 1870-1980*. Buenos Aires: Prometeo.

Romaniuk, S. (2015). "Educación física, eugenesia y construcción de la otredad. La Reforma Educativa de la provincia de Buenos Aires (1936-1940)". En: 11° Congreso Argentino de Educación Física y Ciencias, Ensenada: Universidad Nacional de La Plata.

Romero, J. (1995). *Breve historia contemporánea de la Argentina*. Buenos Aires: Fondo de cultura.

Rompato, M. (2015). "El diario como actor político. Análisis de la prensa marplatense y su relación con el primer peronismo (1946- 1955)". En *Cuadernos De H Ideas*, vol. 9, n. 9, 1-23.

Rustoyburu, C. (2019). *La medicalización de la infancia. Florencio Escardó y la Nueva Pediatría en Buenos Aires*. Buenos Aires: Biblos.

Saíta, S. (2000). *El periodismo popular en los años veinte*. En Falcón, R. *Democracia, conflicto social y renovación de ideas (1916-1930)*. Tomo IV *La nueva Historia Argentina*. Buenos Aires: Sudamericana.

Salazar Rodríguez, M. A. (2012). *De encajes, sedas y moños: una historia del performance burgués y de la distinción social en Bogotá (1886-1899)*. Monografía de grado, Licenciatura en Historia, Universidad Colegio Mayor de Nuestra Señora del Rosario.

Salessi, J. (1995). *Médicos, maleantes y maricas. Higiene, criminología y homosexualidad en la construcción de la nación Argentina. (Buenos Aires: 1871-1914)*. Rosario: Beatriz Viterbo Editora.

Sánchez Román, R. (2009). "Los dilemas impositivos de la «Revolución Libertadora». Población y Sociedad". En Revista de estudios sociales, vol. 16, n.1, 223-282.

Santiago, A. (2012). Historia de la Corte Suprema: tercera etapa (1930-1947). Obtenido de: <https://todosobrelacorte.wordpress.com/2011/10/31/historia-de-la-corte-suprema-tercera-etapa-1930-1947/>

Santoni Rigiú, A. (2014). "Asociacionismo y educación juvenil". En Ethos educativo, n. 29, s.p.

Saraví, J. (1995). "Hacia una educación física no sexista". En Educación Física y Ciencia, vol. 1, n.0, 32-40.

Saraví Riviere, J. (2014). Historia de la Educación Física argentina. Buenos Aires: Libros del Zorzal.

Sarlo, B. (1988). Una modernidad periférica: Buenos Aires, 1920 y 1930. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.

Sarlo, B. (1998). "Cabezas rapadas y cintas argentinas". En: Sarlo, B. La máquina cultural. Maestras, traductores y vanguardistas. Buenos Aires: Ariel, 9-92.

Sautu R.; Dalle, P.; Boniolo P.; Elbert, R. (2005). Manual de Metodología. Construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología. Buenos Aires: CLACSO.

Scarnatto, M. (2010). Ética, estética y cinética. El deporte en tres dimensiones. En Cachorro, G. y Salazar, C. (coord.). Educación Física Argemex: temas y posiciones. La Plata: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, 1-20.

Scelsio, J. (2018). Higienismo e Intervención Social en la ciudad de La Plata. Su relación con el origen profesional de las Visitadoras de Higiene Social de la U.N.L.P en el año 1938. Tesis de maestría, Maestría en Trabajo Social, Universidad Nacional de La Plata.

Scott, J. (2011). "El género: una categoría útil para el análisis histórico". En Scott, J. Género e Historia. México: Fondo de Cultura, pp. 48-74.

Scharagrodsky, P. (2003). "Entre machos y no tan machos: El caso de la educación física escolar argentina. Breve genealogía de la educación física escolar argentina o acerca de cómo construir masculinidad y femineidad". En Revista Apunts. Educación física y deportes, vol. 2, n. 72, 41-48.

Scharagrodsky, P. (2004a). "La educación física escolar argentina (1940-1990). De la fraternidad a la complementariedad". En Anthropologica vol. 22, n.22, 63-92.

Scharagrodsky, P. (2004b). "Juntos pero no revueltos: la Educación Física mixta en clave de género". En *Cadernos de Pesquisa*, vol. 34, n. 121, 59-76.

Scharagrodsky, P. (2006a). "Los ejercicios militares en la escuela argentina: cuerpos masculinos y patriotas a fines del siglo XIX". En Aisenstein, A. y Scharagrodsky, P. *Tras las huellas de la Educación Física Escolar Argentina. Cuerpo, género y pedagogía 1880-1950*. Buenos Aires: Prometeo, 105-133.

Scharagrodsky, P. (2006b). "El Scouting en la Educación Física Bonaerense o acerca del buen encauzamiento varonil (1914-1916)". En: Aisenstein, A. y Scharagrodsky, P. *Tras las huellas de la Educación Física Escolar Argentina. Cuerpo, género y pedagogía 1880-1950*. Buenos Aires: Prometeo, 135-158.

Scharagrodsky, P. (2006c). "El padre de la Educación Física argentina: fabricando una política corporal generizada (1901-1938)". En: Aisenstein, A. y Scharagrodsky, P. *Tras las huellas de la Educación Física Escolar Argentina. Cuerpo, género y pedagogía 1880-1950*. Buenos Aires: Prometeo, 159-197.

Scharagrodsky, P. (2007a). *El cuerpo en la escuela*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. (Explora, las ciencias en el mundo contemporáneo. Pedagogía) Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.869/pm.869.pdf>

Scharagrodsky, P. (2007b). "Masculinidades valuadas y devaluadas. Tensiones, límites y posibilidades en el ámbito escolar". En: Baquero, R., Diker G., y Frigerio G., (comps.) *Las Formas de lo Escolar*. Bs. As. Del Estante Editorial, 263-284.

Scharagrodsky, P. (2008). "Entre la histeria y la maternidad. Medicina, prácticas corporales y feminidad en el Buenos Aires del fin del siglo XIX". En: Scharagrodsky, P. (comp.) *Gobernar es ejercitar. Fragmentos para una historia de la Educación Física en Iberoamérica*. Buenos Aires: Prometeo, 105-135.

Scharagrodsky, P. (2009). "La educación del cuerpo de las niñas en el marco del Sistema Argentino de Educación Física en las primeras décadas del siglo XX". En: *I Jornadas del Centro Interdisciplinario de Investigaciones en Género*, La Plata: Universidad Nacional de La Plata.

Scharagrodsky, P. (2011) (compilador). *La invención del Homo Gymnasticus. Fragmentos históricos sobre la educación de los cuerpos en movimiento en Occidente*. Buenos Aires: Prometeo.

Scharagrodsky, P. (2014). "Masculinidades en movimiento en las clases de educación física argentinas, o acerca de cómo no quedar en «off side»". En Piedra de la Cuadra, J. (compilador), *Género, masculinidades y diversidad: Educación Física, deportes e identidades masculinidades*. Madrid: Octaedro, 158-183.

Scharagrodsky, P. (compilador) (2014). *Miradas médicas sobre la cultura física en Argentina 1880-1970*. Buenos Aires: Prometeo.

Scharagrodsky, P. (2015a). "Género". En: Carballo, C. (coordinador). *Diccionario crítico de la Educación Física académica. Rastreo y análisis de los debates y tensiones del campo académico de la educación física en Argentina*. Buenos Aires: Castellani Filho, 243-247.

Scharagrodsky, P. (2015b). "El Sistema Argentino de Educación Física. Entre el cientificismo, la higienización, el eclecticismo y la argentinidad". En *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, vol. 37, n. 2, 158-164.

Scharagrodsky (coordinador) (2016). *Mujeres en movimiento. Deporte, cultura física y feminidades. Argentina, 1870-1980*. Buenos Aires: Prometeo.

Scharagrodsky, P. et al. (2017). *Solicitud de acreditación de proyecto "Prensa, Deporte y Educación Física. Discursos, prácticas y políticas. Argentina (1909-1936)"*. Universidad Nacional de La Plata. Inédito.

Scharagrodsky, P. (2018a). "El padre de la Medicina deportiva o acerca de cómo fabricar campeones, décadas del 20 y 30, siglo XX". En *Recorde*, v. 11, n. 2, 1-29.

Scharagrodsky, P. (2018b). "La constitución de la medicina deportiva argentina o acerca de cómo construir una de las primeras recordwoman. Argentina, décadas del '20 y '30". En *La Aljaba*, n. 22, 99-120.

Scharagrodsky, P. (2019). "Notas sobre los lugares en la Educación y la Educación Física, Argentina, finales del siglo XIX y principios del XX". En *Revista Materiales para la historia del deporte*, n. 18, 73-87.

Scharagrodsky, P. y Torres, C. (2019). *El rostro cambiante del deporte. Perspectivas historiográficas angloparlantes 1970-2010*. Prometeo: Buenos Aires.

Scharagrodsky, P. (2020). "Masculinidades y moralidades 'científicas' en la cultura física. El caso de la fisiología del ejercicio a finales del siglo XIX y principios del XX, argentina". En: Dogliotti, P.; Quitzau, E.; Ruggiano, F. (comp.). *Historia de la educación física: miradas desde Uruguay, Argentina y Brasil*. Uruguay: Biblioteca Plural. CSIC. Udelar.

Scharagrodsky, P. (2020b). "Cuerpos, feminidades y deportes. Las tapas de la revista el gráfico, Argentina 1920-1930". En *Arquivos em movimento*, vol 16, n. 2, 62-91.

Scharagrodsky, P. (2021). "La prensa y la «pelea del siglo»: Luis ángel Firpo vs. Jack Dempsey: Argentinidad, latinidad y virilidad en los años 20". En:

Scharagrodsky, P. (compilador), Hombres en movimiento. Deporte, cultura física y masculinidades en Argentina 1880-1970. Buenos Aires: Prometeo, 159-198.

Scharagrodsky, P.; Manolakis, L.; y Gosende, E. (2003). "La educación física en los manuales y textos escolares (1880-1930). Análisis de las categorías de género, espacio-tiempo y nacionalidad". En Géneros, vol. 11, n. 31, 69-91.

Scheer, M. (2012). "Are Emotions a kind of practice (and is that what makes them have a history?) A Bourdieuan approach to understanding emotion". En Theory and History, n. 51, 193-220.

Schmidt, C. (2000). "De la 'escuela-palacio' al 'templo del saber'. Edificios para la educación moderna en Buenos Aires, 1884-1902". En Entrepasados, n° 18/19, 65-88.

Schmidt, C. (2012). Palacios sin reyes. Arquitectura pública para la "capital permanente". Buenos Aires, 1880-1890. Rosario: Prohistoria Ediciones.

Schoo, S. (2011). "La educación secundaria en Buenos Aires: De la universidad provincial al Colegio Nacional". En Archivos de Ciencias de la Educación, vol. 5, n.5, 131-144.

Schoo, S. (2014). "Los colegios nacionales en el período fundacional del sistema educativo argentino: incidencias y variaciones locales (1863-1888). Historia de la Educación" En Anuario SAHE, vol. 15, n.2, 37-68.

Sedwig E. (1985). Between Men: English Literature and Male Homosocial Desire. New York: Columbia University Press.

Sennett, R. (1997). Carne y piedra. El cuerpo y la ciudad en la civilización occidental. Madrid: Alianza.

Serra, M. (2019). "Pedagogía + arquitectura: reflexiones acerca del cruce de disciplinas". Anuario de Historia de la Educación, vol. 20, n.1, 107-123.

Sidicaro, R. (1997). "Consideraciones a propósito del diario La Nación". En: Wainerman, Catalina y Sautu, Ruth (Comps.), La trastienda de la investigación. Buenos Aires: Editorial de Belgrano.

Soares, C. (2011a). As roupas nas práticas corporais e esportivas. A educação do corpo entre o conforto, a elegância e a eficiência (1920-1940). Campinas: Autores Associados.

Soares, C. (2011b). "As roupas destinadas aos exercícios físicos e ao esporte: nova sensibilidade, nova educação do corpo (Brasil, 1920-1940)". En Pro-Posições, v. 22, vol. 66, n. 3, 81-96.

Soares, C. (2017). Educação física: Raízes europeia e Brasil. Campinas: Autores Associados.

Solari, M. (1991). Historia de la educación argentina. Buenos Aires: Paidós.

Somoza Rodríguez, J. (1997). "Interpretaciones sobre el proyecto educativo del primer peronismo. De 'agencia de adoctrinamiento' a 'instancia procesadora de demandas'". Historia de la Educación. Anuario, n.1, 163-184.

Soprano Manzo, G. (2009). "Autonomía universitaria e intervención política en la trayectoria de liderazgos y grupos académicos en Ciencias Naturales de la Universidad Nacional de La Plata 1930-1955". En Anuario del Instituto de Historia Argentina, n. 9, 97-147.

Souza, R. (2007). "História da Cultura Material Escolar: um balanço inicial". En: Bencostta, M. L. (Org.). Culturas escolares, saberes e práticas educativas: itinerários históricos. São Paulo: Cortez, 163-191.

Southwell, M. (2011). "Articulaciones entre estética y pedagogía. Trabajo docente y sensibilidad en la década del 1920, Argentina". En: 33° International Standing Conference for the History of Education, San Luis: ISCHE.

Southwell, M. (2017). "La formación del carácter: metáforas, experimentación pedagógica y trabajo docente en las primeras décadas del siglo XX". En: Pineau, P.; Serra, M. S.; Southwell, M. (Edit.). La Educación de las sensibilidades en la Argentina moderna. Estudios sobre estética escolar II. Buenos Aires: Biblos, 79-94.

Southwell, M. (2018). "Formato, pedagogías y planeamiento para la secundaria en Argentina: notas sobresalientes del siglo XX". En História da Educação, vol.22, n. 55,18-37.

Southwell, M. y Arata, N. (2011). "Saúl Taborda: debates sobre la crisis, la estética y el reformismo (1885-1944)". En Revista de historia de la educación latinoamericana, vol. 13, n. 17, 263-283.

Southwell, M. y Galak, E. (2018). "Dossier: perspectivas latinoamericanas e históricas sobre la educación estética y de las sensibilidades". En Revista brasileira de história da educação, vol. 18, 1-8.

Southwell, M. y Galak, E. (2019). "Democracias, estéticas, cuerpos y sensibilidades en los procesos educativos de la segunda mitad del siglo XX (Argentina). Pasado Abierto". En Revista del CEHis., n.9, 158-174.

Shmidt, C. (2012) Palacios sin reyes. Arquitectura pública para la 'capital permanente', 1880-1890. Rosario: Ediciones Prohistoria.

Stagno, L. (2019). La configuración de la juventud como un problema: Delitos y vida cotidiana de varones jóvenes provenientes de los sectores populares (La Plata, 1938-1942). Tesis de posgrado, Doctorado en Ciencias Sociales, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales.

Stake, R. (2005). La investigación con estudios de casos. Madrid: Ediciones Morata.

Stanko, E. (1990). Everyday violence: How Women and Men Experience Sexual and Physical Danger. Londres: Pandora.

Struna, N. (2019). "La noción de E. p. Thompson de «contexto» y la escritura de la historia de la educación física y el deporte". En: Scharagrodsky, P. y Torres, C. (editores), El rostro cambiante del deporte. Perspectivas historiográficas angloparlantes 1970-2010. Buenos Aires: Prometeo, 109-123.

Taborda de Oliveira, M. (2012). Sentidos e sensibilidades: sua educação na história. Curitiba, PR: Editora UFPR.

Taborda de Oliveira, M., & Oscar, L. (2014). "Referenciais teórico-metodológicos nas pesquisas em história da educação: para uma história das relações entre sensibilidades, tempo livre e formação". En Revista Esboços, vol. 21, n. 31, 171-193.

Taborda de Oliveira, M. (2018). "Educação dos sentidos e das sensibilidades: entre a moda acadêmica e a possibilidade de renovação no âmbito das pesquisas em história da educação". En Hist Educ., vol. 22, n 55, 116-133.

Tajer, D. (1998). "El fútbol como organizador de la masculinidad". En Revista de Estudios de Género. La ventana, n. 8, 248-268.

Talak, A.; Chayo, Y.; Macchioli, F.; Del Cueto, J.; García, L.; Sánchez, M. "La psicologización de la sexualidad en Argentina (1900-1970)". En Anuario de Investigaciones, vol. 15, 169-177.

Tarrés, M. (2013). "A propósito de la categoría género: leer a Joan Scott". En Estudios Sociológicos, vol. 31, n. 91, 3-26.

Tarzibachi, E. (2015). "Usos comerciales y transnacionales del etiquetamiento menstrual y la liberación femenina. Las primeras publicidades de tampones o.b. en Estados Unidos y Argentina (c. 1977-1978)". En Comunicología Cubana, n. 92, 1-28.

Tarzibachi, E. (2016). "Deporte y recreación durante la menstruación. Historia de una habilitación a partir de la difusión de las toallas y los tampones industriales en Argentina, 1930-1980". En: Scharagrodsky, P. (coordinador), Mujeres en

movimiento. Deporte, cultura física y feminidades. Argentina, 1870-1980. Buenos Aires: Prometeo, 85- 108.

Tarziachi, E. (2017). Cosa de Mujeres. Menstruación, género y poder. Buenos Aires: Sudamericana.

Tedesco, J. (1982). Educación y sociedad en la Argentina (1880 – 1900). Buenos Aires: CEAL.

Tófoli, M. “Género y trabajo: la operación de “lo público” y “lo privado” en la cotidianeidad laboral de las mujeres”. En IX Jornadas de Sociología, Ensenada: Universidad Nacional de La Plata.

Thompson, E. P. (1972). “Antropology and the Discipline of Context”. En *Midland History*, n. 3.

Torre, J. C. y Pastoriza, E. (2002): “La democratización del bienestar”. En Torre, J. C. (comp.), *Los años peronistas (1946-1955)*, Buenos Aires: Sudamericana.

Torres, C. (1998). “Mass Sport Through Education or Elite Olympic Sport? José Benjamín Zubiaur’s Dilemma and Argentina’s Olympic Sports Legacy”. En *Olympika: The International Journal of Olympic Studies*, n. 7, 61-88.

Torres, C. (2001). “Tribulations and Achievements: The Early History of Olympism in Argentina”. En *The International Journal of the History of Sport*, vol.18, n. 3, 59-92.

Torres, C. (2002a). “Ideas encontradas: la educación física y el deporte en el debate parlamentario sobre la participación argentina en los Juegos Olímpicos de 1908”. En *Olympika: The International Journal of Olympic Studies*, n. 11, 117-42.

Torres, C. (2002b). “Like Father, Like Son: The Tale of Francisco Carmelo and Carmelo Félix Camet at the Olympic Games”. En *The International Journal of the History of Sport*, vol. 19, n. 4, 179-191.

Torres, C. (2002c). “A Time of Conflict: Argentine Sports and the 1924 Olympic Team”. En: Kevin B. Wamsley, Robert K. Barney y Scott G. Martyn (comp.) *The Global Nexus Engaged: Past, Present, Future Interdisciplinary Olympic Studies*. London, Ontario: The University of Western Ontario, 161-170.

Torres, C. (2006). “The Latin American ‘Olympic Explosion’ of the 1920s: Causes and Consequences”. En *The International Journal of the History of Sport*, vol. 23, n. 7, 1088-1111.

Torres, C. (2012). *Jogos Olímpicos Latino-Americanos: Rio de Janeiro 1922. Manaus: Confederação Brasileira de Atletismo.*

Torres, C. (2013). "«Corrió Por El Prestigio De Su País»: El Maratón Olímpico y el Nacionalismo deportivo en Argentina y en Chile (1924–1936)". En *The Latin Americanist*. Vol. 57, n 3, 3-28.

Torres, C. (2017). "«Contra la olimpiada hitlerista»: la participación argentina en los Juegos Olímpicos nazis y el fallido intento para boicotearla". En *Recorde*, v. 10, n. 1, 1-28.

Torres, C. (2021). "Embajadas viriles. Masculinidad y nación en el Movimiento Olímpico argentino (1894-1936)". En: Scharagrodsky, P. (compilador), *Hombres en movimiento. Deporte, cultura física y masculinidades en Argentina 1880-1970*. Buenos Aires: Prometeo, 15-44.

Toricella, A. (2014). "Cultura física, discurso científico y usos de la fotografía. Convergencias epistemológicas en torno a las re-presentaciones del cuerpo, Argentina 1910-1940". En: Scharagrodsky (compilador), *Miradas médicas sobre la cultura física en Argentina. 1880-1970*. Buenos Aires: Prometeo, 59- 82.

Tossounian, C. (2020). *La Joven Moderna en la Argentina de entreguerras: Género, Nación y Cultura Popular*. Gainesville: University of Florida Press.

Tubert, S. (2010). "Los ideales culturales de la feminidad y sus efectos sobre el cuerpo de las mujeres". En *Quaderns de Psicologia*, vol. 12, n. 2, 161-174.

Tumblety, J. (2013) *Remaking the Male Body: Masculinity and the Uses of Physical Culture in Interwar and Vichy France*. Oxford: Oxford University Press.

Universidad Nacional de La Plata (1998). *La Universidad Nacional de La Plata en su centenario: 1897-1997*. La Plata: UNLP.

Universidad Nacional de La Plata (2005). *Historias, testimonios y semblanzas de los 100 años de la UNLP: 1905-2005*. La Plata: UNLP.

Valera, S. (1999). "Espacio privado, espacio público: Dialécticas urbanas y construcción de significados". En *Tres al Cuarto*, n. 6, 22-24.

Vallejo, G. (1999). "«El culto de lo bello». La universidad humanista de la década del 20". En: Biagini, H. (compilador). *La Universidad de La Plata y el movimiento estudiantil desde sus orígenes hasta 1930*. La Plata: Editorial de la Universidad Nacional de La Plata, 113-141.

Vallejo, G. (2001). "La Plata y la ideología del progreso: redes y espacios culturales en la reproducción de un habitus laicista, 1882-1916". En *Anuario del Instituto de Historia Argentina*, n. 2, 367-405.

Vallejo, G. (2007). *Escenarios de la cultura física argentina. Ciudad y universidad (1882-1955)*. Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas.

- Vallejo, G. (2008). "Cuerpo y representación: la imagen del hombre en la eugenesia latín". En: Vallejo, G. y Miranda, M. Políticas del cuerpo. Estrategias modernas de normalización del individuo y la sociedad. Buenos Aires: Siglo XXI, 23-58.
- Vallejo, G. (2018a). "José Gabriel: un emergente de la "nueva generación" argentina en tiempos de la Reforma Universitaria (1920-1932)". En *Questiones de Ruptura*, vol. 2, n. 1, 48-70.
- Vallejo, G. (2018b). "El hombre nuevo: representaciones culturales en torno a la masculinidad en la Argentina (1918-1976)". En *Cuadernos de historia contemporánea*, n. 40, 89-113.
- Vallejo, M. (2019). "Cuerpos históricos en la medicina de Buenos Aires (1877-1900). Teorías, representaciones y dispositivos clínicos". En *HISTORIA*, vol. 52, n. 1, 139-167.
- Vallejo, G. (2021). "La ciudad universitaria y el fútbol en los albores de la era profesional (Argentina, 1928-1931)". En: Scharagrodsky, P. (compilador), *Hombres en movimiento. Deporte, cultura física y masculinidades en Argentina 1880-1970*. Buenos Aires: Prometeo, 115- 158.
- Vallejo, G. y Miranda, M. (2004). "Los saberes del poder: eugenesia y biotipología en la Argentina del siglo XX". *Revista de Indias*, vol. 44, n. 231, 425-444.
- Valera, S. (1999). "Espacio privado, espacio público: Dialécticas urbanas y construcción de significados". En *Tres al Cuarto*, n. 6, 22-24.
- Valobra, A. (2010a). "La ciudadanía política femenina en la Argentina de la primera mitad del siglo XX. Aportes para una aproximación conceptual y recursos didácticos". En *Clío y Asociados. La Historia Enseñada*, n. 14, 86-112.
- Valobra, A. (2010b). *Del hogar a las urnas. Recorridos de la ciudadanía política femenina Argentina, 1946-1955*. Rosario: Prohistoria Ediciones.
- Vasilachis de Gialdino, I. (2006). "La investigación cualitativa". En: Vasilachis de Gialdino, I. (coord.) *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa, 23-64.
- Vásquez del Águila, E. (2013). "Hacerse hombre: algunas reflexiones desde las masculinidades". En *Política y Sociedad*, vol. 50, n. 3, 817-835.
- Vélez Bautista, G. (2005). "Espacio y subjetividad. Orden social desde lo privado y lo público". En *Espacios Públicos*, vol. 8, n. 15, 150-161.
- Vigarello, G. (2005). *Historia de la belleza. El cuerpo y el arte de embellecer desde el Renacimiento hasta nuestros días*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.

Vigarello, G. (2006). Lo sano y lo malsano. Historia de las prácticas de la salud desde la Edad Media hasta nuestros días. Madrid: Abada Editores [Lecturas de Historia].

Villa, A. (2003). "La tradición humanista en la formación de profesores/as (Amavet y el caso del Profesorado en educación física (UNLP)". En Lecturas: Educación Física y Deporte, vol. 8 n. 56, s.p.

Villa, A. (2007). "La conformación de la profesionalidad de la educación física desde la formación de profesores universitarios". En Revista Brasileira de História da Educação, vol. 7, n. 2, 117-144.

Villa, A. (2011). "Currículum, Educación Física y formación del profesorado: El caso del profesorado de Educación Física de la Universidad Nacional de La Plata". En Ágora para la educación física y el deporte, vol. 13, n.3, 321-340.

Viñao Frago, A. (1993-1994). "Del espacio escolar y la escuela como lugar. Propuestas y cuestiones". En Historia de la educación: Revista interuniversitaria, n. 12-13, 17-74.

Viñao Frago, A. (2004). "Espacios escolares, funciones y tareas. La ubicación de la dirección escolar en la escuela graduada". En Revista española de pedagogía, Vol. 62, n. 228, 279-304.

Viñao Frago, A. (2008a). "Escolarización, edificios y espacios escolares". En Participación educativa, n. 7, 16-27.

Viñao Frago, A. (2008b). "La escuela y la escolaridad como objetos históricos. Facetas y problemas de la historia de la educación". En História da Educação, vol. 12, n. 25, 9-54.

Viñao Frago, A. (2012). "La historia material e inmaterial de la escuela: memoria, patrimonio y educación". En Educação, vol. 35, n. 1, 7-17.

Viñao Frago, A. (2016). "El espacio escolar ¿Cómo abordar un objeto polifacético y multiforme?" En: Dávila, P. y Naya Garmendia, L. Espacios y patrimonio histórico-educativo. Donostia: Erein, 25-59.

Viveros Vegoya, M. (2016). "La interseccionalidad: una aproximación situada a la dominación". En Debate feminista, vol. 52, 1-17.

Weininger, O. (1985 [1903]). Sexo y carácter. Barcelona: Península.

Williams, R. (1980). Marxismo y literatura. Barcelona: Ediciones Península.

Wirth, I. (2017). Danzas macabras sobre la esvástica. Obtenido de <https://www.danzaballet.com/danzas-macabras-la-esvastica/>

- Wittig, M. (1992). *El pensamiento heterosexual y otros ensayos*. Madrid: Egales.
- Yannoulas, S. (1996) *Educación: ¿una profesión de mujeres? La feminización del normalismo y la docencia (1870-1930)*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Young, D. (2005). "Mens Sana in Corpore Sano? Body and Mind in Ancient Greece". En *The International Journal of the History of Sport*, vol. 22, n.1, 22-41.
- Zagalaz Sánchez, M. (2001). "La educación física femenina durante el franquismo. La sección femenina". En *Ciencias aplicadas a la actividad física y el deporte*, vol 3, n.65, 6-16.
- Zambrini, L. (2010). "Modos de vestir e identidades de género: reflexiones sobre las marcas culturales en el cuerpo". En *Nomadías*, n.11, 130-149.
- Zambrini, L. (2019). "Diseño e indumentaria: una mirada histórica sobre la estética de las identidades de género". En *Cuadernos del Centro de estudios en diseño y comunicación. Ensayos*, vol. 19, n. 71, 119-128.
- Zemaitis, S. (2021). *Historia de la educación sexual en la Argentina contemporánea. Discursos, agentes y experiencias en torno a un significante en disputa (1960-1997)*. Tesis de posgrado, Doctorado en Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata.
- Zemaitis, S. y Scharagrodsky, P. (2020). "De vicios y extrañas perversiones durante la adolescencia. Sexualidades, sexos y relaciones de género en la paidología de Víctor Mercante (Argentina, principios del siglo XX)". En: Baquero, R.; Porro, S. y Scharagrodsky, P. *Discursos, prácticas e instituciones educativas*. Buenos Aires: Prometeo. Páginas, 105-131.
- Zermeño, S. (1983) "Las fracturas del Estado en América Latina". En: N. Lechner (ed.): *Estado y política en América Latina*. México: Siglo XXI, 60-86.

Fuentes

- Abella, M. (1997). *La Plata: Colegio Nacional, promoción 1935*. Universidad Nacional de La Plata.
- Actas del Consejo Superior de la Universidad Nacional de La Plata. 27 de septiembre de 1928.
- Actas del Consejo Superior de la Universidad Nacional de La Plata. 11 de octubre de 1928.
- Actas del Consejo Superior de la Universidad Nacional de La Plata. 25 de octubre de 1928.

Actas del Consejo Superior de la Universidad Nacional de La Plata. 1934

Actas del Consejo Superior de la Universidad Nacional de La Plata. 30 de junio de 1936.

Actas del Consejo Superior de la Universidad Nacional de La Plata. 12 de noviembre de 1936.

Actas del Consejo Superior de la Universidad Nacional de La Plata. 18 de octubre de 1937.

Alustiza, F. (1929). "Oficina médica. Colegio Nacional de la Universidad de La Plata". En: Boletín anual vol. 1, n.1. La Plata: Universidad Nacional de La Plata, 38-42.

Argentina (1943). Decreto presidencial n°18411 del 31 de diciembre de 1943.

Arrieta, R. (1931-1932). Memoria del Colegio Nacional. Boletín de la Universidad Nacional de La Plata.

Bauzá, E. (1928). Natación. La Plata: Daprea y Cia.

Benítez, M. (1937). Maternología y Puericultura. Buenos Aires: Moly y Laserre.

Benítez, M. (sin fecha). Higiene y Puericultura. Buenos Aires: Moly y Laserre.

Benítez, M. (1991). La alimentación y la salud del niño. Buenos Aires: Cabaut y Cía.

Bergez, L. (1946). Memoria del Colegio Secundario de Señoritas de 1945. La Plata: Universidad Nacional de La Plata.

Blanco, M. (1940-1941). "Historia del Colegio Nacional". En: Labor del Centro de Estudios Históricos. La Plata: Universidad Nacional de La Plata.

Blomberg, E. (1935). "La enseñanza de la higiene en el Colegio Nacional". Boletín del Colegio Nacional. La Plata: Universidad Nacional de La Plata.

Boigey, M. (1901). Fisiología de la cultura física y los deportes. Madrid: Aguilar.

Boigey, M. (1923). Manual científico de la Educación Física.

Boigey, M. (1925). La Educación física femenina.

Boigey, M. (1946). La cura del ejercicio.

Boletín del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública. 1939. Año II, n.6.

Boletín del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública. Julio de 1942. Año V, n.29.

Calcagno, A. (1934). "Palabras pronunciadas al asumir el cargo de rector del Colegio Nacional". En: Boletín anual de la Universidad Nacional de La Plata. La Plata: Universidad Nacional de La Plata, 125-126.

Calcagno, A. (1935). "Discurso pronunciado en Córdoba por el rector del Colegio Nacional de la Universidad Nacional de La Plata, Doctor Alfredo D. Calcagno". En: Boletín anual de la Universidad Nacional. Tomo 19, n.2. La Plata: Universidad Nacional de La Plata, 78-81.

Caras y Caretas (1921). 17 de septiembre de 1921. N° 1198.

Caras y Caretas (1936). 20 de junio de 1936. N°1969.

Carranza Lucero, N. (1938). Cultura física. Breves conocimientos científicos. Buenos Aires: El Ateneo.

Castiñeiras, J. (1938). Historia de la Universidad Nacional de La Plata. La Plata: UNLP.

Centro de Documentación Histórica. Documentos de César Vásquez. CV 199.

Club Universitario de La Plata (1938). Acta n°1, 12 de mayo de 1938.

Colegio Nacional de La Plata. Programas para los cursos de 1924.

Colegio Nacional de La Plata. Programas para los cursos de 1931.

Colegio Nacional de La Plata. Registro de suspensión de alumnos Colegio Nacional, turno mañana 1932

Colegio Nacional de La Plata. Registro de suspensión de alumnos Colegio Nacional, turno tarde 1934.

Colegio Nacional de La Plata (1934). Plan de estudios. La Plata: Universidad Nacional de La Plata.

Colegio Secundario de Señoritas. Plan de estudios de 1926. La Plata: Universidad Nacional de La Plata.

Colegio Secundario de Señoritas (1931). Programa de gimnasia de 1° año del plan de estudios de 1929.

Colegio Secundario de Señoritas. Plan de estudios de 1934. La Plata: Universidad Nacional de La Plata.

Colegio Secundario de Señoritas (1937). Expediente "pedido de material artístico para clases del sr. Bonesatti a los cónsules".

Colegio Secundario de Señoritas (1938). Invitación al curso de cocina.

Colegio Secundario de Señoritas. Resolución n°1. Legón, 7 de noviembre de 1939.

Colegio Secundario de Señoritas. Libro de actas. 8 de agosto de 1945, acta n°4.

Colombo, C. (1935). "La enseñanza de las ciencias biológicas en el Colegio Nacional de La Plata". Boletín del Colegio Nacional. La Plata: Universidad Nacional de La Plata.

Commetto, C. (1935). "Higiene escolar. La colonia de vacaciones de Villa Elisa". En Revista de Educación, n.1. La Plata: Dirección General de Escuelas de la provincia de Buenos Aires.

Cortelezzi, J. (1934). "Palabras pronunciadas al asumir la Dirección del Colegio Secundario de Señoritas". En: Boletín anual de la Universidad Nacional de La Plata. La Plata: Universidad Nacional de La Plata, 127-128.

Cortelezzi, J. (1935). Memoria del Colegio Secundario de Señoritas 1934. La Plata: Universidad Nacional de La Plata.

Cortelezzi, J. (1936). Memoria del Colegio Secundario de Señoritas 1935. La Plata: Universidad Nacional de La Plata.

Cortelezzi, J. (1937). Memoria del Colegio Secundario de Señoritas 1936. La Plata: Universidad Nacional de La Plata.

Cortelezzi, J. (1938). Memoria del Colegio Secundario de Señoritas 1937. La Plata: Universidad Nacional de La Plata.

Cortelezzi, J. (1939). Memoria del Colegio Secundario de Señoritas 1938. La Plata: Universidad Nacional de La Plata.

Demo, H. (1935). "Discurso del alumno de 6to año del Colegio". En: Boletín de la Universidad Nacional de La Plata, n.19. La Plata: Universidad Nacional de La Plata, 212-214.

Deretich, M. (1938). Inauguración del aula "María Cruz Inchausti" en el Colegio Secundario de Señoritas. Acto llevado a cabo el 6 de noviembre. Memoria de la Universidad Nacional.

Diario El Argentino, 13 de septiembre de 1928. La Plata.

Diario El Argentino, 14 de septiembre de 1928. La Plata.

Diario El Argentino, 15 de septiembre de 1928. La Plata.

Diario El Argentino, 9 de noviembre de 1932. La Plata.

Diario El Argentino, 15 de diciembre de 1932. La Plata.

Diario El Argentino, 22 de septiembre de 1933. La Plata.
Diario El Argentino, 11 de diciembre de 1934. La Plata.
Diario El Argentino, 17 de mayo de 1935. La Plata.
Diario El Argentino, 21 de noviembre de 1935. La Plata.
Diario El Argentino, 4 de noviembre de 1937. La Plata.
Diario El Argentino, 21 de mayo de 1938. La Plata.
Diario "El Argentino", 5 de agosto de 1938. La Plata.
Diario El Argentino, 17 de marzo de 1939. La Plata.
Diario El Argentino, 14 de junio de 1946. La Plata.
Diario El Argentino, 24 de junio de 1946. La Plata.
Diario El Argentino, 25 de septiembre de 1946. La Plata.
Diario El Argentino, 8 de noviembre de 1946. La Plata.
Diario El Día. 7 de noviembre de 1929. La Plata.
Diario El Día, 15 de diciembre de 1933. La Plata.
Diario El Día, 20 de agosto de 1934. La Plata.
Diario El Día, 12 de noviembre de 1934. La Plata.
Diario El Día, 11 de diciembre de 1934. La Plata.
Diario El Día, 8 de noviembre de 1935. La Plata.
Diario El Día, 20 de agosto de 1936. La Plata.
Diario El Día, 3 de marzo de 1937. La Plata.
Diario El Día, 4 de noviembre de 1937. La Plata.
Diario El Día, 8 de noviembre de 1938. La Plata.
Diario El Día, 14 de mayo de 1938. La Plata.
Diario El Día, 13 de junio de 1946. La Plata.
Diario El Día, 14 de junio de 1946. La Plata.
Diario El Día, 8 de noviembre de 1946. La Plata.
Diario El mundo deportivo, 25 de abril de 1928.

Diario La Nación (Chile). 24 de abril de 1920.

Diario La Nación. 12 de noviembre de 1936. Juana Cortelezzi.

Diario La Razón, 25 de septiembre de 1933. Buenos Aires.

Diario Mundo deportivo, 25 de abril de 1928. Buenos Aires.

Dieckmann de Tempperley, S. (1912). El problema de la instrucción secundaria. Archivos de Pedagogía y Ciencias Afines, vol. 10, n. 28, 62-72.

El Gráfico. 10 de abril de 1920, 5 de mayo de 1920, 22 de mayo de 1920, 7 de agosto de 1920, 29 de enero de 1921, 24 de diciembre de 1921, 18 de agosto de 1928, 24 de agosto de 1929, 28 de abril de 1934.

Ex alumnos del Colegio entre 1888 y 1905 (1941). Viejo Colegio Nacional de La Plata: Homenaje recordatorio de sus ex-alumnos [período 1888-1905].

Favaloro, R. (1994). Don Pedro y la educación. Buenos Aires: Fundación Favaloro.

Ferrero, J. (1946). Resolución n°84, 29/08/1946. Colegio Secundario de Señoritas. La Plata: Universidad Nacional de La Plata.

Ferrero, J. (1946). Resolución n°85, 31/08/1946. Colegio Secundario de Señoritas. La Plata: Universidad Nacional de La Plata.

Ferrero, J. (1946). Resolución n°89, 3/09/1946. Colegio Secundario de Señoritas. La Plata: Universidad Nacional de La Plata.

Fresco, M. (1940). La Educación Física: una innovación de mi gobierno. Sus fundamentos y su aplicación. Buenos Aires: Damiano.

García de la Fuente, M. (1946). Discurso pronunciado con motivo del egreso de las alumnas de 5° año. Colegio Secundario de Señoritas. La Plata: Universidad Nacional de La Plata.

GEBA (1930). Oficina médica. Buenos Aires: s/imprenta.

Giglio (1939). Memoria del consultorio médico del Colegio secundario de Señoritas de 1928. Colegio Secundario de Señoritas. La Plata: Universidad Nacional de La Plata.

González, J. V. (1905). Colegio Nacional de La Plata. El internado moderno. Discurso del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública en la colocación de la piedra fundamental edificio de dicho colegio. La Plata: Universidad Nacional de La Plata.

González, J. V. (1905). El colegio secundario argentino. Conferencia del ministerio de Justicia e Instrucción Pública Dr. Joaquín V. González. En el Colegio Nacional

de Buenos Aires el 4 de julio de 1905. Buenos Aires: Compañía Sud-americana de billetes de banco.

González, J. V. (1907). "El Colegio y la Universidad". En Archivos de Pedagogía y Ciencias Afines, vol. 2, n. 6, 393-416.

Gordon, E. (1938). Informe sobre las actividades del Centro de exalumnas. Carta dirigida a Juana Cortelezzi. Colegio Secundario de Señoritas. La Plata: Universidad Nacional de La Plata.

Gordon, M. (1914). Manual de cultura física. La Plata.

Grasso, G. (1924). Acción del médico en la cultura física. Buenos Aires: Establecimiento Gráfico A. de Martino.

Instituto Nacional de Educación Física n°1 (1912). Libro de calificaciones.

Instituto Nacional de Educación Física n°1 (1914). Libro de calificaciones.

Instituto Nacional de Educación Física n°1 (1919). Libro de calificaciones.

Internado (1910). "El internado del Colegio Nacional de La Plata". En: Monitor de la Educación Común, vol. 29, n. 449, 801-806.

Inter-nos (primeras armas de los alumnos del internado) (1914). Esgrima. Número 23.

La Ingeniería (1907). Ministerio de obras públicas de la Nación. Proyecto del Ingeniero Olmos.

Legón, F. (1939). Memoria del Colegio Secundario de Señoritas de 1938. Colegio Secundario de Señoritas. La Plata: Universidad Nacional de La Plata.

Legón, F. (1939). Resolución n°1, 7 de noviembre. Colegio Secundario de Señoritas. La Plata: Universidad Nacional de La Plata.

Legón, F. (1940). Expediente J, n°10. 22 de mayo. Colegio Secundario de Señoritas. La Plata: Universidad Nacional de La Plata.

Legón, F. (1940). Memoria del Colegio Secundario de Señoritas de 1939. Colegio Secundario de Señoritas. La Plata: Universidad Nacional de La Plata.

Legón, F. (1941). Memoria del Colegio Secundario de Señoritas de 1940. Colegio Secundario de Señoritas. La Plata: Universidad Nacional de La Plata.

Legón, F. (1943). Memoria del Colegio Secundario de Señoritas de 1942. Colegio Secundario de Señoritas. La Plata: Universidad Nacional de La Plata.

Lerange, C. (1949). Seis años en un Liceo. Buenos Aires.

Levene, R. (1929). Actas del Consejo Superior de la Universidad Nacional de La Plata. En Boletín de la Universidad Nacional de La Plata. Tomo XIII, n. 2.

Levene, R. (1934). Nota al ministro de Obras públicas de la provincia de Buenos Aires para solicitarle un terreno en Punta Lara.

Levene, R. (1935). El cincuentenario del Colegio Nacional. Boletín del Colegio Nacional, n.19.

Levene, R. (1936). Fuerza transformadora de la Universidad Argentina. Buenos Aires: El Ateneo.

López, E. (1927). Discurso pronunciado por la Rectora fundadora del Liceo Nacional de Señoritas Dra Ernestina A. López de Nelson en ocasión del vigésimo aniversario de la fundación de dicho instituto.

Loyarte, R. (1930). Palabras de apertura del acto por el presidente de la Universidad. Boletín de la Universidad Nacional de La Plata. Tomo XIV, n.3.

Liederman, Y. (1936). Cultura física femenina. La Habana: Young Liederman.

Mercante, V. (1905) "Fetiquismo y uranismo femenino en los internados educativos", en Archivos de Psiquiatría y criminología, vol. 4, 22-30.

Mercante, V. (1907-1908). "El internado del Colegio de la Universidad Nacional de La Plata". Archivos de Pedagogía y Ciencias Afines, vol. 3, n. 7, 149-160.

Mercante, V. (1908). "La mujer moderna". En Archivos de Pedagogía y Ciencias Afines, vol. 4, n. 12, 374-385.

Mercante, V. (1918) Investigaciones antropométricas. Archivos de Ciencias de la Educación, vol. 2, n. 5, 197-200.

Ministerio de Cultura y Educación (1944). Decreto n°11077. 2 de mayo de 1944

Ministerio de Justicia e Instrucción Pública (1936).

Ministerio de Justicia e Instrucción Pública (1938). Decreto n°6446.

Ministerio de Justicia e Instrucción Pública (1939). Resolución Ministerial del 15 de mayo de 1939

Ministerio de Justicia e Instrucción Pública (1939). Circular n°3. 6 de marzo de 1939. Boletín del año 2, n°6.

Ministerio de Justicia e Instrucción Pública (1939). Boletín. Año 2, n°6.

Ministerio de Justicia e Instrucción Pública (1939). Boletín. Año 2, n°7.

Ministerio de Justicia e Instrucción Pública (1941). Programa de Educación Física. Buenos Aires.

Ministerio de Justicia e Instrucción Pública (1942). Boletín. Año 5, n°26.

Ministerio de Justicia e Instrucción Pública (1942). Boletín. Año 5, n°29.

Ministerio de Justicia e Instrucción Pública (1943). Dirección General de Educación Física. Programa de Educación Física. Actividades para varones. La Plata.

Ministerio de Justicia e Instrucción Pública (1943). Dirección General de Educación Física. Programa de Educación Física. Actividades para mujeres. La Plata.

Ministerio de Salud y Asistencia Social de la provincia de Buenos Aires (1947). Memoria. La Plata.

Ministerio de Salud y Asistencia Social de la provincia de Buenos Aires (1948). Memoria. La Plata.

Ministerio de Salud Pública y Asistencia Social de la provincia de Buenos Aires (1948-1949).

Moreau de Justo, A. (1919). "La emancipación civil de la mujer". En Diario Humanidad Nueva.

Nazar Anchorena, B. (1927). La Universidad Nacional de La Plata en el año 1926. Presidencia del Dr. Benito Nazar Anchorena (publicación oficial). Buenos Aires: J. Peuser.

Nelson, E. (1912). "Un experimento trascendental en la educación argentina. El internado del Colegio Nacional de la Universidad de La Plata". En Boletín del Museo Social Argentino, Tomo 1, 222-223.

Palacios, A. (1943). Labor docente, cultural y de investigación en la Universidad de La Plata. Universidad Nacional de La Plata.

Provincia de Buenos Aires (1938). Noticias pedagógicas, 1er Congreso de Higiene escolar en la ciudad de La Plata.

Pera, T. C. (1946). Suspensión de profesor. Colegio Nacional. 11 de mayo de 1946. Página 114. Labor cumplida por la intervención de la Universidad Nacional de La Plata. Junio n°2.

Peradotto, L. (1920). Memoria del Colegio Secundario de Señoritas de 1919.

Perodotto, L. (1921). Memoria del Colegio Secundario de Señoritas de 1920.

Perodotto, L. (1922). Memoria del Colegio Secundario de Señoritas de 1921.

- Perodotto, L. (1923). Memoria del Colegio Secundario de Señoritas de 1922. Provincia de Buenos Aires. Ley n°4653 (1936). Aprobando decretos del poder ejecutivo, creando la Dirección General de Educación Física y Cultura de la provincia y el Instituto Provincial de Arte.
- República Argentina (1916) Tercer Censo Nacional. Levantado el 1 de junio de 1914, Tomo II, Población, Buenos Aires, Talleres Gráficos de L. J. Rosso y Cía.
- Revista "Primeras Armas" (1913). 9 de julio de 1913, año III, número 10.
- Ricci, T. (2010). Colegio Nacional Rafael Hernández y sus clases en la época de oro. La Plata: Gráfica 12/50.
- Rodríguez, J. (1923) Plan de Acción de la Comisión Nacional de Educación Física y conclusiones que se derivan del mismo. Montevideo: CNEF.
- Rodríguez Jurado, B. (1929). "Departamento de Cultura Física". En boletín anual del Colegio de la Universidad de La Plata. Número 1.
- Rodríguez Jurado, B. (1930). "La Cultura Física en el Colegio". En boletín anual del Colegio de la Universidad de La Plata. Número 2.
- Rodríguez Jurado, B. (1933). Boletín de la Universidad Nacional de La Plata. Tomo XVII. Núm. 1.
- Rodríguez Jurado, B. (1934a). Informe del año 1933 sobre el desempeño del Departamento de Cultura Física de la UNLP. Universidad Nacional de La Plata. Archivo histórico del Liceo Víctor Mercante.
- Rodríguez Jurado, B. (1934b). "Memoria del Director del Departamento de Cultura Física". En Boletín de la Universidad Nacional de La Plata. Memorias correspondientes al año 1933. Tomo XVIII, n. 3.
- Rodríguez Jurado, B. (1935a). "El departamento de cultura física del Colegio Nacional". En Boletín de la Universidad Nacional de La Plata. Tomo XIX. Número 1.
- Rodríguez Jurado, B. (1935b). "Palabras del señor director del Departamento de Cultura Física y profesor del Colegio Nacional Benigno Rodríguez Jurado". En Boletín de Colegio Nacional, n. 19.
- Rodríguez Jurado, B. (1936). "En el país de los rascacielos y el deporte". En El Gráfico, 8 de febrero de 1936.
- Rodríguez Jurado, B. (1937). "La cultura física en la universidad nacional de la plata". En Revista cultura sexual y física.

Rodríguez Jurado, B. (1938). Informe del departamento de cultura física. Memorias e informes de las autoridades y de los profesores. Universidad Nacional de La Plata.

Rodríguez Jurado, B. (1950). Carta a Enrique Romero Brest, presidente de la Asociación de Profesores de Educación Física de la Argentina. Dirección General de Educación Física. Ministerio de Salud Pública y Asistencia social de la provincia de Buenos Aires. 31 de marzo de 1950. Nota DG 806.

Romero Brest, E. (2010). Evolución de la Educación Física en la Escuela Argentina. Censo General de Educación. Buenos Aires: Talleres de Publicaciones de la Oficina Meteorológica Argentina, p. 363-416.

Rossotti, J. (1884). "Educación Física". En *El Monitor de la Educación Común*, vol. 4, n. 64, 99-102.

Sagastume, C. (1938). Examen médico de los alumnos de los cursos obligatorios de Educación Física. Memorias e informes de las autoridades y profesores. La Plata: Universidad Nacional de La Plata.

S. de Feiwel, E. (1943). Tratado de belleza y cultura física para la mujer. Buenos Aires: Editorial Claridad.

Schelotto Ferro, R. (1935). Palabras del alumno de sexto año del Colegio Nacional. En *Boletín del Colegio Nacional*, n. 19.

Sin autor (1933). Escuela "Joaquín V. González" y Colonia de vacaciones. En *Monitor de la Educación Común*.

Sin autor (1939). "Un ejemplo de la escuela que cubre íntegramente su misión. La colonia de vacaciones de la Escuela Graduada Joaquín V. González, anexa a la Universidad Nacional de La Plata". En *Revista cultura sexual y física*, vol. 2, n. 19.

Sin autor (1941). Viejo Colegio Nacional de La Plata: Homenaje recordatorio de sus exalumnos (período 1888-1905). La Plata: (s.n.).

Sommariva, L. (1926). Memoria del Colegio Nacional de La Plata de 1925. Colegio Nacional. La Plata: Universidad Nacional de La Plata.

Sommariva, L. (1928). Memoria del Colegio Nacional de La Plata de 1927. Colegio Nacional. La Plata: Universidad Nacional de La Plata.

Sommariva, L. (1937). Memoria del Colegio Nacional de La Plata de 1936. Colegio Nacional. La Plata: Universidad Nacional de La Plata.

Taborda, S. (1921). "Casa del estudiante en La Plata". En: *Revista de Filosofía*.

Teobaldo, C. (1944a). Memoria del Colegio Secundario de Señoritas de 1943. Colegio Secundario de Señoritas. La Plata: Universidad Nacional de La Plata.

Teobaldo, C. (1944b). Libro de actas del Colegio Secundario de Señoritas. Colegio Secundario de Señoritas. La Plata: Universidad Nacional de La Plata.

Teobaldo, C. (1945). Memoria del Colegio Secundario de Señoritas de 1944. Colegio Secundario de Señoritas. La Plata: Universidad Nacional de La Plata.

Teobaldo, C. (1946). Memoria del Colegio Secundario de Señoritas de 1945. Colegio Secundario de Señoritas. La Plata: Universidad Nacional de La Plata.

Tieghi, S. (1914). El internado. Informe. Universidad Nacional de La Plata Buenos Aires: imprenta de Coni hermanos.

Universidad Nacional de La Plata (1907). Decreto de creación del Colegio Secundario de Señoritas. 12 de marzo de 1907. Aprobado por poder ejecutivo el 4 de abril de 1907.

Universidad Nacional de La Plata (1907). El internado del Colegio de la Universidad Nacional de La Plata. Buenos Aires: Talleres de la casa de Jacobo Peuser.

Universidad Nacional de La Plata (1910). Digesto.

Universidad Nacional de La Plata (1929). Resolución de creación del Departamento de Cultura Física n°444, 7 de marzo de 1929. La Plata.

Universidad Nacional de La Plata (1929). Plan de estudios para el Colegio Nacional y el Colegio Secundario de Señoritas. La Plata.

Universidad Nacional de La Plata (1929). Boletín anual. La Plata.

Universidad Nacional de La Plata (1930). Boletín anual. La Plata.

Universidad Nacional de La Plata (1931). Boletín anual. La Plata.

Universidad Nacional de La Plata (1936). Boletín anual. La Plata.

Universidad Nacional de La Plata (1937). Memorias e informes de las autoridades del UNLP. La Plata: Universidad Nacional de La Plata.

Universidad Nacional de La Plata (1939). Expediente 362 D-9. Mesa de entradas.

Universidad Nacional de La Plata (1940). Digesto. La Plata.

Universidad Nacional de La Plata (1940). Ordenanza del Consejo Superior del 27 de junio de 1940. La Plata.

Universidad Nacional de La Plata (1946). Expediente de I-164. Octubre de 1946. La Plata.

Universidad Nacional de La Plata (1946). Expediente I-172 de la UNLP, del 28 de noviembre de 1946. La Plata.

Universidad Nacional de La Plata (1947). Plan estructurado de actividades de la Dirección General de Educación Física dependiente de la Universidad Nacional de La Plata (1947). La Plata.

Universidad Nacional de La Plata (1947). Programa para instrucción del tiro.

Viale, C. (1922). El deporte argentino. Buenos Aires: A. García Santos.

Zeballos de Heredia, C. (1927). Memoria del Colegio Secundario de Señoritas de 1926. Universidad Nacional de La Plata.

Zeballos de Heredia, C. (1928). Memoria del Colegio Secundario de Señoritas de 1927. Colegio Secundario de Señoritas. La Plata: Universidad Nacional de La Plata.

Zeballos de Heredia, C. (1929). Memoria del Colegio Secundario de Señoritas de 1928. Colegio Secundario de Señoritas. La Plata: Universidad Nacional de La Plata.

Zeballos de Heredia, C. (1930). Memoria del Colegio Secundario de Señoritas de 1929. Colegio Secundario de Señoritas. La Plata: Universidad Nacional de La Plata.

Zeballos de Heredia, C. (1931). Memoria del Colegio Secundario de Señoritas de 1930. Colegio Secundario de Señoritas. La Plata: Universidad Nacional de La Plata.

Zeballos de Heredia, C. (1934). Memoria del Colegio Secundario de Señoritas de 1933. Colegio Secundario de Señoritas. La Plata: Universidad Nacional de La Plata.

Zeballos de Heredia, C. (1935). Memoria del Colegio Secundario de Señoritas de 1934. Colegio Secundario de Señoritas. La Plata: Universidad Nacional de La Plata.

Páginas web

-Comité Olímpico Argentino. Página oficial. Consulta: mayo de 2020. <https://www.coarg.org.ar/>

- Blog del Liceo n°1 “José Figueroa Alcorta”. Consulta: junio de 2020. <https://liceo-1.blogspot.com/>

-Branz, J. (2019). Deporte y clase. El rugby y la masculinidad dominante: mucho macho. <https://www.pagina12.com.ar/209526-el-rugby-y-la-masculinidad-dominante-mucho-macho>

-Real Academia Española (2020). Consulta: mayo de 2020. <https://www.rae.es/>

ANEXO

Presidentes, Rectores Normalizadores e Interventores de la Universidad Nacional de La Plata

1906-1909 Dr. Joaquín Víctor González
1909-1912 Dr. Joaquín Víctor González
1912-1915 Dr. Joaquín Víctor González
1915-1918 Dr. Joaquín Víctor González
1918-1920 Dr. Rodolfo Rivarola
1920-1921 Dr. Carlos F. Melo
1921 Ing. Eduardo Huergo
1921-1924 Dr. Benito Nazar Anchorena
1924-1927 Dr. Benito Nazar Anchorena
1927-1930 Dr. Ramón G. Loyarte
1930-1931 Dr. Ricardo Levene
1931 (Interino) Ing. Juan A. Briano
1931-1932 (Interventor) Dr. Federico L. Walter
1932 Ramón G. Loyarte
1932 (Interino) Dr. Pedro T. Vignau
1932-1935 Dr. Ricardo Levene
1935-1938 Ing. Julio R. Castiñeiras
1938-1941 Dr. Juan Carlos Rébora
1941-1943 Dr. Alfredo Palacios
1943-1945 Dr. Ricardo De Labougle
1945 (Interventor) Dr. Benjamín Villegas Basavilbaso
1945-1946 Dr. Alfredo Calcáño
1946-1948 (Interventor) Dr. Orestes Adorni

Lista de Rectores del Colegio Nacional

1885-1888: Dr. Matías Calandrelli
1888-1891: Dr. Jacob Larrain
1891-1896: Dr. Mariano Paunero
1896-1904: Prof. Benigno Díaz
1904-1905: Dr. Pedro Delheye
1905-1920: Dr. Donato González Litardo
1920: Prof. Abel Díaz
1920: Prof. Edelmiro Calvo
1920-1921: Dr. Saúl Alejandro Taborda
1921: Prof. Luis Siri
1921-1922: Adriano Díaz Cisneros
1922-1928: Dr. Luis Sommariva
1928: Dr. Luis Bergez
1928-1932: Prof. Rafael Arrieta
1932-1934: Dr. José Serra Renom
1934-1936: Dr. Alfredo Calcagno
1936-1937: Dr. Luis Sommariva
1937: Dr. Alfredo Calcagno
1938-1944: Dr. Carlos Teobaldo
1944-1945: Dr. Luis Bergez
1945-1946: Ing. Gabriel Del Mazo
1946: Dr. Vicente Bertini

Directores/as del Colegio Secundario de Señoritas

marzo 1907- marzo de 1913: Sofía Dieckmann de Temperley

abril 1913-abril 1914: Víctor Mercante

mayo 1914- septiembre 1920: Aurelio Julián Carreño

septiembre 1920- mayo 1923: Lidia Peradotto

junio 1923-agosto 1934: Celia Zeballos de Heredia

septiembre 1934- agosto 1939: Juana Cortelezzi

septiembre 1939- agosto 1943: Faustino S. Legon

enero 1944- junio 1946: Carlos J B Teobaldo

junio 1946- septiembre 1946: José Félix Ferrero (delegado interventor)

octubre 1946- agosto 1950: Luis María Bergez:

Bibliotecas, hemerotecas, museos y archivos consultados

- Bibliotecas del Colegio Nacional (UNLP)
- Biblioteca del Liceo Víctor Mercante (UNLP)
- Biblioteca del Bachillerato de Bellas Artes (UNLP)
- Biblioteca de la Escuela Anexa (UNLP)
- Biblioteca Pública de la Universidad Nacional de La Plata
- Biblioteca de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (UNLP)
- Biblioteca Nacional de la República Argentina
- Biblioteca del Ministerio de Salud de la provincia de Buenos Aires
- Museo de la Escuela Anexa (UNLP)
- Sala Museo de la Biblioteca Pública (UNLP)
- Hemeroteca de la Biblioteca Pública (UNLP)
- Hemeroteca de la Biblioteca Nacional de la República Argentina
- Hemeroteca de la Legislatura de la provincia de Buenos Aires
- Archivos del Colegio Nacional (UNLP)
- Archivos del Liceo Víctor Mercante (UNLP)
- Archivo de la Dirección General de Deportes (UNLP)
- Archivo de la Universidad Nacional de La Plata (Rectorado)
- Archivo de la Dirección General de Educación Física (UNLP)
- Archivo histórico provincial “Ricardo Levene”
- Archivo de la Dirección de Educación Física de la provincia de Buenos Aires.
- Centro de Documentación Histórica de Documentación Histórica del Instituto Superior de Educación Física n°1 “Enrique Romero Brest” (Ciudad Autónoma de Buenos Aires).

Plan 1926 Colegio Nacional

1er año

Castellano

Historia

Geografía

Aritmética

Geometría

Francés

Inglés

Dibujo

Gimnasia

2do año

Castellano

Historia

Geografía

Botánica

Aritmética

Geometría

Frances

Ingles

Dibujo

Gimnasia

3er año

Castellano

Historia
Geografía
Zoología
Física
Aritmética

Plan 1926 Colegio Secundario de Señoritas

1er año

Castellano
Matemáticas
Geografía
Historia
Idiomas
Ciencias Domésticas
Ejercicios Físicos
Dibujo y Escritura
Música y Declamación

2do año

Castellano
Matemáticas
Álgebra
Geografía
Historia
Biología
Idiomas
Música y Declamación

Dibujo y Escritura

Ejercicios Físicos

3er año

Castellano

Matemáticas

Geografía

Historia

Biología

Idiomas

Química

Física

Música y Declamación

Dibujo

Ejercicios Físicos

4to año

Literatura

Matemáticas

Filosofía

Geografía

Historia Contemporánea

Anatomía y Fisiología

Física

Química orgánica

Idiomas

Música y Declamación

Ejercicios Físicos

5to año

Literatura

Historia

Instrucción Cívica

Geografía

Matemáticas

Física

Higiene general y de la alimentación

Mineralogía y Geología

Filosofía

Idiomas

Cultura Física y Estética

6to año

Historia de la Filosofía

Historia del Arte

Física

Química

Matemáticas

Biología

Puericultura

Cultura Física y Estética

Plan común 1929 (Colegio Secundario de Señoritas y Colegio Nacional de la Universidad Nacional de La Plata)

1er año

Castellano

Historia

Geografía

Aritmética

Dos idiomas

Educación Estética

Gimnasia

2do año

Castellano

Historia de Roma, Edad Media y Moderna

Geografía de Europa

Geometría

Dos idiomas

Educación Estética

Gimnasia

3er año

Castellano

Historia de América

Geografía de América

Aritmética y Álgebra

Física

Dos idiomas

Educación estética

Lectura Artística

Gimnasia

4to año

Literatura Española e Hispanoamericana

Historia

Geografía Física y Humana

Álgebra y Geometría Analítica

Física

Botánica

Química Inorgánica y Mineralogía

Dos idiomas

Lectura Artística

Música

Gimnasia

5to año

Literatura contemporánea

Historia Argentina

Geografía Argentina

Psicología

Zoología General y Especial

Física

Química Orgánica

Dos idiomas

Higiene de la alimentación

Música

6to año

Historia Argentina Contemporánea en sus relaciones con la Historia Americana Actual

Introducción a la Filosofía

Nociones de Derecho e Instrucción Cívica

Cosmografía

Historia de las Ciencias

Biología General

Anatomía, Fisiología e Higiene

Dos idiomas

Higiene

Música

Gimnasia

Plan común 1934 (Colegio Nacional y Colegio Secundario de Señoritas)

1er año

Castellano

Francés

Inglés

Historia

Geografía

Matemáticas

Estética Musical

Dibujo

Música

Gimnasia

2do año

Castellano

Francés

Inglés

Historia

Geografía

Matemáticas

Botánica

Estética Musical

Dibujo

Música

Gimnasia

3er año

Castellano

Francés

Inglés

Historia de España e Historia de América

Geografía de América y Oceanía

Matemáticas

Física

Zoología General

Estética Musical

Dibujo

Música

Gimnasia

4to año

Literatura Clásica Universal

Francés

Inglés

Historia Contemporánea (General y Americana)

Geografía

Matemáticas

Física

Química

Anatomía y Fisiología

Música

Lectura

Gimnasia estética

5to año

Literatura Española e Hispano Americana

Francés

Inglés

Historia Argentina (hasta 1853)

Matemáticas

Física

Química Orgánica

Geología y Mineralogía

Psicología

Higiene

Música

Lectura Artística

Gimnasia Estética

6to año

Literatura Contemporánea

Francés

Inglés

Historia Contemporánea en sus relaciones con la Historia Universal

Introducción a la Filosofía

Nociones de Derecho e Instrucción Cívica

Lógica e Historia de la Ciencias

Nociones de Economía Política

Historia del Arte

Biología General

Música

Gimnasia Estética

**Cuadro que sintetiza las distintas dimensiones, las masculinidades y femi-
nidades abyectas y el contexto de la Educación Física (el verde indica igual-
dad, el rojo desigualdad)**

	Fines ma- cro	espacios	Moral-estético	kinético	unifor- mes	Masculinidades y femini- dades abyectas
1929- 1934	Mujer ma- dre sobre mujer tra- bajadora. "natura- leza feme- nina" Autono- mía y res- ponsabili- dad	Malas condicio- nes para ellas. Compar- ten edifi- cio. Do- mesticidad	-caballerosidad y honor de ca- ballero -gracia, belleza y sensibilidad desde Sistema Arg.	-extenso programa para ellos. Todas las capacidades. -movimientos adaptados a la "na- tureza femenina". -algunas partes del cuerpo (en espe- cial parte inferior), velocidad.	oculta- miento	-hombres no caballeros y débiles. -mujeres que no siguen su naturaleza. -mujeres no domésticas.
1935- 1939	Mujer ma- dre sobre mujer tra- bajadora. "natura- leza de la mujer". Autono- mía y res- ponsabili- dad para ellos	Edificio propio con patio para juegos y deportes. Gimnasio cerrado.	-valores patrióti- cos e higiénicos. Carácter -espíritu gana- dor. -gracia, belleza y sensibilidad desde gimnasia rítmica. Búsqueda de fe- minidad. -sensibilidad fe- menina.	-eficacia para ellos. -máxima intensi- dad. -no esfuerzos mus- culares intensos para ellas	Exhibi- ción, libe- ración.	-hombres no autónomos y responsables. Sin iniciativa. Sin carácter -hombres egoístas. -hombres eficaces, no ganadores. -mujeres no femeninas y forzadas o viriles. -hombres y mujeres inep- tos/as.
1940- 1946	Mujer tra- bajadora sobre mu- jer madre. Respon- sabilidad para ellas. Hombres y mujeres apolíticos.	Nuevos problemas edilicios. No uso de espacios abiertos. Domestici- dad.	-discreción. -religión. -normativa del Ministerio de Justicia e Ins- trucción.	-rectitud para ellos -deportes suaves para ellas.	Retorno al oculta- miento	-mujeres no domésticas. -mujeres que exhiben su cuerpo. -hombres y mujeres políti- cas e ineptos/as.