

**Educación física, eugenesia y construcción de la otredad
La Reforma Educativa de la provincia de Buenos Aires (1936-1940)**

Susana Romaniuk

Universidad Nacional del Comahue

suromaniuk@hotmail.com

Resumen

En las primeras décadas del siglo XX, la preocupación por la degeneración de la especie humana, por la debilidad psíquica y mental de la población, fue muy extendida en países europeos y en Latinoamérica, con lo que la eugenesia, o ciencia del mejoramiento racional de la raza, concitó enorme interés. Para los fines eugenésicos, la cultura física -en cooperación con la medicina, la higiene, la educación sexual y la puericultura- ocupaba un lugar fundamental. En este trabajo nos interesa, en primer lugar, examinar cómo fue posible que en Argentina la eugenesia lograra constituirse en una construcción social hegemónica, a la que adhirieron vertientes ideológicas muy disímiles, incluso opuestas en muchos sentidos. Y, en segundo lugar, centrarnos en el papel atribuido a la educación física para una determinada manera de conceptualizar los fines eugenésicos, con fuerte carga ideológica para construir la otredad, en los discursos educativos hegemónicos de la década de 1930, en particular en la *Reforma Educativa para la Provincia de Buenos Aires* propuesta a fin de 1936 por el gobernador Manuel Fresco y su ministro de gobierno Roberto J. Noble.

Palabras clave: educación física – eugenesia – otredad – Reforma Fresco-Noble

1. La eugenesia: discurso hegemónico en los inicios del siglo XX

El discurso eugenésico –como teoría y como conjunto de prácticas o tecnologías biopolíticas- fue volviéndose hegemónico en los inicios del siglo XX en muchos países. Andrés Reggiani (2014) muestra y compara cómo fue ganando consenso en Francia, Gran Bretaña y Argentina. Luego de la Primera Guerra Mundial y especialmente con la crisis del '30, se percibía que muchos jóvenes no resultaban aptos para el servicio militar, que había “desnatalidad”, deterioro físico de la población, niños débiles y con taras físicas y mentales, altos índices de enfermedades infecto contagiosas, trastornos psíquicos, sumados al alcoholismo y la prostitución, todas ellas “evidencias” que se articularon en la idea de “degeneración de la raza” como una amenaza a evitar y combatir. Ante este diagnóstico ampliamente compartido, se fue creando un consenso en torno a la necesidad del “mejoramiento de la raza”, racional y científico, mediante la eugenesia y la intervención activa de los poderes públicos. La idea de procreación racional para una “raza fuerte” fue abrazada por muy diversos sectores ideológicos –desde católicos conservadores hasta liberales laicos, socialistas y anarquistas-, como muchos investigadores del tema¹ señalan. Veamos cómo esto fue posible.

“Raza” es un significante altamente polisémico, que apareció con la colonización del territorio americano, instaurando una colonialidad del poder (Quijano, 2000), y a partir del siglo XVIII fue impuesto a escala global, racializando las relaciones de clase² e inferiorizando ciertas formas de existencia (Restrepo y Rojas, 2010: 48-49). Según Santiago Castro-Gómez, “La subjetividad de la *modernidad primera* está relacionada con el discurso de la limpieza de sangre, es decir, con el imaginario cultural de la blancura” (citado en Restrepo y Rojas, 2010: 125). Una vez concluidos los movimientos independentistas, la minoría blanca del sur del continente prefirió ser socio menor de la burguesía europea y promovió la inferiorización –muchas veces, la

¹ Carolina Biernat, Sergio Cecchetto, María Silvia Di Liscia, José A. Gómez Di Vincenzo, Nadia Ledesma Prietto, Marisa Miranda, Héctor Palma, Gustavo Vallejo, etc.

² El desarrollo de los países centrales combinó así, dentro del capitalismo, formas de trabajo asalariado con servidumbre, esclavitud, pequeña producción mercantil e intercambios de reciprocidad. Esto llevó también a una colonialidad del ser y del saber, un eurocentrismo que hizo a los europeos sentirse “naturalmente” superiores, los “modernos” de la humanidad, lo más avanzado de la especie (Quijano, 2000, 204 y 210-211).

eliminación– de los elementos originarios y mestizos, tomándolos como enemigos de la conformación del Estado-nación por su “atraso” y su “barbarie”. En la segunda mitad del siglo XIX y la primera del siglo XX, el empleo de ese significativo “raza” –que implica la deshumanización de quienes son contruidos en posiciones subalternizadas (Maldonado-Torres, en Restrepo y Rojas, 2010: 126)- se respaldaba en doctrinas racialistas³ que ofrecían un sustento – considerado científico– a la dominación de los países centrales y “civilizados” sobre los periféricos y “atrasados”. Por la misma época, Francis Galton proponía la teoría de la eugenesia, o ciencia de la selección y mejoramiento racional de la raza, y desarrollaba estudios antropométricos para hallar correlaciones entre rasgos fenotípicos y condiciones intelectuales y morales. Esta teoría cobró fuerza con los estudios sobre la herencia, y se confundió y reforzó a menudo con el higienismo, la puericultura y la promoción de la cultura física –incluso con vertientes “holísticas” de la medicina– (Reggiani, 2014: 18-21). Se conformó así una cadena de equivalencias entre las nociones de bienestar físico, salud corporal y fortaleza de la raza, significantes que el discurso eugenésico logró articular. “Raza” podía equivaler a “especie humana” pero también podía interpelar a algún colectivo humano que se considerara superior a otros.

En Argentina, a comienzos del siglo XX, luego de la preocupación por poblar cuantitativamente el territorio mediante la inmigración masiva proveniente de Europa, se pasó a la preocupación por la calidad de la población. Ya la blanquitud mostraba no ser suficiente garantía de orden para el Estado oligárquico liberal, dado que buena parte de esos inmigrantes, con sus protestas sindicalizadas, se reveló como antagónica a los intereses de las burguesías locales, fenómeno que ha sido llamado “la cuestión social” (Zimmermann, 1995; Suriano, 2000). Así, la inmigración pasó a ser percibida como amenaza de degeneración, en parte por sus debilidades físicas –ligadas a sus míseras condiciones de vida–, pero sobre todo por su conflictividad social o ingobernabilidad –vinculada a su militancia socialista y anarquista. Esto llevó

³ Racialismo, para diferenciarlo del racismo como actitud, es el término propuesto por Tzvetan Todorov (2007: 115 y ss.) para doctrinas como las de Joseph A. de Gobineau en su *Ensayo sobre la desigualdad de las razas humanas* (1853-1855).

en Argentina a sancionar en 1902 la Ley de Residencia –que permitía deportar a los inmigrantes indeseados–; para el Centenario de la Revolución de Mayo, la Ley de Defensa Social –que permitía reprimir también a los nacidos en este territorio– y en 1916 a reivindicar la herencia española e instaurar el “Día de la raza”. “Raza” volvía a equivaler a un grupo selecto: a blanquitud hispana, lengua castellana y religión católica.

Este clima de preocupaciones permitió la constitución de un nuevo espacio mítico: el imaginario eugenésico, con su promesa de una raza fuerte y sana que pudiera ser base del engrandecimiento del país, siempre que se identificara con aquella tradición o se asimilara dócilmente a ella. En la década del '30, hubo además estrechas relaciones entre las políticas eugenésicas del fascismo italiano y las asociaciones eugenésicas argentinas (Vallejo, 2012), como la Asociación Argentina de Biotipología y Medicina Social (AABEMS), el Museo Social Argentino y la Liga Argentina de Profilaxis Social, que ponían la eugenesia al servicio del nacionalismo.

Vemos así que “eugenesia” se convirtió en un significante vacío: para los militantes socialistas y anarquistas significaba el mejoramiento de las condiciones de vida de los trabajadores; mientras que para los sectores más conservadores implicaba que el Estado tomara medidas represivas: prohibiera y evitara matrimonios inconvenientes mediante la exigencia de un certificado médico prenupcial, regulara la venta de alcohol y penalizara la prostitución por el contagio de enfermedades venéreas. De manera similar, la muy promovida “educación sexual” tomaba distintos significados según los sectores: para los anarquistas, implicaba el uso de métodos anticonceptivos –o incluso abortivos– por parte de la población bien informada que pudiera decidir libremente sobre sus uniones amorosas y su procreación; mientras que para los conservadores católicos aludía al control médico y estatal de las uniones y a la inculcación de los valores de la castidad y la fidelidad matrimonial.

Vemos así claramente que, como señala Walter Mignolo, “la cuestión de la ‘raza’ no se relaciona con el color de la piel o la pureza de la sangre, sino con la categorización de individuos según su nivel de similitud o cercanía respecto de un modelo presupuesto de humanidad ideal” (citado en Restrepo y Rojas,

2010: 123). La raza operaba como significante vacío para la elaboración de las identidades, para proponer los modelos de identificación positivos (Juliano, 1992) y, como contrapartida, para la construcción “científica” de la otredad (Miranda, 2011: 19 y ss.), de lo indeseable, del polo de identificación negativo.

El protector de la integridad, la superioridad y la pureza de la raza debía ser el Estado, quien legitimaba ahora su soberanía en un discurso -ya no jurídico, sino- médico (Foucault, 2001: 80-81). Es lo que Foucault llama racismo de Estado⁴. La eugenesia se legitimaba en la difundida idea de “defensa social” del “orden público”, o defensa del “interés nacional”, que para los conservadores significaba poner trabas a la inmigración indeseada y deportar a los anarco-sindicalistas, como una especie de “contrarraza”.

La propuesta eugenésica invitaba a los sujetos a visualizarse como potencialmente más sanos y fuertes, lo que le hizo ganar un fuerte consenso. Los anarco sindicalistas tardaron en reconocer que el discurso eugenésico que se tornó hegemónico pretendía excluirlos de ese colectivo de la “raza fuerte y sana”, dado que establecía equivalencias entre raza inferior, enfermo, delincuente, agitador social (anarquista o socialista). En la idea de raza sana y fuerte, había un patrón de sujeto deseable, que era blanco, bien alimentado, con determinadas costumbres y determinados valores morales y religiosos, con determinada adscripción ideológica, etc.

Así, podemos ver que la idea de “raza” apunta a “una especie de sospecha permanente, de escepticismo sobre la humanidad de otros” por parte quienes “encarnarían el paradigma de lo humano” (Restrepo y Rojas, 2010: 127).

Cuando al finalizar la Segunda Guerra Mundial los ideales eugenésicos quedaron asociados a las posturas del fascismo y el nazismo, desacreditadas ya, el significante “raza” quedó asociado a procesos condenables –genocidio,

⁴ Foucault lo caracteriza como: “el discurso de un combate que no debe librarse entre dos razas, sino a partir de una raza dada como la verdadera y la única, la que posee el poder y es titular de la norma, contra los que se desvían de ella, contra los que constituyen otros tantos peligros para el patrimonio biológico. Se instalan entonces los discursos biológico racistas sobre la degeneración, junto con las instituciones que, dentro del cuerpo social, van a hacer funcionar el discurso de la lucha de razas como principio de eliminación, de segregación y, finalmente, de normalización de la sociedad. A partir de ahí, el discurso [...será]: “Tenemos que defender la sociedad contra todos los peligros biológicos de esta otra raza, de esta subraza, de esta contrarraza que, a disgusto, estamos construyendo”.” (Foucault, 2001: 65)

exterminio, discriminación, ghetización- y así la eugenesia fue perdiendo las adhesiones que había conquistado.

2. Los ideales eugenésicos en el ámbito educativo: la Reforma Fresco-Noble en la Provincia de Buenos Aires (1936-1940)

Durante las primeras décadas del siglo XX logró conformarse un verdadero “maridaje eugenesia-biotipología-pedagogía” (Gómez Di Vincenzo, 2012), y más aún entre los años 1930 y 1943, en que el paradigma eugenista logra su consolidación (Vallejo y Miranda, 2005: 149 y ss.; Vallejo, 2012: 185 y ss.), por el grado de influencia que sus impulsores consiguieron en sectores del gobierno y en instituciones públicas. Además de las tecnologías sociales y médicas propuestas por la literatura eugenésica –tales como exigencia de un certificado médico prenupcial para evitar la concepción de seres defectuosos, o el control de la inmigración–, se propuso en el ámbito escolar el fichaje biotipológico de la población.

Siguiendo la biotipología del médico italiano Nicola Pende, asesor de Benito Mussolini, se creía en la posibilidad de realizar una clasificación de los sujetos a partir de determinadas condiciones fisiológicas, factores genéticos, ambientales y aspectos neuropsicológicos, y de establecer una correlación entre el biotipo y ciertos rasgos temperamentales, aptitudinales y morales de los individuos. Pende promovía una nueva perspectiva pedagógica, la “orientación biotipológica ortogenética” o “biopedagogía ortogenética unitaria”, que adaptaría la educación a las particularidades de cada niño en forma diferencial según sus capacidades y deficiencias, corregiría a los débiles y retardados hasta llevarlos a los parámetros de la media, y seleccionaría y orientaría a los jóvenes hacia los oficios o profesiones para los que estuvieran mejor dotados (Gómez Di Vincenzo, 2012).

La Reforma educativa llevada a cabo durante la gobernación de Manuel Fresco en la Pcia. de Buenos Aires (1936-1940), a través de su ministro de gobierno Roberto J. Noble, es considerada el principal intento de implementación de tecnologías biopolíticas eugenésicas en las escuelas, a través del mencionado fichaje biotipológico, que, impulsado por la AABEMS (Asociación Argentina de

Biotipología, Eugenesia y Medicina Social) y principalmente por el Dr. Arturo Rossi, se realizó en forma piloto en dos establecimientos educativos para conocer la normalidad y anormalidad infantil⁵. Anteriormente, había habido intentos, por parte del pedagogo positivista Víctor Mercante, de realizar mediciones antropométricas y mecanismos de clasificación de escolares con el fin de determinar quiénes serían más aptos para funciones superiores y quiénes deberían contentarse con realizar trabajos manuales (Vallejo y Miranda, 2005: 153). A partir de la diversidad (biológica) se creía poder explicar y de alguna manera legitimar la desigualdad (una cuestión sociológica, económica y cultural) (Gómez Di Vincenzo, 2012). Y para 1925 la biometría había ganado ya un lugar en los planes de estudios del Profesorado Superior de Educación Física (Scharagrodsky, 2014: 127 y ss.).

Aquí nos interesa ver los argumentos esgrimidos en el texto de la *Reforma Educativa para la Provincia de Buenos Aires* en 1936 y en el *Mensaje del Poder Ejecutivo a la Honorable Legislatura* en que el Ministro de Gobierno, Roberto Noble, fundamenta dicha reforma. Intentamos comprender cómo fue que ésta ganó un importante nivel de adhesión y qué papel atribuía a la educación física dentro de un proyecto político de construcción de la otredad.

Un artículo de Pablo Pineau nos ayuda mucho a entender cómo fue que esta Reforma, hoy calificada de tradicional, reaccionaria y autoritaria, logró consenso en su momento. Su hipótesis es que su triunfo “se debió a que fue capaz de generar un nuevo imaginario pedagógico basado en una nueva ‘pedagogía hegemónica’ y de lograr implantarla con una política que combinaba estrategias renovadoras, represivas y cooptativas” (Pineau, 1999: 227), dando respuestas a algunos desafíos de entonces, tomando ideas de pedagogos renovadores –Dewey, Montessori, Freinet, Piaget, entre otros–, invocando un futuro mejor por medio de la educación. Una de esas estrategias fue la promoción de la educación física.

⁵ El fichaje propuesto por el Dr. Rossi no llegó a aplicarse en un mayor número de escuelas por lo extenso del cuestionario (casi trescientas preguntas, a las que se agregaban otras sesenta para el caso de los considerados anormales psíquicos), por las disputas al interior del campo pedagógico (entre posiciones hereditaristas y ambientalistas) y por las resistencias a una excesiva intromisión del campo médico en el escolar.

Lo primero que se destaca en el discurso pronunciado por Noble es que la Reforma aboga por una “Escuela Nacionalista”, que forme “individuos aptos y útiles a la comunidad, cuyo primer deber es el de servir a los fines de la Nación y el Estado, con subordinación, y si es necesario con sacrificio de todo otro interés” (*Reforma*: 19). Promueve educar “la disposición física y técnica”, en la medida en que “capacita al individuo para rendir beneficios a la colectividad, en la forma del trabajo, de la creación de riqueza, o de la especialización intelectual y profesional” (*idem*), es decir, que aprecia la formación física en la medida en que le es útil a la nación.

La Reforma resta énfasis a la educación intelectual y promueve, en cambio, otras tres formas de educación: “la educación moral del carácter y del sentimiento; la educación física, que disciplina al cuerpo y lo rinde eficiente, y la educación técnica y vocacional que sitúa al hombre en el ambiente y le da los medios de vencerlo” (*Reforma*: 22).

En primer lugar, la educación moral del carácter y del sentimiento se realiza mediante el “ejercicio permanente de la emoción y del orgullo patriótico”, la práctica de “la disciplina colectiva”, y el rendir homenaje a “los emblemas de la Nación” y a “los valores tradicionales” (*Reforma*: 19), a la vez que reincorpora como temática obligatoria en la enseñanza escolar “los principios de la moral cristiana” (*idem*: 20). En esto la Reforma se muestra retrógrada, ya que se da marcha atrás con el laicismo de la escuela y el nacionalismo es promovido no como un ejercicio crítico intelectual sino desde “la emoción patriótica” ligada al sentimiento religioso. “¡La escuela sin Dios no puede ser una escuela nacionalista!”, exclama Noble (*idem*: 22).

En segundo lugar, la educación física, que es la que aquí nos interesa, tiene un papel preponderante, con una vuelta a la matriz militarista pero articulada con el deporte y la recreación⁶. Es concebida como una articulación entre “cooperación, deporte, asistencia social y gimnasia” con el propósito de formar

⁶ En 1936 se crea la Dirección General de Educación Física y Cultura, en la Provincia de Buenos Aires; un año más tarde, el Consejo Nacional de Educación Física, y, en 1938, la Dirección General de Educación Física Nacional, bajo la dirección de César Vázquez. La influencia de militares como el Gral. Adolfo Arana y el Mayor Horacio Levene es notoria en la derogación del Sistema Argentino de Educación Física de las escuelas argentinas (Scharagrodsky, 2006: 85).

“una niñez que no sólo sea inteligente e instruída, sino también, viril, disciplinada y equilibrada” (*Reforma*: 23). Al estar asociada a la asistencia social, se constituye en una estrategia cooptativa, como se pone de manifiesto sobre todo en las colonias de vacaciones que, a pesar de tener contenidos fuertemente disciplinadores, ofrecían oportunidades de recreación al aire libre y sociabilidad muy apreciadas por los niños y sus familias (Armus, 2014).

En tercer lugar, con la educación vocacional y técnica se propone que, luego de la enseñanza de los rudimentos básicos, se impartan “conocimientos técnicos, adaptados a las circunstancias sociales, económicas y naturales de cada zona”, según se trate de ciudades o de zonas rurales; y según se trate de varones o de mujeres (*ídem*: 23). En este sentido, la Reforma propone “métodos realistas”, “un idealismo concreto, afirmativo y constructivo”, “una enseñanza viviente”, que contemple “la personalidad total, con sus intereses múltiples y sus variadas exigencias” (*ídem*: 21), coincidiendo en esto con los postulados de la Escuela Nueva. Sin embargo, ese ideal queda subordinado al nacionalista, como vemos cuando se afirma: “la personalidad concreta significa nacionalidad”, citando a Giovanni Gentile, a quien Noble reconoce como “el ilustre filósofo que inspiró la reforma de la educación italiana bajo el Gobierno de Mussolini” (*ídem*: 21). Resulta paradójico que para fomentar una educación nacionalista contra las ideas foráneas, una reforma educativa se inspire en conceptos y doctrinas imitadas de otro país. El gobernador Manuel Fresco y Roberto Noble eran declarados admiradores de Hitler, Franco y Mussolini.

Estos reformadores consideran que, si la educación no es nacionalista “constituye un arma que se vuelve contra la seguridad del Estado y de la Nación”. Según Noble, “la escuela proporciona los medios de comunicación, la habilidad argumentativa, los recursos del conocimiento”, pero, si son utilizados “para el mal”, “contra la patria”, hacen que la escuela constituya “un peligro público”, “un instrumento de perturbación y de ruina” (*ídem*: 20). Claramente aparecen en el texto de la Reforma referencias a estrategias represivas para aquellos maestros que no muestran colaboración y entusiasmo con sus fines: “El menor entorpecimiento, el menor obstáculo, la menor transgresión o manifestación de mala fe o mala voluntad, serán severamente reprimidos por el

Gobierno” (*ídem*: 23). De hecho, durante esta década, el inspector, que antes era una figura de asesoramiento y capacitación, pasó a ser temido por sus fuertes poderes de contralor y punición (Pineau, 1999: 231). Notamos también en algunos pasajes que se apela a metáforas bélicas: “constituye un arma...”, “esta batalla que emprendemos”.

Para sintetizar, y siguiendo a Pineau, la Reforma logró rearticular la importancia de la formación moral y religiosa, una nueva concepción del nacionalismo, la innovación pedagógica, la Escuela Nueva, las prácticas asistencialistas, el antiintelectualismo, la educación artística, una nueva relación entre la escuela y la comunidad –mediante la asistencia y la cooperación–, y la lucha contra el analfabetismo, construyendo lo que Pineau denomina el nuevo “imaginario disciplinador”. Esta rearticulación y traducción de elementos provenientes de diversos discursos previos, tales como el higienismo, el nacionalismo, el humanismo antipragmático, el espiritualismo, junto con una nueva concepción de infancia (Pineau, 1999: 227-228) le aseguró un apreciable éxito.

3. La educación física y la construcción de la otredad en la Reforma educativa Fresco-Noble

Centrémonos ahora especialmente en el papel atribuido a la educación física para una determinada manera de conceptualizar los fines eugenésicos: qué se ha querido excluir, qué se ha construido como lo otro, lo antagónico, lo amenazante, al proponer esta Reforma educativa y al consolidar el discurso eugenésico mediante la implementación del fichaje biotipológico en escuelas de la jurisdicción provincial.

El *Mensaje del Poder Ejecutivo a la Honorable Legislatura* en la apertura del período ordinario de sesiones de 1937, que presenta el espíritu y programa de la Reforma, identifica ciertos problemas como los males del momento, a saber: “la escuela enciclopedista, teórica y abstracta”, el “escepticismo estéril y disociador”, “el intelectualismo enciclopedista”, el “verbalismo huero y abstracto”, el “profesionalismo liberal” (*Mensaje*: 35-36).

A ello opone “el trabajo”, “la “escuela del hacer en lugar de la escuela del hablar”, la educación en “el ambiente natural”, el enseñar a aprender, la

educación integral, con lo que sin duda atrajo las simpatías de los partidarios de la Escuela Nueva, pero además propugna “el carácter humanista”, que identifica –como hemos visto– con los “sentimientos patrios, morales, religiosos y estéticos”, con “los valores científicos, morales, estéticos y religiosos [...] puestos al servicio de la verdad, la bondad, la belleza y la santidad”, “la fe en Dios, el amor a la Patria y el afecto a la familia” (*Mensaje*: 46-48 y 53-54).

El texto advierte sobre el peligro de que al concurrir a la escuela de manera irregular los niños adquieran “rudimentarios conocimientos sobre la lectura y escritura” que sean “empleados equivocadamente, en perjuicio de la sociedad”. Corresponde preguntarnos en perjuicio de cuál sector social, dado que no podemos concebir “la sociedad” como una totalidad homogénea. Noble cita palabras de Juan B. Alberdi, cuando dice: “La instrucción primaria dada al pueblo más bien fue perniciosa”, dado que saber leer sólo le sirvió “para instruirse en el veneno de doctrinas que contaminan y destruyen en vez de ilustrar; para leer insultos, injurias, sofismas y proclamas de incendio”, estimulando “su curiosidad inculta y grosera” (Alberdi, citado en *Mensaje*: 52). Así, Noble ve como un peligro que “el pueblo” lea “doctrinas internacionalistas y destructivas, sean ellas inspiradas por el comunismo o por cualquiera otra forma más embozada y astuta de la propaganda disolvente!” (*Reforma*: 20). Está claro entonces a quién se alude en el fondo como enemigo cada vez que se habla despectivamente de los intelectuales, que siembran “la duda” que “mata el alma del niño” y por qué los impulsores de la Reforma defienden que “La educación del niño, necesariamente, debe tener cierta base dogmática”. Los enemigos, los otros antagónicos, son los grupos comunistas, socialistas y anarquistas, que fueron fuertemente perseguidos durante este período.

Así, podemos reconocer a quiénes se busca construir como los otros, los enemigos en el discurso de Noble y en los de los defensores más activos del ideal eugenésico cuando hablan de una procreación racional, una raza sana y fuerte, como garantía del orden social. Cuando Noble hace referencia a “la raza”, se remite a los primeros criollos, el gaucho y el inmigrante (*Reforma*: 17-18), con total omisión de los pueblos originarios. Sólo aquellos, “los fundadores de la grandeza nacional”, podrían constituir “una nacionalidad fuerte”. Entre lo

indeseable, causante de los males, Noble señala a “la composición cosmopolita de la comunidad argentina, y un materialismo apresurado, alentado por las circunstancias del medio y la filosofía liberal de la época”. En la década de 1930, los sectores dominantes interpretaban que el destino de grandeza del país se veía amenazado por el inmigrante, primero considerado como el civilizador y ahora como un oportunista que venía atraído por “el señuelo de la riqueza fácil” (*Reforma*: 18). Los inmigrantes, cuya conciencia de clase trabajadora había desatado las luchas y conflictos gremiales en las primeras décadas del siglo XX, provocaban así –según Noble– “la desintegración de los valores tradicionales”, la “crisis moral”, porque “el cosmopolitismo” implicaba la intromisión de “doctrinas hostiles a la nacionalidad” (*Reforma*: 21). De ahí que la escuela debía salvar y restituir “los más preciados valores nacionales”, con una total “certidumbre de su propia misión, contra toda duda y todo escepticismo”; con una “fe inconvencible” en ciertos “principios eternos de conducta moral y colectiva”, “el sentimiento de que ha de cumplir una función histórica, indisolublemente unida a la trayectoria de la patria” (*idem*: 19).

Finalmente, nos interesa destacar la llamativa manera como se intenta establecer equivalencias entre el intelectualismo –asimilado, como vimos, a corrientes ideológicas comunistas, socialistas y anarquistas– y la debilidad moral y física. Sostiene Noble que “una escuela intelectualista hará una República de pedantes, de doctores argumentistas y deliberativos, de ergotistas cavilosos” (*Reforma*: 21), denuncia que los jóvenes egresados de los institutos “salen con la cabeza atiborrada de nociones abstractas, de datos estadísticos, de cifras y de fechas” y que “ese enciclopedismo tan abundante como superficial, contrasta generalmente con el raquitismo físico y el carácter vacilante y dubitativo del individuo”. Para Noble, la “endeble estructura moral y biológica”, sumada a las malas formas de enseñanza, “fomenta en el ánimo del escolar tendencias negativas e infecundas” (*idem*: 22). Esto nos permite comprender el sentido atribuido a la expresión “niños débiles” y cómo se articuló el discurso eugenista –de la fortaleza biológica de la raza– con los ideales nacionalistas y conservadores de los sectores de la oligarquía que habían tomado el gobierno, construyendo como otredades a diversos sujetos

sociales que paradójicamente fueron cooptados en buena medida por dicho discurso.

Reflexiones finales

Esta mirada a la historia de las relaciones entre educación física y eugenesia en la década del '30 en nuestro país, con el foco en las motivaciones ideológicas de los discursos educativos, intenta contribuir a visibilizar cómo las prácticas de educación física han sido instrumento privilegiado de biopolíticas, pretendidamente legitimadas en la cientificidad del discurso médico, hoy criticadas por discriminatorias. Hemos intentado mostrar cómo han contribuido a una construcción “científica” de la otredad por parte de los sectores más conservadores, alentando una sospecha permanente acerca de la humanidad de los sectores sociales a los que buscaban inferiorizar. Vale la pena, pues, mantenernos atentos frente a la supuesta fundamentación científica y neutra de concepciones moralizantes de las élites que buscan imponerse sobre los sectores populares, fomentando la exclusión social de los que consideran inadaptables al “orden social” que les resulta conveniente.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

Armus, D. (2014). "Las colonias de vacaciones: de la higiene a la recreación". P. Scharagrodsky (Comp.). *Miradas médicas sobre la cultura física en Argentina 1880-1970* (pp. 179-191). Bs. As.: Prometeo.

Foucault, M. (2001). *Defender la sociedad. Curso en el Collège de France 1975-1976*. Bs. As.: F.C.E.

Gómez Di Vincenzo, J. A. (2012). "El talle justo del alumno: biotipología, eugenesia y pedagogía en Argentina (1930-1943)". *Archivos de Ciencias de la Educación*. 6(6). Recuperado de:

http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.5930/pr.5930.pdf

Juliano, D. (1992). *Estrategias de elaboración de identidad*. Bs.As.: C.E.A.L.

Miranda, M. (2011). *Controlar lo incontrolable. Una historia de la sexualidad en la Argentina*. Bs.As.: Biblos.

Miranda, M. y G. Vallejo (dirs.) (2012). *Una historia de la eugenesia. Argentina y las redes biopolíticas internacionales 1912-1945*. Bs. As.: Biblos.

Pineau, P. (1999). "Renovación, represión, cooptación. Las estrategias de la Reforma Fresco-Noble (Provincia de Buenos Aires, Década del 30)". En A. Ascolani (Comp.). *La educación en Argentina. Estudios de historia* (pp. 223-239). Rosario: Ediciones del Arca.

Quijano, A. (2000). "Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina". En E. Lander (Comp.). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas* (pp. 201-246). Bs. As.: CLACSO.

Reggiani, A. (2014). "Eugenesia y cultura física. Tres trayectorias históricas: Francia, Gran Bretaña y Argentina". En P. Scharagrodsky (Comp.) *Miradas médicas sobre la cultura física en Argentina 1880-1970* (pp. 17-58). Bs.As.: Prometeo.

Restrepo, E. y A. Rojas (2010). *Inflexión decolonial: fuentes, conceptos y cuestionamientos*. Popayán: Universidad del Cauca.

Scharagrodsky, P. (2006). "Ejercitando los cuerpos masculinos y femeninos. Aportes para una historia de la educación física escolar argentina (1880-1990)". En *Apunts. Educación física y deportes*. (85) 3er. Trimestre. 82-89. Recuperado de:

<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo;jsessionid=B35755EC9DC14C9B055E713CA0C7D9E1.dialnet01?codigo=2094586>

Scharagrodsky, P. (2014.), "El discurso médico y su relación con la invención del oficio de `educador físico´: entre la heteronomía solapada y la autonomía vigilada". En P. Scharagrodsky (Comp.). *Miradas médicas sobre la cultura física en Argentina 1880-1970*. (pp. 101-148). Bs. As.: Prometeo.

Suriano, J. (2000). "Introducción; una aproximación a la definición de la cuestión social en Argentina". En J. Suriano (Comp.). *La cuestión social en Argentina 1870- 1943*. (pp. 4 y ss.). Bs. As.: La Colmena.

Todorov, T. (2007). *Nosotros y los otros. Reflexión sobre la diversidad humana*. México: Siglo XXI.

Vallejo, G. (2012). "Eugenesia latina y relaciones de la Argentina con la Italia fascista". En M. Miranda y G. Vallejo (dirs.). *Una historia de la eugenesia. Argentina y las redes biopolíticas internacionales 1912-1945*. (pp. 167-217).

Bs.As.: Biblos,

Vallejo, G. y M. Miranda (2005). "La eugenesia y sus espacios institucionales en Argentina". En M. Miranda y G. Vallejo (comps.), *Darwinismo social y eugenesia en el mundo latino*. (pp. 145-192). Bs. As.: Siglo XXI.

Zimmermann, E. (1995). *Los liberales reformistas. La cuestión social en la Argentina. 1890-1916*. Bs. As.: Sudamericana/Univ. San Andrés.

FUENTES DOCUMENTALES

Mensaje del Poder Ejecutivo a la Honorable Legislatura en la apertura del período ordinario de sesiones de 1937, por el Ministro de Gobierno, Dr. Noble. 12 de mayo de 1937.

Reforma Educacional de Buenos Aires "La nación del porvenir será a imagen y semejanza de su escuela" (1937). Discurso por el Dr. Roberto J. Noble, Ministerio de Gobierno, 24 de diciembre de 1936. La Plata: Taller de Impresiones Oficiales.