

**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.**

Por Eduardo Galak

[eduardogalak@gmail.com](mailto:eduardogalak@gmail.com)

---

Tesis de Doctorado en Ciencias Sociales (Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UNLP), llevada a cabo en el marco de una beca tipo II de Conicet (2011-2013)

**Tesista:** Eduardo Galak (UNLP)

**Director:** Dr. Ricardo Luís Crisorio (UNLP-IdIHCS/CONICET)

**Co-Director:** Marcus Aurelio Taborda de Oliveira (FaE-UFMG/CNPq - Brasil)

**Miembros del Jurado:** Dr. Pablo Alabarces (UBA – UNLP); Dr. Pablo Pineau (UBA – UNLU); Dr. Pablo Scharagrodsky (UNLP - UNQ)

**Defensa oral:** 7 de Diciembre de 2012, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata.

**Nota:** 10 (sobresaliente), con recomendación de publicación.

---

## **Resumen**

Esta tesis que aquí resumo indaga la conformación del oficio en el contexto de la Educación Física argentina, a raíz de analizar los discursos históricos que dieron nacimiento a la institucionalización de la formación profesional y a la práctica disciplinar. Esta búsqueda implicó centrar el esfuerzo epistemo-metodológico en reflexionar acerca de procesos históricos para comprender las argumentaciones que fundan las bases de la disciplina. Esto es, una investigación que se pregunta por el pasado, que reconstruye genealógicamente dichos procesos para entender las continuidades y rupturas de los discursos a partir de las cuales resulta la *episteme* contemporánea de la Educación Física argentina.

Para llevar a cabo esta tarea se investigaron, primero, los sucesos que dieron lugar a la emergencia, a finales del siglo XIX, de una materia escolar dentro de los *currícula* del Sistema Educativo ligada específicamente a la pedagogía de los cuerpos, para luego, desandar cómo desde principios del XX se constituye su quehacer en una práctica y se institucionaliza su oficio a raíz de la una *relativa* homogeneización de sus contenidos y de un *relativo* acuerdo en su denominación. Sin embargo, aún con la intención de normalizar su accionar e instaurar la reproducción de un discurso único y unívoco, como efecto de estos

procesos resultaron dos posicionamientos marcadamente distintos que se disputan el gobierno de los sentidos disciplinares: el “Instituto Nacional Superior de Educación Física” y la “Escuela de Gimnasia y Esgrima” del Ejército argentino, establecimientos de enseñanza superior que dieron consecuentemente origen a las doctrinas “romerista” y “militarista”, de cuyo *contraposicionamiento* surge el “campo de la formación profesional en Educación Física en Argentina”.

## I

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

En este contexto fundacional la educación de los cuerpos resultaba esencial a tales fines, pues respetaba uno de los mandatos con que se había construido la idea de escolarización: a raíz del legado pedagógico de las ideas progresistas principalmente de Herbert Spencer, importadas y utilizadas por la iniciativa de Domingo Faustino Sarmiento, la instrucción estatal debía corresponderse con la trilogía “educación intelectual, moral y física”; lo cual queda plasmado en la Ley aludida y cuyo efecto es la emergencia de una materia escolar encomendada a tales fines. Surge así el sintagma “educación física”, una asignatura que compone el curriculum escolar y que en sus comienzos reúne contenidos de diversa índole, cuyos sentidos resultan poco claros y menos aún explícitos. Así, bajo diversas denominaciones como “gimnástica”, “educación física”, “ejercicios físicos”, “ejercicios militares”, “calistenia” o “gimnasia militar”, entre otras, nace un espacio curricular específicamente destinado a transmitir saberes ligados al cuerpo y al movimiento en concordancia con el ideario pedagógico de la época.

Precisamente allí reside el trabajo inicial de esta indagación: comprender, primero, cómo surgió la intención de dedicar un espacio curricular especial a la “educación física”,

para luego observar los mecanismos que produjeron la homogeneización, sistematización y generalidad de sus contenidos reunidos bajo una misma denominación, lo cual habilita, recién desde allí, a afirmar que existe una práctica propiamente dicha. Cuestión que distingue esta tesis de predecesoras investigaciones que sitúan el nacimiento de la disciplina (y de su práctica) en la Ley de Educación Común –y aún antes–: este escrito parte de comprender que la Educación Física surge de un doble proceso paralelo que implicó, por un lado, su constitución en tanto práctica, lo cual conlleva la existencia de diversos comunes acuerdos que permitieron designar lo mismo cuando se la nombra, y, por el otro, la posibilidad de su reproducción, proceso que compromete entender los mecanismos que desencadenaron la institucionalización de su profesión como vehículo de uniformidad de sentidos.

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

## II

Esta tesis se divide en dos grandes partes. Un libro primero en el cual se observan los procesos de constitución de la disciplina y las significaciones que se produjeron acerca de la institucionalización del oficio de profesor de Educación Física. Para ello, se comienza por repensar el lugar que ocupó la instrucción de ejercitaciones físicas y de normas referidas a la higiene del cuerpo y al disciplinamiento del movimiento en el contexto de la Ley de Educación Común de 1884 que da origen al Sistema Educativo argentino. Cuestiones que según el ideario pedagógico de la *generación del ochenta* resultan básicas para la conformación de una *argentinidad*, de una ciudadanía con objetivos, símbolos e idioma comunes; discursos que se extienden casi invariablemente hasta la época del Centenario de la República en 1910, momento en el que se institucionalizan dos modos de profesionalizar

en Educación Física, uno cívico-pedagógico representado por el “Instituto” y otro de corte castrense encarnado por la “Escuela” dependiente del ejército.

En tanto en el libro segundo se retoman los discursos de estos dos posicionamientos disciplinares en disputa, reflexionándolos a partir de observar qué conceptualizaciones hacen sobre “política”, “sujeto” y “cuerpo” entre esa instancia nodal que significó el origen de “campo de la formación profesional en Educación Física” en 1910 y la censura de una serie de procesos fundantes hacia finales de la década de 1930. La razón por la que se divide el análisis en estas tres categorías se debe a que se sostiene la tesis de que toda teoría referida a la Educación Física tiene *necesariamente* una interpretación particular tanto acerca de *lo humano* y su educación como modo de organización de la sociedad –“política”–, acerca de las personas que aprenden y enseñan –“sujeto”–, y respecto del material (físico y simbólico) con el cual trabajan –“cuerpo”–. Esto es, el libro segundo indaga los diálogos tensionados que entre 1910 y 1930 sostuvieron “militaristas” y “romeristas” acerca de qué concibieron por “política”, “sujeto” y “cuerpo”, y cómo estos discursos fueron reproducidos a través de la formación profesional que se desarrollaba en la “Escuela” y en el “Instituto”.

### III

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

Por último, cabe dejar asentado que la interpretación no es sólo una lectura del problema sino un aporte de sentidos y una generación de una nueva dimensión teórica del problema, razón por la cual se invita al lector a seguir con ese proceso, que no sólo supone una contribución para él, sino también una resignificación de lo escrito, pues qué no es leer los procesos históricos de una práctica sino una manera de comprender su presente y de bosquejar potencialidades futuras.