

## HISTORIA, EDUCACIÓN FÍSICA Y GÉNERO: EL CASO DEL DEPARTAMENTO DE CULTURA FÍSICA DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA (ARGENTINA, 1929-1946)

Pablo Kopelovich

Universidad Nacional de La Plata

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

Envío original: 05-09-2022. Aceptar: 29-10-2022. Publicado: 09-10-2022.

### Resumen

Analizamos el accionar del Departamento de Cultura Física sobre la formación de masculinidades y feminidades en los colegios secundarios de la Universidad Nacional de La Plata entre 1929 y 1946. Entendemos al género como dispositivo de poder, productor y regulador de la vida social y subjetiva, en interacción con otros dispositivos, destacando un abordaje relacional que piensa a la masculinidad en su vínculo con la feminidad, y viceversa. Consideramos que el currículum generiza y sexualiza y, desde una historia de la educación de las sensibilidades, nos proponemos estudiar las dimensiones del universo moral y estético diferenciado transmitido, a la vez que la utilización de los espacios y la presentación de fines macropolíticos. Proponemos un estudio de caso que utiliza variadas fuentes como planes, programas, memorias, informes, artículos de los funcionarios involucrados y periodísticos.

**Palabras clave:** Educación Física, género, historia, Departamento de Cultura Física, Universidad Nacional de La Plata

### História, educação física e gênero: o caso do Departamento de Cultura Física da Universidade Nacional de La Plata (Argentina, 1929-1946)

#### Resumo

Analisamos as ações do Departamento de Cultura Física na formação da masculinidade e feminilidade nas escolas secundárias da Universidade Nacional de La Plata entre 1929 e 1946. Entendemos gênero como dispositivo de poder, produtor e regulador da vida social e subjetiva, em interação com outros dispositivos, destacando uma abordagem relacional que pensa a masculinidade em sua relação com a feminilidade, e vice-versa. Consideramos que o currículo gere e sexualiza e, a partir de uma história da educação das sensibilidades, propomos estudar as dimensões do universo estético e moral diferenciado transmitido, bem como o uso de espaços e a apresentação de finalidades macropolíticas. Propomos um estudo de caso que utiliza várias fontes como planos, programas, relatórios, memórias, artigos dos funcionários envolvidos e jornalistas.

**Palavras-chave:** Educação Física, gênero, história, Departamento de Cultura Física, Universidad Nacional de La Plata.

### History, physical education and gender: the case of the department of physical culture of the National University of La Plata (Argentina, 1929-1946)

#### Abstract

We analyze the actions of the Department of Physical Culture on the formation of masculinity and femininity in secondary schools of the National University of La Plata between 1929 and 1946. We understand gender as a device of power, producer and regulator of social and subjective life, in interaction with other devices, highlighting a relational approach that thinks of masculinity in its relationship with femininity, and vice versa. We consider that the curriculum genders and sexualizes

and, from a history of the education of sensibilities, we propose to study the dimensions of the transmitted differentiated moral and aesthetic universe, as well as the use of spaces and the presentation of macropolitical purposes. We propose a case study that uses various sources such as plans, programs, reports, reports, photographs, articles by the officials involved and journalists.

**Keywords:** Physical Education, gender, history, Department of Physical Culture, National University of La Plata

---

## Introducción

El presente artículo se centra en la construcción de masculinidades y feminidades, desde la práctica de ejercicios físicos, en dos colegios de enseñanza media dependientes de la Universidad Nacional de La Plata entre 1929-1946: el Colegio Nacional (en adelante, CN), solo para varones, y el Colegio Secundario de Señoritas (en adelante, CSS), solo para mujeres (posterior “Liceo Víctor Mercante”). Esos colegios preparaban especialmente para el ingreso a la Universidad, recibiendo estudiantes de sectores medios y altos de la sociedad (Di Piero, 2018), naciendo con la misión de seleccionar un fragmento de la sociedad digno de convertirse en el sector dirigenal o pertenecientes a una elite (Legarralde, 2000). Los colegios nacionales, creados en el marco de la política educativa del gobierno de Bartolomé Mitre (presidente de la Nación entre 1862 y 1868), 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, 1993). Inés Dussel (1997), que abarca el período 1863-1920, caracteriza al currículum de los colegios nacionales como “humanista clásico” que luego evoluciona hacia un currículum de “humanidades modernas”.

La delimitación temporal se da a partir de la existencia en ese momento del Departamento de Cultura Física (en adelante, DCF) de la Universidad Nacional de La Plata (en adelante, UNLP), en la capital de la provincia de Buenos Aires (Argentina). Se trataba de una dependencia que se encargaba de la enseñanza de la Educación Física de la escuela anexa, de nivel primario, los dos colegios de enseñanza media mencionados y de dar clases optativas de gimnasia y deportes a estudiantes universitarios. Surgió en marzo de 1929 y se disolvió en octubre de 1946, contando sus 18 años de existencia con Benigno Rodríguez Jurado<sup>1</sup> como su director.

Los inicios del DCF tuvieron como marco nacional la denominada década infame o restauración conservadora (Reitano, 2005; Cattaruzza, 2009), que incluyó fraude electoral, violencia, coerción e intimidación contra la oposición, ampliándose en ese período marcadamente la injerencia del Estado

---

<sup>1</sup> Benigno Rodríguez Jurado (1894-1959). Nacido en San Luis, perteneció a una familia de políticos entre los que se encuentran numerosos gobernadores de dicha provincia e, incluso un presidente provisional (Adolfo Rodríguez Saá). Fue un deportista relativamente exitoso en boxeo, rugby y atletismo, hermano de Arturo Rodríguez Jurado (medallista olímpico de oro en Ámsterdam 1928), que ingresó como docente en el CN en 1926 y renunció en 1947. Además de desempeñarse como director de la DCF, fue dirigente del Club Universitario de Buenos Aires y director de la Dirección General de Educación Física de la provincia de Buenos Aires, entre 1940 y 1952.

sobre la sociedad y siendo la Iglesia católica la institución que más decididamente acompañó su gestión. Entre 1936 y 1940, en la provincia de Buenos Aires, estuvo al frente de la gobernación Manuel Fresco, considerándose como el mayor avance de las teorías fascistas (era un declarado admirador de Hitler, Franco y Mussolini) y corporativistas en nuestro país (Pineau, 1999). Una de las modificaciones más importantes implementadas en la provincia por este gobernador se vinculó al ámbito educativo. Partió de una crítica a la situación educativa provincial, oponiéndose al intelectualismo, verbalismo y enciclopedismo, carencias de valores patrios y morales, tomó elementos de la “Escuela Nueva” y, a la vez, se ligó íntimamente a ideas eugenésicas (Romaniuk, 2015).

En lo que respecta a nuestra disciplina, se encontraba en un momento de conformación de la matriz disciplinar de la Educación Física como asignatura escolar (Aisenstein, 2008). Los componentes que entraron en juego, a través de diversas articulaciones, en la conformación de la asignatura pueden identificarse con tres ámbitos de procedencia: a) el campo cultural de las actividades físicas y deportivas, b) el campo de las ciencias biológicas, sociales y de la salud, y c) el campo pedagógico (Aisenstein, 2006). Así, la asignatura Educación Física 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, 2011), llevándose a cabo en concordancia con intenciones macropolíticas, como la formación de un ciudadano libre para la búsqueda del progreso, y a las necesidades vinculadas con la organización nacional (Aisenstein, 2006). En ese momento predominaban dos formas de entender la formación: la militarista y la “romerista” (Scharagrodsky, 2011), que entendieron de diferente modo ciertas cuestiones como el sujeto, el cuerpo y la política, entre otras cosas (Galak, 2012).

El trabajo se desarrolló sobre la base de una estrategia metodológica cualitativa o no estándar, proponiéndose la interpretación de un caso para comprender la particularidad del objeto y no porque el DCF represente otros casos o ilustre una característica particular del problema (Stake, 2005). La generación de información se desprendió de la utilización de una técnica de recolección de datos: el análisis de documentos (Sautu et al., 2005). Las principales fuentes primarias consideradas fueron: Planes y programas del CN y el CSS; Memorias anuales, normativas, reglamentos internos, actas, de dichas instituciones educativas; Artículos periodísticos sobre las instituciones escolares, las exhibiciones, las competencias deportivas, incidentes, entre otros; Informes del director del DCF de la UNLP dirigidos al presidente de esta casa de estudios; Informes escritos por el director del DCF de la UNLP incluidos en boletines del Colegio Nacional y de la UNLP. Además, fueron entrevistadas tres exalumnas del CSS.

Siguiendo a Butler (2006), entendemos al género como el aparato o mecanismo mediante el cual tienen lugar la producción, normalización y naturalización de lo masculino y lo femenino. 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). En este sentido, la investigación, reflexión y debate alrededor de este ha conducido 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). Adherimos a una visión relacional del género, para considerar “el aspecto dinámico y explicativo de la construcción de las identidades genéricas, de la feminidad y masculinidad como productos históricos” (Díaz Villa y Ortmann, 2011, s/p).

En relación a la masculinidad, es posible pensarla como la forma aprobada de ser varón en una sociedad determinada (Gilmore, 1990). 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, 2014). La masculinidad debe identificarse dentro de un contexto social y unas prácticas sociales concretas, siendo la forma como las sociedades interpretan y usan los cuerpos masculinos (Connell, 2001). 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” (Knecher y Panaia, 1994, p. 12; en Valobra, 2010). 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, 2006). 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, “(...) 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, p. 50). Se trata de una consideración de la mujer como complemento del hombre.

Asimismo, el currículum escolar influye fuertemente en las nociones de cuerpo, género y sexualidad que se transmiten, dejando importantes marcas en los educandos en la configuración de sus modos de entender el mundo en términos de estereotipos, funciones, sensibilidades, de roles masculinos y femeninos, y de maneras correctas e incorrectas (normales y anormales, fomentadas y prohibidas, saludable y nocivas) de utilizar el cuerpo de manera diferenciada.

Entendemos que la construcción de masculinidades y feminidades desde el DCF puede abordarse a partir de las siguientes cuatro dimensiones: a) uso diferenciado del espacio, b) fines macropolíticos desiguales, y c) universo moral y estético generizado. Analizamos a continuación cada una de ellas.

### **Los espacios escolares diferenciados para la práctica de ejercicios físicos: abiertos y amplios para ellos, cerrados y más pequeños para ellas**

Partimos de considerar a la arquitectura y el espacio escolar como dos categorías implicadas en la configuración histórica de la escuela en tanto institución socio-cultural con identidad propia (relativamente autónoma) (Ortega Ibarra y Dussel, 2019). La arquitectura escolar se trataría en su propia expresividad, de una mediación pedagógica, de un programa educador (Escolano Benito, 2000). Implícitamente, se transmiten ciertos mensajes a través del espacio, se educa, en el caso que nos compete, de forma diferencial. De este modo, “la forma cómo se agrupan los edificios; la relación entre actividades y espacios abiertos y cerrados; la relación centro-periferia y sus formas de inclusión-exclusión, nos dice algo sobre la configuración social” (Del Valle, 1995, p. 225). En este punto, es central el vínculo entre el edificio escolar y la ciudad, porque esta no es el contexto del proceso educativo, ni un escenario más, sino una variable que tiene la misma importancia que los edificios escolares (Piccato, 2001; Leinderger, 2004; Barbosa Cruz, 2008; Chaoul Pereyra, 2019). Entonces, las formas físicas no aportan solo un dato complementario, sino que sugieren preguntas de las que pueden derivar nuevas formas de entender la historia (Vallejo, 2007). Y en lo que respecta al vínculo con los cuerpos, “cuerpo y ciudad se configuran mutuamente y, además de los cuerpos estar inscritos en las ciudades, las ciudades también quedan inscritas y configuran nuestros cuerpos” (Britto y Jacques, 2012, p. 144; traducción personal).

De este modo,

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 (Scharagrodsky, 2019, p. 74-75).

En lo que respecta a nuestro caso concreto, una serie de fuentes nos permiten inferir que lo habitual era que los alumnos utilizaran el campo de deportes con el que contaba el DCF, mientras que las alumnas usaran el gimnasio cerrado y el patio del colegio, y, de forma excepcional, asistieran a ese otro espacio. El campo de deportes era un lugar de más de 10 hectáreas, que contaba con una pileta de natación olímpica, tres canchas de pelota a paleta, dos canchas de básquet y una de tenis, entre otras cosas, a la vez que con un gimnasio cerrado equipado con aparatos y un ring de boxeo (Rodríguez Jurado, 1929). Se ubicaba en el bosque platense junto al edificio del CN, donde hasta 1931 también se instaló el CSS, que luego se mudó a unos 500 metros de distancia. Entonces, por él circulaban innumerable cantidad de personas, siendo un espacio abierto y público, mientras que al patio del CSS accedían solamente las personas autorizadas, siendo un espacio estrictamente cerrado.

Como el campo de deportes contaba con un solo vestuario, desde el año de formación del DCF, la asistencia de las alumnas al campo quedaba como un 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, pp. 31 y 32). Estimamos que esta cita es central, ya que permite entender en su máxima expresión la existencia de relaciones de poder desiguales, al dar por hecho que los vestuarios que están en malas condiciones son los de las mujeres. Es decir, se cuenta con un solo vestuario en condiciones que, no casualmente, se asigna de forma natural a los alumnos del CN. Así, para Butler (2018), la «materialidad» designa cierto efecto del poder o, más exactamente, es el poder en sus efectos formativos o constitutivos.

Zeballos de Heredia<sup>2</sup> (1930, s/p), directora del CSS, manifestaba que la gimnasia había dependido hasta ese momento del DCF, “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”. Es importante aclarar que para ese momento el CSS seguía funcionando en el edificio de 1 y 49, junto al CN a metros del bosque platense, 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 está pensando en el otro edificio a ocupar<sup>3</sup>, la distancia entre este y el campo de deportes del DCF, 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

<sup>2</sup> Estuvo al frente del colegio entre 1923 y 1934.

<sup>3</sup> El Colegio Secundario de Señoritas se mudó en 1931 a un edificio ubicado en las calles diagonal 77 y 5 (La Plata).

como un lugar peligroso o inadecuado para las “niñas”, en un espacio que contaba en ese momento con pocas edificaciones.

Las cosas continuarían del mismo modo en los años siguientes. En ese sentido, el director del DCF, refiriéndose al presidente de la UNLP, 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, p.13). Esto da a entender que lo habitual era que las alumnas hicieran las clases de educación física en el gimnasio del CSS, creado ese mismo año, y en el patio de dicha institución. Asimismo, una exalumna de 1er año del CSS en 1936 (entrevistada en mayo de 2017<sup>4</sup>) afirma que las clases de gimnasia se realizaban en el mismo establecimiento (gimnasio y patio cerrado) y no en el campo de deportes. El hecho de ser las alumnas acompañadas da cuenta de una concepción sobre ellas de la necesidad de ser protegidas.

Entonces, se confina a la mujer al espacio privado a través de la práctica de ejercicios físicos, lo que se ve reforzado por el dictado de cursos obligatorios como “ciencias domésticas” y “puericultura” (aunque solo se enseñan con el plan de estudios de 1926, que rige hasta 1930, lo que significa que abarca solo el primer año analizado), contando también, desde 1938, con clases optativas de cocina. 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. Entonces, si pensamos en el espacio y los procesos de jerarquización sexual anclados en esencialismos biológicos, como alude Fausto-Sterling (2006), 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. Así, siguiendo a Delgado de Smith (2008), lo femenino, asignado a la mujer, se ubica de modo exclusivo en el ámbito privado, doméstico, familiar. El ámbito privado aparece como el propio de la mujer, la cual por naturaleza podría desempeñarse mejor en ese sentido: “es 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, p. 117). De este modo, los muros del edificio del CSS, en términos pedagógicos, se tradujeron en muros simbólicos (Serra, 2019), que limitaron, para las alumnas, el acceso a ciertos espacios abiertos de la ciudad, contribuyendo a la transmisión de cierta manera de ser mujer, ligada al ámbito cerrado y doméstico. 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 derivaron en desiguales fines macropolíticos y universos morales y estéticos.

---

<sup>4</sup> Agradezco al profesor Nicolás Patierno el haberme facilitado el contacto para la realización de las dos entrevistas.

No obstante, otras iniciativas van 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, 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 (Ortube, 2001). Los varones del CN y de la escuela graduada al menos desde 1932 también realizaban campamentos y colonias de vacaciones, respectivamente (Rodríguez Jurado, 1934). Así, la diferenciación entre lo público y lo privado es un proceso general que opera como un 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, resignificaciones, resistencias, diferentes maneras de habitar y transformar el espacio.

### **Fines macropolíticos desiguales: responsabilidad y autonomía para ellos, maternidad para ellas**

Desde la práctica de ejercicios físicos en el DCF se transmitieron fines macropolíticos diferenciados y desiguales. Es decir, se presentaron para las alumnas ciertos lugares sociales, roles, funciones, a ocupar, distintos a los fomentados para los alumnos, y viceversa. De esta manera, se proyectaron futuros posibles e imposibles para hombres y mujeres.

Para las alumnas predominó la referencia, al menos implícita, a que la maternidad era su destino. Eso se llevó a cabo a partir de la alusión a una naturaleza o esencia femenina que, entendemos, incluye a la función materna. Así, Rodríguez Jurado en un informe de 1934, hace referencia a los deportes y juegos individuales para ellas, planteando que ocuparán una buena parte del tiempo de clase, y que deben estar “adaptados a la naturaleza femenina” (Rodríguez Jurado, 1934, p. 16). En lo que refiere a la esencia o naturaleza femenina, Lopes Louro (2004) critica esta idea ya que implica considerar al cuerpo por fuera de la cultura, negando relaciones de poder. Presentar alguna cosa como natural es considerarla como indiscutible, incuestionable, normal, saludable, inmodificable (Scharagrodsky, 2006).

Estas referencias no se producen solo en los primeros años abordados, sino que sobre 1938 la directora del colegio dice que se plantea una 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” (Cortelezzi, 1939, p. 1; el destacado me pertenece). 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 la cultura es superior y domina a la naturaleza, el hombre es superior y domina a la mujer, siendo esa dominación universal (Ortner, 1972). Se trata de un sistema que se autolegitima y autoreferencia. Sin embargo, pese a plantearse que existe una naturaleza femenina, se aplica una cultura física femenina. El director plantea que, al hacerse cargo del Departamento, estudió el programa de actividades físicas y sistemas que aplicaban las profesoras del Colegio de Señoritas, encontrando que debía ser modificado e intensificado “de acuerdo con los nuevos métodos de cultura física femenina” (Rodríguez Jurado, 1934, p. 12). En estas palabras, como sucede con los nombres de los Colegios, queda claro que se tiende a ver al hombre como universal, siendo la mujer un caso particular.

Con respecto al plan de acción y programa de cultura física para las alumnas del CSS, el director plantea que “está basado en los principios modernos establecidos como los más apropiados para la mujer (...)” (Rodríguez Jurado, 1934, p. 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, p. 14). Boigey (1877-1952) fue un médico francés eugenista que abogaba por el mayor desarrollo de la pelvis y el abdomen para formar madres fuertes (Boigey, 1901). Siguiendo a Reggiani, las traducciones de las obras de Boigey permitieron que muchas de las propuestas y métodos gimnásticos femeninos fueran conocidos en las primeras décadas del siglo XX en Argentina:

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, p. 134).

Vale aclarar que, en el período en cuestión, en Argentina existía una desigualdad de ciudadanía o ciudadanía incompleta, secundaria, deficitaria y de menor valor para las mujeres. Esto estaba en línea con lo acontecido a nivel nacional e internacional, advirtiendo la crítica femenina que, en el campo empírico, esa incompletud

se encuentra en gran medida invisibilizada puesto que, en todo caso, opera el mecanismo transhistórico de ‘naturalización’ de la desigualdad de los géneros, y de modo inverso, hay un efecto de ‘imposible naturalización’ de las sexualidades divergentes ya que constituyen una fisura del orden natural (Barrancos, 2011, p. 25).

En lo que respecta a los alumnos, no se pensó en la paternidad, ni se hizo referencia a una “naturaleza masculina”. En un 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 (otros colegios de varones de la zona, dependientes del Estado

Nacional) y el CN, triunfando este último en los tres casos (Rodríguez Jurado, 1934). En un artículo de 1935, se 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 (Rodríguez Jurado, 1935a). 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, p. 197).

Las formas dominantes de masculinidad, 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, p. 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, p. 47). Algunos años después, se repetirá prácticamente de forma textual esa referencia:

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, pp. 291 y 292).

Las anteriores referencias 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).

### **Universo moral y estético generizado: caballerosidad y formación del carácter para ellos; gracia, belleza y sensibilidad para ellas**

Las referencias a la gracia, la belleza y la sensibilidad estuvieron presentes en mayor o menor medida en los discursos del director del DCF y de los/as directores/as del CSS, a la vez que se vincularon con un contenido central para las estudiantes, la gimnasia estética, contribuyendo a la construcción de subjetividades femeninas a partir de un universo moral y estético particular.

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:

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 sinó para dar al encanto de su sexo una vibración moderna y, a su manera cautivante (Rodríguez Jurado, 1935b, s/p.).

Es decir, la mujer tendría esencial o naturalmente gracia, y lo que realizaría la Educación Física sería, simplemente, otorgarle una vibración moderna al encanto de su sexo.

Ya Juana Cortelezzi, la directora del CSS 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” (Cortelezzi, 1934, p. 128). Que se aluda a la belleza al referir a las mujeres, pero no cuando se habla de los hombres del CN, 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, p. 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 existe, o sea un atributo de los objetos o de los sujetos, sino que es un efecto social: para determinada sociedad, “esto” es lo bello. Destacamos aquí lo adecuado de realizar lecturas situadas:

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, p.3).

En el mismo acto de 1935, Rodríguez Jurado afirma que

la forma en la que se hace esa educación en este instituto ejemplar [CSS], 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, 1935b, p.17; los destacados nos pertenecen).

Asimismo, vinculado a esa gracia, en el informe de 1934 se enunciaba que la danza y la gimnasia rítmica son de gran importancia sobre todo para la mujer y de grandes resultados positivos como complemento de la gimnasia propiamente dicha.

Sobre 1940, el director del CSS afirma que la enseñanza de la asignatura se dictó con “amplitud y discreción” (Legón, 1941, p.2). Discreción referiría a cuestiones como reserva y prudencia e, incluso, a guardar un secreto, por lo que una vez más se estaría adscribiendo a ciertos discursos que piensan a la mujer como un ser que debe ser medido e, incluso, reservado a un ámbito más cerrado, tranquilo, privado, que 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 abordados son llamadas “niñas”, en un contexto nacional en el que diferentes discursos acercan a las mujeres a la práctica deportiva, pero con ciertos reparos y bajo determinadas condiciones. Así, la totalidad del lapso que abordados 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 ciertos estilos corporales, inclusiones compulsivas de algunas técnicas y prácticas deportivas, exclusiones silenciosas sobre determinados guiones kinético-morales, modos sutiles de dominación referidos a ciertas 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, p. 15).

Todo ello se produjo en el marco de una educación por parte del CSS que abogó por la transmisión de ciertos 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, p. 8; el destacado nos pertenece).

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, p. 2).

Por otro lado, uno de los elementos importantes dentro del universo moral para los varones del CN estuvo dado por la caballerosidad, que la encontramos, especialmente, en los discursos relativos a la práctica del boxeo. Con respecto a este deporte, en el boletín del CN 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). 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, p. 21; el destacado nos pertenece). 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 ciertas 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 (2003) en relación a entenderlo como uno de los deportes más influyentes a la hora de construir una narrativa sobre el cuerpo masculino argentino, 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”, como se afirma desde la popular Revista deportiva “El Gráfico” (Bontempo, 2012). Una de las críticas que se le realizaba a este deporte provenía del socialismo a fines del siglo XIX y principios del XX, que lo cuestionaba porque lo entendía como parte de una socialización violenta (Martínez Mazzola, 2014).

No obstante, el Director del DCF 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, p. 21).

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 cierto grupo privilegiado de la sociedad. En relación al concepto de caballerosidad en el deporte en Argentina, siguiendo a Gustavo Vallejo (2018), 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. Ya en el informe de 1934 se incluye al box, junto a la esgrima, entre los “ejercicios de defensa personal” (Rodríguez Jurado, 1934),

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 (Scharagrodsky, 2006), primer instituto civil de formación de docentes en Argentina. Allí se enseñaba defensa personal solo a los varones.

Otro elemento a destacar en la educación de los futuros hombres, fue la referencia a la formación del carácter:

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 años a la solución de este problema que para muchos, ahora, se torna preocupante (Rodríguez Jurado, 1939, p. 190).

No obstante, en el documento en cuestión no se aclara qué implica que la Educación Física 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 sucedido para la misma época en relación al concepto de raza (Nari, 2005), la referencia al carácter no implica per se ningún significado, siendo el discurso el que se lo otorga. En relación a esta cuestión, Southwell (2017) plantea que, en las décadas del 20 y del 30, en Argentina, se asiste a una menor incidencia del componente disciplinario en procura de una formación del carácter más autorregulada. Entonces, la formación del carácter, 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, p. 86) entre diferentes publicaciones educativas de importante tirada, por lo que su perspectiva es inherentemente ética y política. Siguiendo a la autora, en diversas publicaciones como *La Obrá*<sup>5</sup>, el carácter es pensado como energía moral, como sanidad de carácter y de alma. De esta manera, “el carácter pasa a ser claramente 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, p. 88), formando parte de la producción de subjetividad afectivo-política.

## Consideraciones finales

Luego del recorrido realizado, podemos decir que los alumnos ocuparon espacios grandes, abiertos, públicos (como el campo de deportes), y se los vinculó con la autonomía y la responsabilidad, desde la organización, por parte de ellos mismos, de torneos deportivos. Además, se pensó en la formación del carácter y de la caballerosidad, a partir de diferentes contenidos entre los que se destacan deportes como el boxeo, considerado como “viril”. Las alumnas, en cambio, ocuparon espacios

---

<sup>5</sup> Revista argentina fundada en 1921, que se encargaba de difundir las experiencias de la Escuela Nueva.

pequeños, cerrados, como el patio de la escuela, y se las vinculó con el futuro rol materno, a partir de ejercitar la pelvis y el abdomen, aludiendo a una naturaleza femenina, y a ideas eugenésicas. Se las ligó al ámbito doméstico. También se las vinculó a la sensibilidad, la gracia y la belleza. En todo esto se puede apreciar un proceso de diferenciación y desigualdad desde un currículum que sexualiza y generiza. Asimismo, estimamos que fue transmitido un universo cinético y kinético diferenciado, a la vez que una cultura material distintas para alumnos y alumnas que, por cuestiones de espacio, no han sido incluidas en este texto y serán presentadas en publicaciones posteriores.

Todo ello está en línea con la existencia en Argentina, en esa época, de lo que autoras como Dora Barrancos, llaman ciudadanía de segunda, incompleta, secundaria, por parte de las mujeres. Recordemos que las mujeres tenían menos derechos que los hombres y, que, pese a ser los feminismos ya grandes movimientos en ese momento, pudieron votar y ser elegidas, recién en 1947. Estas cuestiones fueron justificadas desde el DCF, especialmente, a partir del discurso médico, que incluía al anatómico, fisiológico, el antropométrico, el eugenésico y el biotipológico, y el discurso psicológico. En menor medida, se presentaron el pedagógico y el militar.

Entendemos que la realización de este tipo de análisis podría contribuir a la desnaturalización de los cuerpos femeninos y femeninos, abogando por prácticas más justas y democráticas.

## **Documentos**

BOIGEY, M. (1901). **Fisiología de la cultura física y los deportes**. Madrid: Aguilar.

COLEGIO SECUNDARIO DE SEÑORITAS. (1926). **Plan de estudios de 1926**. Universidad Nacional de La Plata.

CORTELEZZI, J. (1934). **Palabras pronunciadas al asumir la dirección del Colegio Secundario de Señoritas**. Universidad Nacional de La Plata.

CORTELEZZI, J. (1939). **Memoria Colegio Secundario de Señoritas**. La Plata.

DIARIO EL ARGENTINO. (1932). 15 de diciembre de 1932. La Plata.

LEGÓN, F. (1940). **Memoria del Colegio Secundario de Señoritas**. La Plata.

RODRÍGUEZ JURADO, B. (1929). **Departamento de cultura física**. Boletín anual del Colegio Nacional de La Plata. Número 1.

RODRÍGUEZ JURADO, B. (1930). **La Cultura Física en el Colegio Nacional**. Boletín anual del Colegio de la Universidad de La Plata. Número 2.

RODRÍGUEZ JURADO, B. (1933). **Informe del año 1933 sobre el desempeño del Departamento de Cultura Física de la UNLP**. Archivo histórico del Liceo Víctor Mercante.

RODRÍGUEZ JURADO, B. (1935a). **El departamento de cultura física del Colegio Nacional**. Boletín de la Universidad Nacional de La Plata. Tomo XIX. Número 1.

RODRÍGUEZ JURADO, B. (1935b). Exhibición de fin de año del Colegio Secundario de Señoritas. **Diario El Día**, 8 de noviembre de 1935.

RODRÍGUEZ JURADO, B. (1937). La cultura física en la universidad nacional de la plata. **Revista cultura sexual y física**.

RODRÍGUEZ JURADO, B. (1939). “**Informa del director de Departamento de Cultura Física, profesor Benigno Rodríguez Jurado**”, en Memorias e informes de las autoridades y los profesores.

ZEBALLOS DE HEREDIA, C. (1930). **Memoria del Colegio Secundario de Señoritas**. Universidad Nacional de La Plata.

## Referencias

AISENSTEIN, A. (2008). Tensiones en el discurso de la Educación Física: definiciones en la prensa pedagógica, Argentina, 1900-1940, en **Gobernar es ejercitar**, comp. Pablo Scharagrodsky Buenos Aires: Prometeo, p. 65-74.

AISENSTEIN, A. (2006). El discurso pedagógico en Educación Física. La tensión ciencia vs. Espíritu en la conformación de una disciplina escolar. En **Tras las huellas de la Educación Física Escolar Argentina**. Cuerpo, género y pedagogía 1880-1950, Ángela Aisenstein y Pablo Scharagrodsky. Buenos Aires: Prometeo. p. 49-71.

ARCHETTI, E. (2003). Masculinidades. Fútbol, tango y polo en la Argentina. Buenos Aires: Antropofagia.

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.

BARRANCOS, D. (2011). Género y ciudadanía en la Argentina. Iberoamericana. **Nordic Journal of Latin American and Caribbean Studies** Vol. XLI: 1-2, p. 23-39

BONTEMPO, M. (2012). **Editorial Atlántida**: un continente de publicaciones, 1918-1936. [Tesis doctoral. Universidad de San Andrés]. Repositorio institucional UDESA.

BRITTO, F. y JACQUES, P. (2012). **Corpo & Cidade**: coimplicações em processo. Revista UFMG, v.19, n.1 e 2, Belo Horizonte.

BUTLER, J. (2006). Regulaciones de género, **La Ventana** 23, p. 7-35.

BUTLER, J. (2018). **El género en disputa**. El feminismo y la subversión de la identidad. Buenos Aires: Paidós.

CATTARUZZA, A. (2009). **La Historia de la Argentina**. 1916-1955. Buenos Aires: Siglo XXI.

CAZÉS, D. (2004). El feminismo y los hombres. En Los chicos también lloran. Identidades masculinas, igualdad entre los sexos y coeducación, coord. Carlos Lomas. Buenos Aires: Paidós.

- CONNELL, R. W. (2001). Educando a los muchachos: nuevas investigaciones sobre masculinidad y estrategias de género para las escuelas. **Nómadas**, núm. 14, p. 156-171.
- 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. **Anuario de Historia de la Educación**, n°1, p. 11-27.
- DE BEAUVOIR, S. (2018). **El segundo sexo**. Buenos Aires: Penguin Random House Grupo Editorial.
- DELGADO DE SMITH, Y. (2008). El sujeto: los espacios públicos y privados desde el género. **Revista Estudios Culturales**. n°2, pp. 113-126.
- DEL VALLE, T. (1995). El Espacio y el tiempo en las relaciones de género. **La Ventana**, n.3, p.97-133.
- DÍAZ VILLA, G. y ORTMANN, C. (2011). El género (femenino) en disputa. Acerca de la problematización de las mujeres como contenido escolar. En: **Actas IV Coloquio Educación, sexualidades y relaciones de género**. Noviembre.
- DUSSEL, I. (1997). **Currículum, humanismo y democracia en la enseñanza media (1863-1920)**. Buenos Aires: Flacso.
- ESCOLANO BENITO, A. (2000). **Tiempos y espacios para la escuela**. Madrid: Biblioteca Nueva.
- FAUSTO STERLING, A. (2006). **Cuerpos sexuados**. La política de género y la construcción de la sexualidad. Barcelona: Melusina,.
- 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. **Citius, Altius, Fortius**, 5 (1), p. 119-130.
- 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, La Plata, UNLP-FaHCE, 2012).
- GILMORE, D. (1990). **Manhood in the Making: Cultural Concepts of Masculinity**. New Have: Yale University.
- LAMAS, M. (2000). Diferencias de sexo, género y diferencia sexual. **Cuicuiló**, enero-abril, vol 7, n° 18.
- LEGARRALDE, M. (2000). Historia del Colegio Nacional de La Plata entre 1887 y 1918, y su articulación con los proyectos pedagógicos. **Informe Anual correspondiente al período septiembre 1999 – septiembre 2000, de ayudantía de investigación**. Inédito. Universidad Nacional de La Plata.
- LEINDERBERGER, G. (2004). Proximidad y diferenciación: el manejo del concepto de espacio en la historiografía urbana. **Historia y Grafía**, n22, p, 51-79.

- LOMAS, C. (2014). “La coeducación de la masculinidad y el aprendizaje de la equidad”. En Piedra de la Cuadra, **Género, masculinidades y diversidad**: Educación Física, deporte e identidades. Barcelona: Octaedro. p. 27-40.
- LOPES LOURO, G. (2004). **Marcas del cuerpo, marcas del poder**. En Un cuerpo extraño. Ensayos sobre sexualidad y teoría queer. Sao Pablo: Ed. Auténtica.
- MALPAS, J. (2015). Pensar topográficamente: Lugar, espacio y geografía. **Documents d’Anàlisi Geogràfica**, vol. 61, n° 2, p.199-229.
- MARTÍNEZ MAZZOLA, R. (2014). Gimnasia, deportes y usos del tiempo libre en el socialismo argentino (1896-1916). En **Miradas médicas sobre la cultura física en Argentina. 1880-1970**, comp. Pablo Scharagrodsky . Buenos Aires: Prometeo, p. 275-299.
- NARI, M. (2005). **Políticas de maternidad y maternalismo político; Buenos Aires (1890-1940)**. Buenos Aires: Biblos.
- OLAVARRÍA, J. (2004). Modelos de masculinidad y desigualdad de género. En **Los chicos también lloran**. Identidades masculinas, igualdad entre los sexos y coeducación, coord. Carlos Lomas. Buenos Aires: Paidós.
- ORTEGA IBARRA, C. y DUSSEL, I. (2019). Espacio y escuela en perspectiva histórica: aportes latinoamericanos. **Anuario Historia de la Educación**. Vol 9, n°1.
- ORTNER, S. (1972). Is Female to Male as Nature is to Culture? **Feminist Studies**, I(2): 5-31. Revisado y reimpresso en Michelle Rosaldo y Louise Lamphere, Eds. *Woman, Culture and Society*. Stanford: Standford University Press..
- ORTUBE, M. (2001). **Nuestro Liceo**. La Plata: Universidad Nacional de La Plata.
- PICATO, P. (2001). **City of suspects**. Crime in Mexico City, 1900-1931. Londres: Duke University Press.
- PINEAU, P. (1999). Renovación, represión, cooptación. Las estrategias de la Reforma Fresco-Noble (Provincia de Buenos Aires, Década del 30). En Ascolani, A. compilador. **La educación en Argentina**. Estudios de historia. Rosario: Ediciones del Arca. p. 223- 239.
- PINEAU, P. (2014). Una historia de la educación argentina a través de la dimensión de la estética escolar: Entrevista a Pablo Pineau (entrevista realizada por Talía Meschiany). **Archivos de Ciencias de las Educación**. Vol. 8, no. 8, p. 1-11.
- PINEAU, P. (2018). Historiografía educativa sobre estéticas y sensibilidades en América Latina: un balance (que se sabe) incompleto. **Rev. Bras. Hist. Educ.** vol.18.
- PINEAU, P. y DI PIETRO, S. (2008). **Aseo y presentación**: un ensayo sobre la estética escolar. Buenos Aires: Edición de autor.

- REGGIANI, A. (2016). Constitución, biotipología y cultura física femenina. En coord. Pablo Scharagrodsky, **Mujeres en movimiento**. Deporte, cultura física y feminidades, 1870-1980. Buenos Aires: Prometeo, p.127-159.
- REITANO, E. (2005). **Manuel Fresco**. Entre la renovación y el fraude (Buenos Aires: Instituto Cultural de la Provincia de Buenos Aires-Archivo Histórico).
- ROMANIUK, S. (2015). Educación física, eugenesia y construcción de la otredad. La Reforma Educativa de la provincia de Buenos Aires (1936-1940). **11º Congreso Argentino de Educación Física y Ciencias**, 2015.
- SAUTU, R. y otros. (2005). **Manual de metodología**. Construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- SCHARAGRODSKY, P. (2006). “El padre de la Educación Física argentina: fabricando una política corporal generizada (1901-1938)”. En Ángela Aisenstein, y Pablo Scharagrodsky, **Tras las huellas de la Educación Física Escolar Argentina**. Cuerpo, género y pedagogía. 1880-1950. Buenos Aires: Prometeo. p. 159-197.
- SCHARAGRODSKY, P. (2011). **La invención del “homo gymasticus”**. Fragmentos históricos sobre la educación de los cuerpos en movimiento en Occidente. Buenos Aires: Prometeo.
- SCHARAGRODSKY, P. (2016). Palabras preliminares, en coord. Pablo Scharagrodsky. **Mujeres en movimiento**. Deporte, cultura física y feminidades, 1870-1980. Buenos Aires: Prometeo.
- SCHARAGRODSKY, P. (2019). Notas sobre los lugares en la Educación y la Educación Física, Argentina, finales del siglo XIX y principios del XX. **Materiales para la historia del deporte**. n° 18, p.73-87.
- SERRA, M. (2019). Pedagogía + arquitectura: reflexiones acerca del cruce de disciplinas. **Anuario de Historia de la Educación**. Vol 20, n1, 107-123.
- SOUTHWELL, M. (2017). “La formación del carácter: metáforas, experimentación pedagógica y trabajo docente en las primeras décadas del siglo XX”, en **La Educación de las sensibilidades en la Argentina moderna**. Estudios sobre estética escolar II, edit. Pablo Pineau, María Silvia Serra y Myriam Southwell. Buenos Aires: Biblos. p. 79-94.
- SOUTHWELL, M. y GALAK, E. (2018). Presentación de dossier “Perspectivas latinoamericanas e históricas sobre la educación estética y de las sensibilidades”. **Rev. Bras. Hist. Educ.** vol.18.
- STAKE, R. (2005). **La investigación con estudios de casos**. Madrid: Ediciones Morata.
- TEDESCO, J. C. (1993). **Educación y sociedad en la Argentina (1880-1945)**. Buenos Aires: Ediciones Solar.

---

TÓFOLI, M. (2016). Género y trabajo: la operación de “lo público” y “lo privado” en la cotidianeidad laboral de las mujeres. [ponencia] **IX Jornadas de Sociología de la UNLP**, 5 al 7 de diciembre de 2016, Argentina.

VALOBRA, A. (2010). La ciudadanía política femenina en la Argentina de la primera mitad de siglo XX: Aportes para una aproximación conceptual y recursos didácticos. **Clío & Asociados**, n°14, p. 86-112..

VALLEJO, G. (2018). El hombre nuevo: representaciones culturales en torno a la masculinidad en la Argentina (1918-1976). **Cuadernos de Historia Contemporánea** 40, 89-113.