

La educación física escolar argentina (1940-1990). De la fraternidad a la complementariedad

Pablo Scharagrodsky

A fines de la década de los treinta la educación física escolar argentina del nivel primario sufrió una serie de transformaciones. El dispositivo curricular incorporó nuevas prácticas corporales. Atrás quedaron los ejercicios y la gimnasia militar, el *scouting*, las rondas escolares (ejercicios físicos asociados con cantos) o el sistema argentino de educación física (juegos y ejercicios racionales con fines higiénicos). Lentamente, nuevas prácticas comenzaron a introducirse en un proceso que perduraría, cada vez con mayor intensidad, hasta nuestros días. Las prácticas a las que se hace referencia son los deportes.

El deporte, los juegos, ciertos ejercicios físicos y las danzas folclóricas fueron las prácticas que, desde el año 1940, contribuyeron con el modelado de un tipo particular de orden corporal de género. Las preocupaciones por la construcción de un tipo de masculinidad y femineidad escolar no fueron nuevas en esta disciplina escolar. De hecho, los ejercicios militares instalados en la educación física de fines del siglo XIX y principios del siglo XX estuvieron dirigidos solo a los varones, y contribuyeron en la formación del carácter masculino: el soldado-ciudadano era el ideal a alcanzar. Los ejercicios militares estaban constituidos por distintas prácticas entre las que se destacaron los movimientos uniformes de flanco, media vuelta, marchas, contramarchas, alineaciones, formación en batalla o unidades tácticas y evoluciones. Todas estas actividades delimitaron un universo kinético específico: posiciones rígidas, uniformes y erguidas. De esta manera, lo masculino se fue configurando a partir de ciertas cualidades: disciplina, firmeza, respeto a la jerarquía, obediencia, sumisión, rectitud, franqueza, tolerancia al dolor, valor, honor y coraje. Todas ellas, ligadas, imaginariamente, al mundo masculino. Cada uno de estos valores se encarnó en los cuerpos, y contribuyó a la configuración de cierto tipo de masculinidad (Scharagrodsky 2001).

El *scouting*, bajo el paraguas de la educación física escolar, también tuvo un importante papel en el proceso de generificación de los cuerpos, en especial durante la segunda década del siglo XX. Esta fórmula tuvo como mayor inquietud producir un tipo de masculinidad ligada a un cierto *ethos*. Su origen marcial y patriótico, acompañado de ciertos valores morales como la lealtad, el honor, la obediencia, la valentía y la limpieza moral, formaron parte de sus prácticas cotidianas. No obstante, esta forma de administrar los cuerpos, a diferencia de la gimnasia militar, comenzó a incluir a las mujeres, aunque lo hizo de una manera muy particular.

El Sistema Argentino de Educación Física, creado por Enrique Romero Brest, se instaló en la escuela primaria argentina con mucha fuerza. La combinación de «ejercicios sin aparatos y juegos para los grados superiores, y juegos distribuidos y aplicados con un criterio fisiológico para los grados inferiores. sentaron las bases de la gimnasia metodizada» (Romero Brest 1909: 40). Esta propuesta, cuya vigencia se extendió durante las primeras cuatro décadas del siglo XX, tuvo un activo papel en la construcción de cierta femineidad y de cierta masculinidad. Diferentes finalidades, actividades, ejercitaciones, métodos, gradaciones y cualidades que se pretende educar configurarían un mapa desigual entre alumnos varones y alumnas mujeres.

El Sistema Argentino de Educación Física contribuyó a establecer el ideal femenino, vinculado con la maternidad, como principio rector de las prácticas corporales: su fin era la eugenesia. La maternidad tuvo su correlato en una serie de presupuestos morales que debían respetarse y que definían a la femineidad en los ejercicios físicos y en la gimnasia: el decoro, el pudor, la gracia, el recato, la delicadeza y la elegancia en los movimientos. Al mismo tiempo que se indujo ese tipo de femineidad, se sancionó todo aquello que estuviese vinculado con la virilización femenina o con supuestos deseos indecentes. Para lograr este cometido se prescribieron ejercicios físicos que trabajaban ciertas partes del cuerpo —la pelvis y el abdomen— y desarrollaban ciertas capacidades físicas —velocidad y, con algunas reservas, la fuerza—.

Con objetivos y tácticas diferentes, el Sistema Argentino de Educación Física también contribuyó a establecer el ideal de masculinidad, vinculado con una virilidad fuerte, emprendedora y claramente dirigida al espacio público. Es decir, a la formación del ciudadano (la ciudadana no tuvo existencia formal, en Argentina, hasta fines de la década de los cuarenta). En este contexto, la masculinidad no fue sinónimo de paternidad sino de ciudadanía. El ciudadano viril que se persiguió por medio de los ejercicios físicos debía caracterizarse por tener, y por ende aprender, las siguientes cualidades: carácter enérgico, osadía en la acción, valentía, decisión, fiereza, valor, voluntad, energía, persis-

tencia, coraje, disciplina y dominio de sí. Al mismo tiempo que se indujo ese tipo de masculinidad se intentó prevenir aquellos comportamientos que se suponían desviados o anormales, como ser miedoso, cobarde, pasivo o carecer de iniciativa. El punto máximo de esta desviación fue el afeminamiento.

Estos procesos de esencialización y de naturalización de la masculinidad y de la femineidad se apoyaron en el saber fisiológico. Los razonamientos derivados de este último confundieron recurrentemente los atributos biológicos con condiciones morales y sociales. Desde esta confusión —entre otras— se sostuvo la *científica* subordinación y desvalorización genérica de la mayoría de las mujeres y de aquellos varones que no cumplieron con el *guión masculino*. De este modo, el discurso higienista y fisiologista fue productor y reproductor de las desigualdades de género. Los tratamientos corporales de varones y mujeres construyeron la diferencia como sinónimo de desigualdad y, consecuentemente, instalaron asimetría y dominación (Scharagrodsky 2002).

Por último, las Rondas Escolares, combinando el canto y la gimnasia, acompañaron el proceso de generificación asimétrico entre varones y mujeres y dentro de cada colectivo. Las letras de las canciones reforzaron estereotipos sexuales y establecieron patrones, propiedades, funciones y características exclusivas y excluyentes para cada género.

Estas cuatro prácticas corporales presentes entre 1880 y 1940 tuvieron un papel central en la construcción de un tipo de masculinidad y femineidad en el ámbito escolar.

Con la aparición del Deporte Escolar y la desaparición de la Gimnasia Militar, la pérdida de peso del *scouting* y de las Rondas Escolares, y la reconfiguración del Sistema Argentino de Educación Física, se abre un conjunto de nuevas interrogantes con relación a los procesos de generificación de la disciplina en cuestión. Estas pueden condensarse de la siguiente manera: ¿en qué medida las prácticas deportivas presentes en el currículo de la educación física, después de la década de los cuarentas, configuraron una determinada masculinidad y femineidad?; ¿cómo otras prácticas (juegos, ejercicios físicos y danzas folklóricas) contribuyeron a construir femineidad y masculinidad?; y ¿cuáles han sido los saberes que, desde la educación física, legitimaron ciertos modelos de masculinidad y femineidad?

Para contestar estas preguntas se analizaron diferentes fuentes: los planes y programas escolares oficiales del nivel primario del periodo (1940-1990), las dos revistas más importantes de educación en Argentina (*El Monitor de la Educación Común* y la *Revista de Educación*) y la abundante bibliografía que empieza a citarse profusamente en los planes, programas y revistas. Nos referimos a los manuales y libros de educación física.

EL DEPORTE COMO REDUCTO DE CIERTA MASCULINIDAD: BREVE GENEALOGÍA DEL ESPACIO DEPORTIVO

Tal como señala Dunning (1993), en sus orígenes, el deporte se construyó como un espacio reservado para varones desde el cual se proclamó la hegemonía y superioridad masculinas. El deporte en Occidente —desde mediados del siglo XIX y en buena parte del siglo XX— contribuyó a la construcción de cierta masculinidad (viril, activa, exitosa, competitiva y con un fuerte predominio del espacio público) y de una femineidad (recatada, pasiva, abnegada y, fundamentalmente, recluida en el espacio doméstico y privado), así como a una supremacía burguesa anclada en una particular dominación generificada que denigraba a aquellos o aquellas *desviados* o *desviadas* que no cumplían con los guiones masculino o femenino socialmente esperados. Pero ¿cómo se desarrolló históricamente dicho proceso?

El deporte, como cualquier práctica social, tiene bases políticas, culturales e históricas. Su emergencia respondió a una serie de problemas, inquietudes, interrogantes y necesidades de orden social, político y económico. La especificidad de la práctica deportiva se distinguió de ciertos juegos y ejercicios físicos preexistentes, ya que cambiaron de significado y recibieron nuevas funciones sociales. Pero ¿cuáles han sido las condiciones sociopolíticas que hicieron posible su constitución? Elías (1993) sitúa el desarrollo inicial del deporte moderno en Inglaterra y distingue dos fases: la primera se inició en el siglo XVIII, monopolizada por los miembros de la aristocracia y de la nobleza rural; la segunda comenzó en el siglo XIX, cuando los miembros de los grupos burgueses ascendientes se unieron a las clases terratenientes en los puestos dirigentes. La institucionalización de las prácticas deportivas fue expresión del progresivo control de las formas de expresión de la violencia necesaria para la constitución de una sociedad en la que el Estado monopolizaba la violencia, y los conflictos se dirimían por medio de la mediación de leyes formales (Elías 1993; Elías y Dunning 1996; Dunning 1993: 93). De este modo, durante el siglo XVIII aparecieron variedades más reguladas y civilizadas de boxeo, caza de zorro, carreras de caballos y críquet, mientras que durante el siglo XIX se produjeron reglas estrictas para las competiciones deportivas con balón, como el fútbol, el *rugby* o el tenis, en los cuales el contacto corporal y la expresión de la violencia están penados.

Estas prácticas modernas no solo regularon con mayor celo la violencia, sino que también controlaron a los individuos y a las poblaciones con el fin de afianzar la productividad y mejorar el rendimiento físico. Como afirma Barbero González (1993) la preocupación por la salud de las poblaciones fue

un tema central especialmente en el siglo XIX, lo que creó un nuevo cuerpo teórico-práctico. Sin embargo, «[...] el interés dominante no fue la salud en sí, sino sus repercusiones económicas (producen un obrero sano y bien alimentado), militares (soldados fuertes y robustos para la seguridad) y sociales (la enfermedad y la suciedad favorecen el surgimiento de “revolucionarios”)» (1993: 12).

En este contexto sociohistórico, durante el siglo XIX el deporte moderno se originó en una de las instituciones modernas más importantes para transformar a los seres humanos en sujetos generificados: la escuela. Como destaca Bourdieu (1993), parece incuestionable que el cambio de juegos a deportes en sentido estricto se realizó en los establecimientos educativos reservados a las *elites* de la sociedad burguesa, las *public schools* inglesas, en las que los hijos varones de la aristocracia o de la alta burguesía se apoderaron de un número de juegos populares y cambiaron, simultáneamente, su significado y función.

Vale decir que las clases dominantes inglesas experimentaron —por primera vez— el dispositivo del deporte con sus propios hijos (y no hijas). La aparición de las formas deportivas en las *public schools* sería la puesta en marcha de nuevas formas coercitivas y de consenso. Tal como señala Connell (2001) no hubo ningún misterio en el hecho de que algunas escuelas fueron creadas especialmente para construir ciertas masculinidades. Por ejemplo, el doctor Arnold, rector de la escuela de Rugby, veía en las escuelas privadas del siglo XIX en Gran Bretaña:

[...] una maquinaria moral para modelar caballeros cristianos: convenciones rígidas, obligaciones sobre la ropa, la disciplina [los prefectos tenían la autoridad de golpear a los muchachos más jóvenes], la jerarquía y la competencia académica [las cuales eran enfatizadas con evaluaciones permanentes], los juegos en equipo, la segregación por género entre el personal, la jerarquía física entre los muchachos, la rudeza, el castigo físico y ciertas condiciones espartanas pueden ser consideradas como un conjunto de prácticas masculinizantes. (2001: 161-162)

Quienes no se acomodaban a esta nueva dinámica generificada estaban en peligro de ser considerados como ‘no masculinos’. Como afirma Barbero González, «[...] los disidentes, profesores o alumnos, fueron clasificados como afeminados o intelectuales sospechosos» (1993: 16).

Bajo estas condiciones, el deporte se transformó en una parte central del currículo escolar, que buscaba formar el carácter de los futuros dirigentes. El nuevo ideal desdeñaba la erudición y exaltaba la virilidad, la hombría y el coraje. En consecuencia, el espacio deportivo se instaló promoviendo ciertos valores en los futuros líderes (militares o industriales): energía, coraje, fuerza

de voluntad y valor, en oposición al conocimiento, la erudición, el saber y la sumisión escolástica. La práctica deportiva fue concebida como un entrenamiento del coraje y la hombría, para *formar el carácter* e inculcar la *voluntad de ganar*; cuestiones todas necesarias para fabricar un verdadero líder.

En este marco, el deporte sumó otra función: transmitir una determinada moral masculina en el contexto industrial y urbano de la segunda mitad del siglo XIX. Pero la clave de este proceso no fue solo el producto final —cierta virilidad—, sino entre quiénes se lograba tal fin: otros hombres *qua* varones. El contrato deportivo, parafraseando a Carole Pateman (1995), ha sido fraternal en su forma y en su origen. La práctica deportiva no ha sido universal (para todos y todas), mas sí fraternal, ya que la noción de fraternidad remite solo a los cofrades, es decir, a los hermanos varones. El deporte afianzó la hermandad entre varones o, mejor dicho, entre ciertos varones: los burgueses. Parte del ideal ilustrado (igualdad, libertad y fraternidad) encontró en el dispositivo deportivo las condiciones para configurar y fortalecer la confraternidad. Esta nueva práctica, estrechamente vinculada con el naciente modelo político —el contrato social—, fue generada por una confraternidad, esto es, por un grupo de sujetos varones que se trataron mutuamente como hermanos y que, reconociéndose unos a otros como seres autónomos e iguales, sellaron un pacto de respeto a partir del autorreconocimiento mutuo. Esto último generó la imposibilidad de que las mujeres, en principio burguesas, accedieran a la práctica deportiva y a sus efectos en términos corporales y simbólicos. Su exclusión es una muestra del enorme poder del patriarcado moderno.

De este modo, en la compleja trama de la historia de la masculinidad, el deporte moderno tuvo un papel central. De hecho, los ex alumnos de las *public schools* —adultos, cristianos, musculosos— difundieron con mucho éxito el nuevo mensaje deportivo. Este no tardó en llegar a América Latina y, en especial, a la Argentina.

EL DEPORTE EN LA ARGENTINA

La llegada del deporte —especialmente del fútbol— al Río de la Plata se produce a mediados del siglo XIX, a partir de la expansión comercial imperialista inglesa. Este proceso de expansión geopolítico introduce la práctica deportiva por dos vías simultáneas que operan sobre dos sectores sociales disímiles. Siguiendo a Alabarces:

[...] por un lado lo practican los residentes británicos, directivos de empresas o representantes comerciales, relacionados con las clases dominantes a las que inculcan sus

aficiones y, por otro lado, es difundido por marineros y empleados de los ferrocarriles, en una relación más horizontal con las capas medias y medio-bajas creadas por la urbanización intensiva de la Argentina en el último cuarto del siglo XIX. Esto genera, por un lado, la práctica de las clases altas argentinas atentas siempre a las propuestas europeas, así como la fundación de algunos clubes de elite. Por otro lado, la progresiva constitución de estratos urbanos más consolidados, junto con la aparición del tiempo libre en los sectores medios y la interrelación con esos *otros* británicos, extienden el juego a todo el país a través de los ferrocarriles ingleses, generando una fiebre de fundaciones de clubes de fútbol entre 1900 y 1920. (1996: 24)

Los clubes formados por la oligarquía o círculos y colegios ingleses van cediendo lentamente su hegemonía frente a la avalancha de instituciones básicamente dedicadas al fútbol, aunque incorporan lentamente otro tipo de actividades deportivas. Este tránsito es marcado por Alabarces de la siguiente manera: «[...] los actores populares obtienen una primera y decisiva victoria: se han adueñado del fútbol» (1996: 26).

Este proceso no tuvo efectos directos en la enseñanza de esta práctica corporal en la institución escolar del nivel primario argentino —salvo en contadas escuelas privadas como el Buenos Aires English High School— hasta fines de la década de los treinta y principios de la década de los cuarenta. Como ya se ha mencionado, la educación física escolar argentina anterior a 1940 opta por un conjunto de prácticas, entre las que se destacan los Ejercicios y la Gimnasia Militar, el *Scouting*, las Rondas Escolares y, especialmente, el Sistema Argentino de Gimnasia. Dichas prácticas tuvieron fuertes afinidades con el modelo de los sistemas europeos (alemán, danés, francés y, fundamentalmente, sueco) y excluyó explícitamente al deporte y al atletismo por motivos diversos (su origen anglosajón, su desarrollo violento, su esencia competitiva, sus continuos excesos extraescolares, el temor al contagio en el ámbito escolar de tales excesos, sus fines *desviados* relacionados con el culto al éxito y el afán de buscar la victoria a toda costa, su moral vinculada con la profesionalización y, consecuentemente, con su mercantilismo a ultranza, entre otros).

Sin embargo, fuera del ámbito escolar, en las primeras décadas del siglo XX, el deporte fue practicado por muchísimos varones. Cambios sociales, políticos y económicos transformaron los comportamientos, y se asiste a una masiva atracción por el fútbol en todos los sectores sociales. Según Frydenberg (1997), la práctica deportiva de principios de siglo XX —especialmente el fútbol— formó parte de la vida de los niños —y no de las niñas—, y era vivida en ciertos momentos (en los festejos patrios o conmemorativos) y en determinados espacios (en los potreros y espacios baldíos cercanos a las escuelas que abundaron en la Buenos Aires en formación —producto del fuerte

aluvión inmigratorio que llegó a la Argentina entre 1880-1930— y en los clubes colegiales, mayormente ingleses, de la escuela media).¹

Sin embargo, como afirma Aisenstein (1994), el deporte como contenido de la educación física llegará avanzada la década de los treinta, seguramente como producto de los cuestionamientos al Sistema Argentino de Educación Física, a la formación que brindaba el Instituto Nacional de Educación Física (INEF) y a la figura cuasi hegemónica de Romero Brest —quien descartaba de plano los juegos con carácter *sportivo*—, y debido también a la gran popularidad alcanzada por el deporte fuera de los muros escolares y a los devotos profesores deportistas que comenzaron a actuar como docentes en las escuelas oficiales argentinas. Asimismo, en 1938 se creó lo que sería la Dirección Nacional de Educación Física, y fue su primer director César Vázquez, un ex deportista con fuertes contactos en el ambiente deportivo, y que no estaba *contaminado* por las propuestas romeristas. Estos antecedentes, entre otros, permitieron la entrada paulatina del deporte al currículo de la escuela. Este proceso de pedagogización y recontextualización del deporte se inició en este periodo y, muy sutilmente, continuó ejerciendo efectos de generificación sobre los cuerpos, y arrastrando continuidades; pero también innovando y generando discontinuidades con relación a lo conseguido por los Ejercicios y la Gimnasia Militar, el *Scouting*, las Rondas Escolares y el Sistema Argentino de Gimnasia.

Lo cierto es que el periodo 1940-1990 de la educación física escolar argentina presentará una primacía de los deportes —especialmente en los últimos grados del nivel primario—, los cuales servirán, entre otros aspectos, como potentes dispositivos para iniciar al varón en el mundo de la masculinidad, y a la mujer en el mundo de la femineidad. Como cualquier práctica social, la adopción de esta tuvo sus defensores y sus detractores. Sin embargo, en el periodo 1940-1990 la adhesión supera al rechazo, aunque las tensiones y resistencias a favor o en contra continuaron.²

¹ Al mismo tiempo, la profesionalización del fútbol argentino, en el año 1931, expande su popularidad y masividad. Los espectadores —en su amplia mayoría varones— aprenden el juego y encuentran en los espacios vacíos de los barrios capitalinos (potreros) el lugar para imitar a sus ídolos deportivos. En este proceso se crean nuevas identidades barriales, nacionales y, como lo ha marcado brillantemente Archetti, se configura un *estilo masculino particular*, administrado por los propios varones. De lo que no cabe dudas es de que el fútbol extraescolar funcionó a lo largo del siglo XX como fuerte operador de nacionalidad, tal cual lo atestigua Alabarces, entre otros. Para analizar este proceso, véase Alabarces 2002.

² Véase en el *Diseño curricular de la Secretaría de la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires*, 1981, pp. 928-929, 942, 991-992, 1006.

En principio, nos detendremos a analizar la práctica deportiva junto con las actividades lúdicas, danzas folclóricas y ciertos ejercicios físicos; posteriormente, indagaremos en los saberes que legitimaron los efectos generificados a partir de dichas prácticas. La periodificación 1940-1990 responde a la lógica interna de la disciplina escolar.

EL DEPORTE Y LOS JUEGOS ESCOLARES EN LA ARGENTINA: FABRICANDO NUEVAS (Y NO TAN NUEVAS) MASCULINIDADES Y FEMINEIDADES

Como ya se ha mencionado, en la Argentina la incorporación progresiva de los deportes como contenido escolar recién se consolidó a fines de la década de los treinta, proceso que no cesó hasta nuestros días. En el nivel primario, uno de los primeros programas que prescribe los deportes como parte de una práctica y de un saber a enseñar es el *Programa de instrucción primaria*, del Consejo Nacional de Educación, del año 1939.³ En él se comienza a considerar como educativamente deseable en el ámbito escolar «despertar el entusiasmo por las actividades deportivas».⁴ Este enunciado va acompañado de un conjunto de cambios curriculares y de nuevas formas de enfocar el deporte en la escuela (Aisenstein, Ganz y Perczyk 2001: 183). Pero ¿qué impacto tiene este proceso en la construcción de cuerpos generificados? ¿Qué operación léxica avala tal construcción?

ENTRE LO ADECUADO Y LO INADECUADO: ENTRE LO NORMAL Y LO ANORMAL

Entre las regularidades que aparecen en el programa de educación física de 1939 —y que persistirá casi hasta nuestros días— está aquella que prescribe —y a la vez proscribire— actividades físicas y deportivas en función del sexo. Enunciados del tipo

[...] el programa [de educación física] no es inflexible, pues no puede ser aplicado por igual en todas partes y en todos los medios. El maestro lo modificará en la forma, manteniendo el espíritu del plan, según sean las circunstancias y las condiciones en

³ En unos pocos programas anteriores se menciona al *sport* pero es un hecho aislado. Partimos de este programa porque desde este momento, hasta la actualidad, la práctica deportiva es cada vez más mencionada como saber o contenido propuesto para su enseñanza.

⁴ *Programa de instrucción primaria*. Consejo Nacional de Educación, 1939, pp. 495-496. En adelante (Programa 1939).

las cuales se dicte la lección. tales como el clima, lugar, estación del año, hora del día, duración del ejercicio, útiles, número de alumnos, edad, sexo [...] (Programa 1939: 493)

formarán parte de una constante. Al mismo tiempo, ciertas actividades son explícitamente permitidas para varones y mujeres como, por ejemplo, las rondas, las cuales son «adaptables para niños de ambos sexos» (Programa 1939: 496).

En ambos casos la preocupación curricular por los procesos de generificación no es una cuestión menor. En el primer caso, en nombre del sexo se permiten ciertas prácticas y se prohíben otras. En esta operación discursiva, según el sexo, no solo se autorizan y al mismo tiempo se desautorizan ciertas posibilidades, sino que se transmiten, se distribuyen y se ponen en circulación ciertas cualidades morales y kinéticas que se definen como exclusivas y excluyentes para cada colectivo sexual. Esta argumentación fue válida no solo para los deportes, sino también para las diferentes prácticas establecidas en este programa:

[...] gimnasia (ejercicios preliminares, ejercicios localizados, ejercicios de equilibrio y de miembros inferiores, ejercicios abdominales, ejercicios excitantes o de efectos generales intensos y ejercicios calmantes o de normalización de funciones), juegos (juegos recreativos, juegos gimnásticos, juegos de habilidad, cuentos animados, juegos organizados, juegos de imitación, juegos de iniciación) rondas, danzas, excursiones y predeportivos (Programa 1939: 493-497).

El segundo tipo de argumentación amortigua el proceso de sujeción al permitir que ciertas actividades sean compartidas por ambos sexos pero en espacios escolares separados, como es el caso de las rondas escolares, ciertos juegos, ciertos ejercicios físicos y determinados deportes. Sin embargo, en todas las fuentes analizadas prima la distinción generificada, distinción que se instala a partir de la diferencia jerarquizada en la que, recurrentemente, la norma para valorar una práctica deportiva —o de otro tipo— es el varón, quien es sinónimo de superioridad frente a la *natural* inferioridad o incapacidad física femenina.

Esta operación léxica de adaptar y/o modificar cualquier práctica escolar de la educación física según el sexo se explicita en todos los planes escolares posteriores, y también en los textos y manuales escolares. Por ejemplo, el *Programa de educación física de las escuelas primarias*, de 1952, mantiene la misma prescripción. El maestro modificará el programa teniendo en cuenta una serie de factores entre los que se destaca «el sexo» pero «siempre que

se ajuste a las normas establecidas en el programa».⁵ Esto no solo afectaba a la práctica deportiva (basquetbol, pelota al cesto, voleibol, etc.) sino a los juegos, ejercicios físicos, movimientos gimnásticos imitativos, gimnasia educativa, etc. (Programa 1952: 59, 81, 105-107). Esta tendencia es reafirmada en planes oficiales de la década de los sesentas como el *Plan de estudios y programa de educación primaria de Capital Federal*, dependiente del Consejo Nacional de Educación, de 1961, o el *Plan de labor escolar de educación física*, dependiente de la Dirección de Educación Física de la Provincia de Buenos Aires, de 1965, los cuales contribuyeron a la construcción del *verdadero varón* y de la *verdadera mujer*. Entre los agentes estuvieron no solo los deportes (pelota al cesto, basquetbol, voleibol, softbol, fútbol, balón, natación así como el conocimiento de la respectiva reglamentación) sino también la gimnasia (ejercicios naturales, de agilidad, contruidos, para la educación del movimiento, técnicos, de rendimientos-resultados, incluyendo los *recorridos*); pruebas de capacidad y de habilidad; actividades de expresión por el cuerpo y el movimiento; atletismo; además, dentro de las posibilidades, se incluirá natación y vida intensa en la naturaleza.⁶

La década de los setenta mantuvo intacta esta lógica generificada. En los *Lineamientos curriculares* elaborados por el Consejo Nacional de Educación, del año 1972,⁷ para sexto y séptimo grados se plantean como objetivos específicos: «incorporar hábitos y actitudes adecuadas a cada sexo a través de las características convenientes de movimientos en las prácticas, ejercitaciones y juegos» (Programa 1972: 463). Este programa incluye como contenidos mínimos y actividades, no solo los deportes (softbol, balonmano, etc.) sino también predeportivos, formas primarias y secundarias, actividades con o sin elementos, ejercicios contruidos, natación, juegos, actividades rítmicas y expresivas, vida en la naturaleza y actividades atléticas (Programa 1972: 447-450, 468).

⁵ No se ha encontrado el original del programa, pero sí el «Texto adaptado a los programas de educación física de las escuelas primarias de 1952», en Ocamica, J. *Manual de Educación Física*. Buenos Aires: Editorial Berruti, 1959, p. 227. En adelante (Programa 1952).

⁶ *Plan de estudios y programas de educación primaria de Capital Federal*. Consejo Nacional de Educación, 1961, pp. 44, 261. En adelante (Programa 1961).

⁷ *Lineamientos curriculares de 1.º a 7.º grados*. Para ser aplicados en los departamentos de aplicación de la Administración Nacional de Educación Media y Superior y en las escuelas primarias que determine el Consejo Nacional de Educación y la Superintendencia Nacional de la Enseñanza Privada. Ministerio de Cultura y Educación, República Argentina, 1972. En adelante (Programa 1972).

Los programas escolares y cierta documentación de los ochentas —como veremos— muestran pequeños cambios. Lo concreto es que hasta aquí aparecen prácticas y actividades adecuadas a cada sexo. Lo adecuado y conveniente para uno es inadecuado e inconveniente para el otro, y viceversa. Los fines para varones y los fines para mujeres en el campo lúdico y en el deportivo fueron fijando normas y estipulando cómo debían ser los hechos educativos (cómo se debían practicar las actividades, con qué gradaciones, con qué cuidados, qué prohibiciones, a partir de qué edad, qué características — corporales y morales— eran más convenientes para cada sexo, etc.) con miras a un punto de llegada, como un ideal que había que alcanzar; en otras palabras, como una *utopía corporal*.

Por su carácter normativo, el pequeño enunciado «lo adecuado a cada sexo» realizó una operación, que en términos foucaultianos se denomina «hipótesis represiva». En esta se excluyen elementos que se alejan del ideal que se pretende alcanzar, y se incluyen otros, como una especie de selección que va a determinar el funcionamiento de las prácticas escolares. Es decir que se constituye como un mecanismo central destinado a negar aquellas prácticas que no se ajustan a la teoría. De esta manera, el recato, el pudor o la gracia fueron cualidades perseguidas solo para construir femineidad (y no masculinidad), y quien se alejase de ellas tenía asegurado un estigma: *machona* o *varonera*. Lo mismo le sucedía al varón: la fuerza, la valentía y el coraje fueron cualidades perseguidas para construir masculinidad (y no la femineidad), y quien se alejase de ellas tenía asegurado un estigma: *mariquita* o *afeminado*.

En consecuencia, la educación física escolar contribuyó fuertemente al proceso de normalización de las sociedades modernas. De hecho, lo normal se convirtió en la vara que juzgó y valoró positiva o negativamente un comportamiento corporal, un desplazamiento, una posición, un gesto, una actitud, un sentimiento o una emoción, y se constituyó como el principio de un conjunto de prácticas de normalización cuyo objetivo fue la producción de lo normal. Entre las prácticas que construyeron categorías de normalidad frente a lo anormal, patológico o desviado encuentran un importante lugar los procesos de significación que atraviesan las actividades lúdicas y las prácticas deportivas. Recordemos que en la *episteme* de la educación física escolar los juegos siempre han servido de antecedente obligatorio para alcanzar la práctica predeportiva y deportiva.

DE LOS JUEGOS A LOS DEPORTES: APRENDIENDO A SER VARÓN Y A SER MUJER

Los juegos fueron considerados en todos los planes, programas y también textos y manuales escolares de educación física como actividades de real «trascendencia en la educación física del niño constituyendo el ejercicio higiénico y recreativo por excelencia». El juego

[...] constituye la forma más natural, entretenida y eficaz de lograr muchas de las finalidades de la educación física, pues además de hacer del niño un ser físicamente sano, contribuye a la educación intelectual, moral y social porque contribuye a formar cualidades morales que los tornan más decididos, valientes, arriesgados, y a despertar la solidaridad y el compañerismo [así como] sentimientos de tolerancia, respeto mutuo, colaboración y cortesía.⁸

A estas supuestas bondades físicas y morales, los juegos —y luego los deportes— sumaron como misión preparar el camino hacia la masculinidad y femineidad adultas. Uno de los tantos ejemplos que se dieron en este periodo (1940-1980) puede apreciarse en el libro de Wood denominado *Gimnasia y recreación en la escuela primaria* (Wood 1941), adaptado a los programas del Consejo Nacional de Educación que dividió los juegos en juegos para varones, juegos para mujeres, y juegos para varones y mujeres. Entre los juegos establecidos solo para las mujeres se enumeran carrera de saltar la cuerda, la glorieta, carrera del rescate, la palmada, carrera de pasar el arco, la ardilla en los árboles, carrera de saltar las piernas, pelota por el aire hacia atrás, básquet de lata, pelota al foso, pelota ida y vuelta y pelota capitana de tres círculos. Los juegos solo para varones son pelota de guerra, trinchera china, dale leña, carrera de obstáculos, basquetbol de nueve canchas, voleibol gigante y pelota libre.

Esta división de las prácticas lúdicas continuó reforzando la construcción de cierta masculinidad y femineidad. En tanto los juegos para mujeres estimularon la pasividad, la suavidad y no persiguieron *fuertes* contactos corporales, los juegos de los varones incitaron a una mayor actividad, lucha y contacto corporal. También la denominación de los juegos contribuyó a tal fin: «dale leña» para los varones y la «ardilla en los árboles» para las mujeres. No solo se contribuyó a la interiorización de roles, cualidades, caracterís-

⁸ Estas y otras argumentaciones a favor de los juegos pueden verse en Programa 1939: 494; Programa 1952: 226; Programa 1961: 117; etc.

ticas, funciones, propiedades y posiciones sociales, sino que se aprendió, por medio de los juegos, las desigualdades entre los varones y las mujeres.

Los ejemplos no solo se multiplicaron en libros, sino también en ciertas publicaciones oficiales. Por ejemplo, *El Monitor de la Educación Común* del año 1949, publica un «número extraordinario dedicado a las actividades de educación física, preparado por la Comisión de Educación Física Primaria».⁹ La única publicación del Consejo Nacional de Educación muestra la continuidad en la separación de juegos, ejercicios y prácticas deportivas (pelota al cesto, fútbol, tenis de mesa, balón, basquetbol, voleibol, e incluye como deportes carreras de velocidad, saltos en largo y en alto y deportes de habilidad) (*Monitor* 1949: 68).

Toda la documentación analizada del periodo 1940-1980 señala ciertas actividades que contribuyen a formar estereotipos. Por ejemplo, el *Plan de labor escolar de educación física*, dependiente de la Dirección de Educación Física de la Provincia de Buenos Aires, de 1965, delimita no solo juegos para varones y juegos para mujeres, sino también prácticas deportivas diferenciadas:

Newcon y Pelota al Cesto para niñas.

Softbol y Handball para varones.

Iniciación Atlética: el trabajo de atletismo se limitará a iniciación, sin entrar en técnicas superiores, sino buscando que las niñas logren cierto dominio de algunas técnicas básicas, teniendo en cuenta la capacidad y nivel técnico-físico de las mismas.¹⁰

Nótese cómo el *newcon*, que podría considerarse una versión menos compleja del voleibol, es un invento deportivo para las chicas, mientras que para el varón no se inventan deportes menos complejos que los existentes. La adaptación de esta práctica construye y refuerza los estereotipos tradicionales de las niñas. Lo mismo sucede con el atletismo, con el cual no se busca que las niñas aprendan técnicas superiores.

Los ejemplos deportivos más recurrentes de apoyo a los procesos de generificación jerarquizada, en el periodo 1940-1980, se produjeron a partir de la arbitraria decisión de prescribir fútbol, *rugby*, gimnasia en aparatos, gimnasia deportiva, basquetbol o balonmano para los varones, y pelota al cesto,

⁹ *El Monitor de la Educación Común*, n.º 918, junio de 1949. «Número extraordinario dedicado a las actividades de educación física de clubes escolares». Consejo Nacional de Educación, Buenos Aires. En adelante (*Monitor* 1949).

¹⁰ *Plan de labor escolar de educación física*. Buenos Aires: Dirección de Educación Física de la Provincia de Buenos Aires-Ministerio de Acción Social, 1965, pp. 40-41. En adelante (Plan 1965).

gimnasia rítmica, basquetbol femenino, danza moderna, educación rítmica, musical y canto, danza creativa educacional o *hockey* para las mujeres. Esto no solo aconteció en las clases de educación física, sino también en los certámenes interescolares, en los cuales ciertos deportes eran propiedad exclusiva de los varones o de las mujeres.¹¹

Pero ¿qué cualidades se transmitían, distribuían y ponían en circulación en estas prácticas? Quizá los fines que se esperaban nos puedan dar algunas pistas. Entre los objetivos para niños de entre 9, 10 y 11 años se establecía: «Insistir en el trabajo de valencias físicas (especialmente en fuerza en los varones) y coordinación en las mujeres; Para las niñas, aprovechar y cultivar especialmente el trabajo de ritmo, coordinación y destreza; Insistir en el trabajo de columna en las niñas; Cultivar el sentido de estética y belleza de formas y movimientos (niñas); En el sector femenino desarrollar formas tipo danza» (Plan 1965: 29).

Los objetivos de la educación física del nivel primario avalaban y legitimaban la construcción de estos estereotipos sexuales: desarrollar la fuerza en el varón y la coordinación y el ritmo en las mujeres. Al mismo tiempo, las prescripciones sobre la orientación sexual eran claras: «[...] el ensueño se hace peligroso y a veces el joven adopta una conducta imaginativa». «El impulso sexual se orienta hacia el otro sexo». La acción performativa de estos enunciados tenía una sola dirección: consolidar la matriz heterosexual. «El varón debe ser educado a lo hombre y la niña como futura mujer» (Marrazzo 1966: 59-62, 216). Los juegos y los deportes eran los medios que aseguraban estos fines. Recurrentemente, se insiste en *estimular la adquisición de hábitos adecuados al sexo*.

Pero no solo los deportes y los juegos contribuyeron a construir guiones generificados en forma claramente asimétrica. En el mismo periodo (1940-1980) otras prácticas como las *danzas folklóricas argentinas*, prescritas en todos los planes escolares del nivel primario, reprodujeron ciertos estereotipos y posiciones sexuales por medio de coreografías diferentes para los varones y para las mujeres. Por ejemplo, en la danza *la huella* las niñas deben tener la mano izquierda en la cadera y la derecha recogiendo la falda, en tanto el varón hace efectuar a la niña un giro sobre sí misma tomados de las manos derechas, nunca al revés «El zarandeo es la figura que corresponde al

¹¹ Sofíbol y balonmano para los varones, y pelota al cesto para las mujeres. Atletismo era común a ambos sexos, aunque con medidas menores para las niñas. Ver, entre numerosos ejemplos del periodo, Dirección de Educación Física de la Provincia de Buenos Aires–Ministerio de Acción Social. *Reglamentación de los certámenes interescolares*, 1965.

zapateo del hombre y en la que la niña muestra su donosura, coquetería y recato». Ningún detalle femenino quedó descuidado: «[...] la ejecutante coloca la mano izquierda en la cintura, pulgar hacia atrás y los otros dedos dirigidos hacia delante, el brazo en posición natural, sin afectación. Recoge ligeramente la falda con los dedos pulgar e índice de la mano derecha». Asimismo, en el varón «[...] es erróneo no “coronar” con ambos brazos y disminuir a la compañera con ademanes reñidos con el buen gusto. La coronación debe realizarse con suma corrección y delicadeza» (Medici 1966: 150, 351 ss.).

En general, en la mayoría de las danzas ocurren las siguientes asimetrías: el varón levanta físicamente a la mujer y nunca al revés; frente al público, el varón se sitúa a la derecha y la mujer a la izquierda; el varón galantea activamente y espera la respuesta de la mujer; cuando los bailarines revolotean el pañuelo, la niña toma la falda con la mano izquierda y el varón deja el brazo caído naturalmente al costado del cuerpo; el varón ofrece el brazo y su mano a la mujer; el varón pretende deslumbrar a la mujer y esta se deja cortejar seduciéndolo con su candor y dulzura.

Las danzas folclóricas no solo definieron roles y características fijas e irreversibles —en las que el varón era sinónimo de «fuerza, agresividad, nerviosismo, despliegue y destrezas» y la mujer, de «suavidad, picardía, coquetería, finura, candor, delicadeza y gracia»—, sino que delimitaron y precisaron la orientación sexual:

[...] conviene que los hombres bailen su parte y las mujeres la suya. Muchas veces la mitad de las niñas (generalmente las altas) hacen de varones para presentar los bailes en fiestas o representaciones comunes. No conviene sacrificar a las alumnas por ese motivo. La niña que siempre hace de varón, pierde su ocasión de disfrutar la danza en el papel que le corresponde y no se ejercita en enriquecer su parte con nuevos matices de femineidad y exquisitez de ejecución. (Marrazzo 1966: 151)

Así, las danzas folclóricas fueron potentes dispositivos que contribuyeron a establecer usos legítimos del cuerpo marcados previamente por el género.

También ciertos ejercicios físicos y «movimientos contruados», especialmente en sexto y séptimo grados, se prescriben en forma distinta para las niñas y los niños, lo que contribuye en la configuración de un determinado universo kinético y moral. Por ejemplo, en el caso de las niñas se insiste en movimientos tipo esquema de gimnasia femenina como «balanceo a la izquierda, balanceo a la derecha, balanceo alternado de brazos haciendo tres pasitos, circonducción de cabeza, circonducción de brazos atrás, ritmo, brazos en arco, flexiones rítmicas, arqueado de tronco, saltitos de polka, activida-

des tomadas de la mano, etc.». En cambio, en los varones los movimientos tienden a construir un tipo de cultura somática *masculina* por medio del «balanceo de brazo atrás, balanceo de brazos al frente, cuclillas con apoyo de manos, caída en cuclillas, rebotes en alto, flexión y extensión de brazos, posición de banco, saltar abriendo y cerrando piernas y caer en cuclillas con cambio de frente, flexión de tronco con rebotes, salto tijera adelante y atrás, etc.» (Marrazzo y Marrazzo 1966: 225 ss.).

La posibilidad de que las mujeres y los varones puedan realizar determinados ejercicios, danzas, exhibiciones, juegos y deportes —y no otros— fue paulatinamente configurando un universo kinético (posiciones corporales, gestos, movimientos, desplazamientos) y un universo moral (decoro, gracia, elegancia como sinónimo de femineidad o energía, fuerza y decisión como sinónimo de masculinidad) cuyo origen era completamente arbitrario, y que fue naturalizándose por medio de argumentos provenientes ya no solo de las ciencias médicas sino, especialmente, del saber psicológico.

LOS SABERES: DEL CONTROL DE LA MEDICINA AL CONTROL DE LA PSICOLOGÍA EDUCACIONAL

Entre las últimas décadas del siglo XIX y las tres primeras del siglo XX, la educación física escolar estuvo epistemológicamente legitimada a partir de los saberes médico-fisiológicos. Por supuesto que otros registros acompañaron la construcción del conocimiento válido y verdadero en el área de los ejercicios físicos, tales como los de la Psicología Experimental y la Pedagogía. Sin embargo, la corriente higienista tuvo en esta época su momento de gloria. A partir de la década de los treinta, las formaciones discursivas relacionadas con las prácticas físicas comienzan un lento proceso en el que los saberes médicos se entrelazan con los saberes psicológicos y, en menor grado, con los pedagógicos. Fusión extraña de términos, enunciados, objetos y conceptos poblaron la superficie discursiva de la educación física.

Se van abandonando gradualmente las referencias a las razones fisiológicas por las cuales se deben practicar ejercicios físicos para dar mayor peso a las necesidades de conocer la evolución psicológica de la infancia, los diferentes niveles de aprendizaje, la motivación de los niños y las diferencias individuales, como condiciones previas para diseñar los juegos y las prácticas deportivas.

Esto último se aprecia claramente en los años sesenta y setenta. Se pasa de Demeny, Tissie, Mosso y, muy especialmente, Lagrange, a Gesell, Piaget, Erikson o Wallon. El desplazamiento es bastante sutil, ya que los *representen-*

tantes psicológicos siguen atados a registros provenientes de la medicina. Por otra parte, el registro pedagógico, especialmente en las décadas de los sesenta y los setenta, es hegemonizado por la obra de Annemarie Seybold, fiel representante de la escuela de Colonia (Alemania), que aparece profusamente citada en la bibliografía de muchos de los planes escolares, en la mayoría de los manuales y textos escolares de educación física, así como en los planes de formación para profesores y maestros en educación física. En menor medida, Liselott Diem se convierte en un referente no tanto de la pedagogía como de la didáctica de la educación física.

Veamos primero el registro psicológico. Lo primero que debemos señalar es que el campo psicológico comenzó a ser fuertemente demandado no solo por el proceso de escolarización masiva de la población, sino también por la necesidad de crear un campo de enfoques y categorías para definir a los sujetos, en particular al sujeto alumno. La Psicología Educacional entró en escena por ambas razones.

A partir de la década de los veinte, la Psicología Educacional adquiere una gran preeminencia entre las disciplinas encargadas de entender el fenómeno educativo. La psicología del desarrollo infantil permitió que la Pedagogía alcance un estatus científico. La difusión de enfoques novedosos en el estudio del desarrollo infantil, como el caso de Jean Piaget —de fuerte base experimental—, dotó de una base científica a la educación y a la enseñanza, y proporcionó fundamentos para prescribir las prácticas educativas.

Sin embargo, es la década de los sesentas «[...] la que fue pródiga en intentos de aplicación directa de los conocimientos psicológicos a la práctica educativa. Las teorías que dominaban el campo psicológico (en especial, la Psicología Genética) fueron usadas de manera directa en la definición de formas de intervención escolar, para definir objetivos educativos, para diagnosticar el nivel cognitivo de los sujetos, para secuenciar contenidos, para estipular una metodología» (Terigi 2000: 45), y también para generificar los cuerpos y construir masculinidad y femineidad escolar *normales*.

La educación física contribuyó a la generación de dichos efectos sobre el cuerpo. Uno de los materiales que mejor condensa el registro epistemológico de los sesenta y setenta es el informe elaborado por la Comisión de Educación Física Infantil, a pedido de la Dirección Nacional de Educación Física, Deportes y Recreación, del año 1967.¹² Este debía «elaborar un programa de educación física para el nivel primario de enseñanza, un programa de prepa-

¹² Dirección Nacional de Educación Física, Deportes y Recreación. Disposición n.º 517, del 24 de agosto de 1966.

ración profesional en educación física para el ciclo de magisterio de las escuelas normales que sería aplicado en cursos intensivos de capacitación para maestros en educación física infantil y un programa para ser aplicado en cursos de perfeccionamiento para profesores de educación física del ciclo de magisterio de las escuelas normales». ¹³ Todas las esferas de injerencia profesional quedaron cubiertas por medio de dicho informe, utilizado como material de consulta hasta la década de los ochenta. En él se hace hincapié en las características de la evolución infantil, su caracterización por edades, las actividades propias de la educación física infantil dividida por niveles y los principios pedagógicos que mejor se articulen.

De esta manera, uno de los primeros conceptos que se utilizaron para caracterizar la evolución integral del niño tiene vinculación con la Psicología y su aplicación en el ámbito educativo: «[...] la psicología infantil ofrece a los estudiosos, a los educadores, a los padres una vasta acumulación de descubrimientos y teorías científicas». Para alcanzar las finalidades de la educación física infantil es necesario conocer y comprender

[...] los modos de crecimiento y desarrollos propios de la infancia. Conociendo las características de la evolución del niño, el maestro puede favorecerlo facilitándole el pasaje de un nivel a otro. [...] Es de mayor importancia que los maestros puedan apreciar el desarrollo del niño en su cabal perspectiva. Una visión evolutiva de los problemas cotidianos de la conducta infantil les acuerda sentido y dignidad a estos problemas y disminuye las tensiones. (AMIBEF 1967: 7)

Todo este instrumental teórico definió y, a la vez, construyó las *supuestas* características de los niños y de las niñas. De esta manera, se afirma que hasta cierta edad son muy pocas las diferencias entre varones y mujeres. Sin embargo, cuando los cambios orgánicos se manifiestan «[...] a los once y doce años, las niñas algo antes que los niños, entran en el período prepuberal, anunciando cambios en las proporciones corporales, en el metabolismo y en las secreciones endocrinas». La Psicología Educativa, y también la Pedagogía, comienzan el fuerte proceso de esencialización de lo masculino y lo femenino:

[...] hacia los once y doce años las diferencias entre niñas y varones son pronunciadas. La psicología de la niña se distingue significativamente de la del varón de la misma edad, con educación y experiencias equivalentes. La niña es más reposada,

¹³ Dirección Nacional de Educación Física, Deportes y Recreación 1967: 5. En adelante (AMIBEF 1967).

tiene mayor discernimiento social y se interesa más en los problemas del matrimonio y la familia. Ambos sexos se desdennan. En este período del crecimiento los varones están más interesados en acciones con un objetivo preciso tales como saltar un obstáculo, acertar un blanco, etc., pues les apasiona el problema del rendimiento y el cultivo de la fuerza muscular. Las niñas en cambio, están más absorbidas por la forma y el estilo en el movimiento, les interesa la belleza plástica que puede conmover su sensibilidad. (AMIBEF 1967: 14)

La apelación a las investigaciones de Gesell y Piaget sobre los conceptos infantiles permitieron extrapolar muy rápida y descuidadamente que «[...] en los grupos de varones, comparados con los de las niñas, existe más énfasis en la emulación, en ser capaz de hacer lo que el más valeroso puede hacer en la competencia, en las habilidades físicas y en el coraje. Un desafío directo a los adultos es más común en pandillas de varones que en grupos de niñas. Ciertamente las niñas permanecen en mucha más intimidad con sus padres durante esta época» (AMIBEF 1967: 15). Esta naturalización de las características masculinas y femeninas fue efecto de varias prácticas, entre las que tiene un papel central el deporte, «ya que el desarrollo intelectual de los niños es favorecido por la práctica de deportes».

Estos ejemplos, dan cuenta de cómo la Psicología Educacional tuvo una importante función *performativa* y aportó categorías e instrumentos para la clasificación de los sujetos: desórdenes de atención, hiperkinesias, niños más activos, niñas más sensibles, niños más osados y competitivos, etc. La descripción *objetiva* (científica) de un hecho social reforzó la prescripción y la reproducción de un arquetipo. La Psicología registraba lo que *de hecho* ocurría, aunque descuidando que este hecho era, a su vez, un producto social y no natural. Lentamente, el discurso de la Psicología Educacional — aunque no exclusivamente— estableció las normas sobre las posibilidades de aprender y de actuar de acuerdo con la psicoevolución del niño. Este proceso, al mismo tiempo que diferenció a aquellos que se adaptaron, individualizó a los que no alcanzaron el ideal educativo. El saber psicológico, al igual que el pedagógico, se convirtió en juez y legislador del proceso educativo. Esto fue así ya que el psicólogo —y también el pedagogo— primero declararon aquello que era beneficioso y después juzgaron con aire imparcial quiénes se acercaban o quiénes se alejaban de los fines que ellos mismos estipularon (Narodowski 1993). ¿Y quiénes eran los que se alejaban de los fines? Los inadaptados o los anormales: la varonera insensible y masculinizada, y el afeminado sin fuerza y pusilánime. Claramente, los efectos sobre los alumnos fueron bastante diferentes a los efectos sobre las alumnas.

Por otra parte, el discurso de la educación física apeló a varios principios provenientes del campo de la Pedagogía. Los libros *Principios pedagógicos en la educación física* y *Principios didácticos de la educación física*, escritos por Annemarie Seybold, se convirtieron en material de referencia en los sesenta y setenta. La circulación de este material fue tan decisiva en esta disciplina, que muchos profesores de educación física lo consideraron «el catecismo de la formación docente» (Seybold 1974 [1959]: 7). Múltiples principios como el de adecuación al niño, el de individuación, el de solidaridad, el de totalidad, el de intuición y objetivación, el de experiencia práctica o realismo, el axiológico, el de espontaneidad y el de adecuación estructural delimitaron —junto con el saber proveniente de la Psicología Educacional— qué podía y debía hacer un alumno y una alumna en las clases de Educación Física.

Estos principios erosionaron —aunque no por completo— el legado histórico del disciplinamiento escolar y la docilización corporal, tan firmemente instalado hasta fines de los cincuenta. Para el pensamiento de Annemarie Seybold «[...] una educación física adecuada al niño ha de estar a la altura de una doble misión: conocer las condiciones físicas, el clima psíquico y el horizonte espiritual en el transcurso del desarrollo infantil y adolescente y tener una clara visión de la imagen del hombre que constituye su meta». Para ello es necesario «conocer el misterio de la infancia y la adolescencia» (Seybold 1974 [1959]: 26-27). Si bien para la pedagoga alemana la evolución infantil y juvenil «nos da valores aproximados», el proceso de prescripción anclado en la Psicología Educacional delimita lo posible, lo deseable, lo adecuado y lo correcto. El proceso de normalización está en marcha y tiene mucha incidencia en la generificación de los cuerpos. A pesar de cierta ambivalencia discursiva, la belleza y la elegancia solo son mencionadas como fines a perseguir por las mujeres. Por el contrario, la vanidad, la ostentación, la fuerza física y las hazañas físicas son características normales en los varones.

El valor es la virtud más importante. El cobarde se desprecia. La plenitud de energía y una aminoración de los sentimientos caracterizan no sólo a los muchachos, sino también a las niñas, que en esa etapa parecen a menudo masculinizadas. [...] Mientras que los muchachos se sienten bien en el grupo, la niña busca cada vez más la comunidad íntima, la amistad. La separación de sexos es ahora completa. Ya no es razonable juntar muchachos y chicas en las clases de educación física. Se distinguen en la manera de moverse y de jugar. (Seybold 1974 [1959]: 38-40)

De todas maneras, la autora cuestiona ciertas apreciaciones vinculadas con la sociabilidad femenina descritas en versiones anteriores de su libro,

como en la primera edición del año 1959: «Hoy en día encontramos todas las formas a la vez: núcleos típicamente femeninos, “pandillas” juveniles compuestas únicamente por varones y otras a las cuales pertenecen tanto muchachos como chicas. Hoy se borran los límites entre formas sociables de varones y niñas» (Seybold 1974 [1959]: 56). También acepta que el varón deportivo tiene posibilidades mucho mejores para entrar al mundo circundante (Seybold 1974 [1959]: 39). No obstante este reconocimiento, hay ciertos límites conceptuales que la autora no cuestiona. El discurso de Annemarie Seybold, si bien no es monolítico y encuentra contradicciones y tensiones internas, parece continuar, aunque matizadamente, con la lógica binaria, esencialista y jerarquizada de planteamientos anteriores.

A mediados de los ochenta, tanto en los planes oficiales como en las circulares de las escuelas, parece haber un pequeño cambio, ya que el problema de los géneros por primera vez se comienza a ver de otra manera. En programas de la década los ochenta, tales como el *Diseño curricular para la educación primaria común*, del año 1986,¹⁴ hay ciertas críticas a esta esencialización corporal. En el enfoque didáctico de la educación física se critica la idea de cuerpo «como instrumento y como objeto de consumo». Entre las críticas se menciona la siguiente: «Hay una “cultura corporal” para las niñas, y otra para los varones (en los modelos fuertes y violentos de algunos dibujos animados, por ejemplo). Y los modelos de actitudes de los medios masivos se contradicen, en muchos casos, con normas familiares. Y la promoción de la actividad física está ligada mucho más al estímulo de acercarse a ese modelo corporal (que criticábamos) que al desarrollo y mantenimiento de la salud» (Programa 1986: 290-291).

El rechazo a una cultura corporal *femenina* y una *masculina* instala un conjunto de preocupaciones en la educación física escolar, aunque no necesariamente se puede visualizar como crítica generificada ya que está sujeta más que a la comprensión de la diferencia sexual como una construcción sociohistórica a las convenciones familiares tradicionales o a la salud.

Las observaciones en esta década de la Dirección de Educación Física de la Provincia de Buenos Aires fueron en la misma ambivalente dirección, en el sentido de vislumbrar a medias el problema generificado: «desde la Dirección de Educación Física se ha propiciado siempre la formación de grupos por sexos a partir de 5° grado. Sin embargo, estudios iniciados [...] darían lugar a la consideración de formación de grupos por grados de habilidad

¹⁴ *Diseño curricular para la educación primaria común de la municipalidad de la ciudad de Buenos Aires del año 1986*. En adelante (Programa 1986).

motora». Si bien esto último no hace más que reconocer y seguir reforzando la separación de las clases junto con ciertas actividades, ejercitaciones, juegos y deportes según el sexo, a la vez se reconoce —aunque sea mínimamente— la cuestión del género.

Tales consideraciones, junto con la ampliación a las mujeres de la oferta deportiva —así como lúdica y de ciertos ejercicios físicos—, en la que el fútbol y, dependiendo del caso, el balonmano, el softbol o el basquetbol, fueron los mejores ejemplos, construyeron un escenario diferente, aunque ello no implicó grandes cambios en la prescripción de guiones generificados. El hecho de que los varones hayan permitido a las mujeres participar en los mismos deportes, por un lado, situó el ejercicio de poder bajo un firme control masculino y, por el otro lado, no cuestionó la situación de sometimiento que se generó. Por otra parte, y más allá de ello, la educación física femenina continuó reafirmando y celebrando las cualidades *femeninas* y sus *naturales* intereses. Vale decir, la ampliación de la práctica no se opuso a la ideología de la complementariedad.

De hecho, en este periodo, lo que cambia, fundamentalmente, es el acceso femenino cada vez mayor a las prácticas deportivas. La mayoría de las mujeres se convierten en un buen complemento de los varones durante las prácticas deportivas. Si la propuesta deportiva del siglo XIX fue que los varones ignoraran a las mujeres, la propuesta deportiva del siglo XX (periodo 1940-1980 en Argentina) fue que las busquen como complemento. Ya no se insistiría en la supuesta inferioridad de la mujer. Varón y mujer serían de igual dignidad pero diferentes. Aparentemente, varón y mujer son complementarios, pero la lectura real que de ello se hace es que la mujer es el complemento del varón y no que este deba ser el complemento de la mujer.

Como afirma Marqués (1997) la fórmula que expresa la ideología de la complementariedad es *varón más mujer igual a varón completo*. Las mujeres en el deporte ocupan los espacios vacantes dejados por el varón, como la emocionalidad, la sensibilidad, la gracia, el ritmo o la belleza, pero no le disputan a los varones otros más valorados socialmente, con lo que las relaciones de poder siguen siendo claramente disimétricas.

Habrá que esperar hasta 1993 para que una nueva ley de educación argentina, por lo menos en el discurso escrito, deje atrás el sexismo. La ley 24.195, «Ley federal de educación», es la primera que usa un lenguaje no sexista en algunas de sus disposiciones.¹⁵ Sin embargo, en la educación física escolar argentina no hay ningún comentario ni ninguna conceptualización con relación a

¹⁵ Véase artículos 5, 6 y 8 de la ley 24.195.

la problemática generificada. La historia de la disciplina escolar lo amerita, ya que las tradiciones escolares no se borran de la noche a la mañana.

CONSIDERACIONES FINALES

Una primera particularidad fue que, en el periodo 1940-1980, la práctica deportiva, junto con los juegos, las ejercitaciones físicas y las danzas folclóricas, mantuvieron una de las claves constitutivas de la educación física escolar argentina: la separación entre dos modalidades de ejercitaciones y actividades, con diferentes objetivos, cualidades y destinatarios. Este acontecimiento contribuyó a (re)producir el esquema dual que asocia, por un lado, las ideas de tono muscular, fortaleza, agresividad y trabajo físico con masculinidad y, por el otro, las de fragilidad, estética, suavidad y armonía con femineidad.

Una segunda particularidad fue que el proceso de generización, al igual que en la Gimnasia Militar, el *scouting*, las Rondas Escolares y el Sistema Argentino de Gimnasia, se activó y desarrolló en los últimos años del nivel primario. La maduración sexual sirvió de excusa para inscribir en los cuerpos ciertos valores, ciertas cualidades y determinados comportamientos corporales. Los efectos fueron determinadas masculinidad y femineidad.

Una tercera particularidad fue que todas las prácticas del periodo analizado —muy especialmente los deportes— contribuyeron a configurar masculinidad/es y femineidad/es ligadas imaginariamente a un universo kinético y moral exclusivo —y excluyente— para cada sexo, el cual produjo y reprodujo relaciones asimétricas y de dominación que, en gran parte, estuvieron inmersas en el contexto social más general.

La utilidad, la eficacia, la habilidad, el rendimiento, la competencia, el éxito, el ansia de triunfo, la iniciativa, la fuerza o el coraje eran las cualidades socialmente esperables para todo *verdadero varón*, en tanto que la estética, la belleza, la armonía, el decoro, la gracia, la suavidad, el ritmo o la elegancia fueron cualidades esperables para toda *verdadera mujer*. Lo mismo sucedió con relación al universo kinético deseable de alcanzar por los varones y por las mujeres. Gestos, desplazamientos, posiciones, actitudes y comportamientos corporales diferentes fueron efectos de la conceptualización de la diferencia corporal construida y sustentada desde la jerarquía y la desigualdad.

Una cuarta particularidad fue la estigmatización para aquellos y aquellas que no cumplieron con los guiones masculino y femenino adecuados, deseables y correctos. La etiqueta denigratoria tuvo su nombre. En aquellas mujeres que se apartaron del buen camino femenino: *machona* y/o *varonera*. En

aquellos varones que se apartaron del buen camino masculino: *afeminado*, *mariquita* o —el término más usado en la práctica deportiva— *puto*. Por otra parte, la matriz heterosexual fue estimulada, y la homosexualidad era una opción peligrosa e indeseable.

Una quinta particularidad fue que los saberes que legitimaron este proceso de generización fueron los provenientes de la Psicología Educacional — con una fuerte impronta médica— y, en menor medida, de la Pedagogía y de la Didáctica.

Una sexta particularidad fue que al final del periodo —década de los ochentas— una mayor oferta deportiva dirigida a las mujeres matizó y generó ciertas tensiones en la construcción generizada. Las mujeres, al tener más opciones —en muchos casos solo formalmente— a la práctica deportiva —siempre bajo parámetros masculinos—, tuvieron la posibilidad de encontrar nuevos espacios de resistencia. Sin embargo, aunque más difusos y flexibles, los límites siguieron marcando la generización jerarquizada de los cuerpos.

Una séptima particularidad es que, de ser fraternal —en el sentido de afianzar una hermandad masculina y excluir a las mujeres—, la práctica deportiva pasó a convertirse en un dispositivo de inclusión femenino, pero desde la complementariedad. De esta manera, la incorporación de las mujeres a la práctica deportiva continuó no solo reforzando ciertos estereotipos, sino negando la disputa de ciertos espacios y funciones más valorados. La posibilidad de participación con un fin claramente inclusivo sigue siendo una quimera desde un punto de vista generizado. Los grados de participación, hasta no hace mucho, eran claramente desiguales a favor del varón, y esto se acentuaba fuera del ámbito escolar.

Por último, el deporte es una de las prácticas sociales que mejor representa los cambiantes acontecimientos de un mundo en constante mutación, en el que la toma de decisiones adecuadas en situación de competencia es una de las prioridades. Para ello, nada mejor que rivales y múltiples tácticas. Facilitar la inteligencia y la resolución de diversas situaciones puede ser una constante durante la práctica deportiva. Sin embargo, nuevamente la capacidad de decisión, la competencia y el logro de máximos rendimientos han sido más estimulados en el varón que en la mujer.

REFERENCIAS

AISENSTEIN, Angela

- 1994 «Deporte y escuela ¿separados al nacer?». En *Lecturas: educación física y deportes. Revista Digital*. Octubre 1998. Consulta hecha en 04/08/2004. <<http://www.efdeportes.com/efd11a/angela.htm>>.

AISENSTEIN, Angela; Nancy GANZ y Jaime PERCZYK

- 2001 «El deporte en la escuela. Los límites de la recontextualización». En A. Aisenstein, R. Di Giano, J. Frydenberg y T. Guterman (comps.). *Estudios sobre deporte*. Buenos Aires: Centro Cultural Ricardo Rojas, Universidad de Buenos Aires, pp. 167-198.

ALABARCES, Pablo

- 1996 «Fútbol argentino: un chacho de cultura(s)». En Alabarces P. y M. Rodríguez (comps.). *Cuestión de Pelotas*. Buenos Aires: Atuel, pp. 17-33.
- 2002 *Fútbol y Patria. El fútbol y las narrativas de la nación en la Argentina*. Buenos Aires: Prometeo.

ARCHETTI, Eduardo

- 1998 «Masculinidades múltiples. El mundo del tango y del fútbol en la Argentina». En D. Balderston y D. Guy (eds.). *Sexo y Sexualidades en América Latina*. Buenos Aires: Paidós, pp. 291-312.

BARBERO GONZÁLEZ, José

- 1993 Introducción. En J.M. Brohm, P. Bourdieu, E. Dunning y otros. *Materiales de sociología del deporte*. Madrid: Ediciones de la Piqueta, pp. 9-38.

BOURDIEU, Pierre

- 1993 «Deporte y clase social». En J.M. Brohm, P. Bourdieu, E. Dunning y otros. *Materiales de sociología del deporte*. Madrid: Ediciones de la Piqueta, pp. 57-82.
- 2000 *La dominación masculina*. Barcelona: Anagrama.

CONNELL, Robert

- 1996 *Masculinities*. Cambridge, Inglaterra: Polity Press.
- 2001 «Educando a los muchachos: nuevas investigaciones sobre masculinidad y estrategias de género para las escuelas». *Revista Nómadas*, n.º 14, pp. 156-171. Bogotá.

DIRECCIÓN NACIONAL DE EDUCACION FÍSICA, DEPORTES Y
RECREACIÓN

1967 *Educación física infantil*. Buenos Aires: AMIBEF.

DUNNING, Eric

1993 «Reflexiones sociológicas sobre el deporte, la violencia y la civilización». En J.M. Brohm, P. Bourdieu, E. Dunning y otros. *Materiales de sociología del deporte*. Madrid: Ediciones de la Piqueta, pp. 83-108.

ELÍAS, Norbert

1993 *El proceso de la civilización. Investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

ELÍAS, Norbert y Eric DUNNING

1996 *Deporte y ocio en el proceso de la civilización*. México: Fondo de Cultura Económica.

FOUCAULT, Michel

1992 *Microfísica del poder*. 3.^a ed. Madrid: Ediciones de la Piqueta.

1993 *La historia de la sexualidad: el uso de los placeres*. 3.^a ed. Madrid: Siglo XXI.

FRYDENBERG, Julio

1997 «Prácticas y valores en el proceso de popularización del fútbol. Buenos Aires 1900-1910». *Revista Entrepasados*, año 12, n.º 12, pp. 7-31. Buenos Aires.

MARQUÉS, Josep-Vicent

1997 «Varón y patriarcado». En T. Valdés y J. Olavarría (eds.). *Masculinidad/es. Poder y Crisis*. Santiago de Chile: Isis Internacional-FLACSO, pp. 17-30.

MARRAZZO, María

1966 *La Educación Física. Metodología, organización y administración*. Buenos Aires: Ciordia.

MARRAZZO María y Teófilo MARRAZZO

1976 *Guía de educación física para la escuela primaria*. 4.^a ed. Buenos Aires: Ciordia.

MEDICI, Luis

1960 *Danzas folklóricas argentinas*. Buenos Aires: Dirección General de Educación Física.

MESSNER, Michel

1992 *Power and Play. Sports and the Problem of Masculinity*. Boston: Beacon Press.

NARODOWSKI, Mariano

1993 *Infancia y poder: la conformación de la pedagogía moderna*. Buenos Aires: Aique.

OCAMICA, J.

1959 *Manual de Educación Física*. Buenos Aires: Berruti.

PATEMAN, Carole

1995 *El contrato sexual*. Barcelona: Anthropos.

ROMERO BREST, Enrique

1909 *La Educación Física en la Escuela Primaria. Su organización y sus resultados*. Buenos Aires: Imprenta de Obras de E. Spinelli.

SCHARAGRODSKY, Pablo

2001 «Cuerpo, Género y Poder en la escuela. El caso de la Educación Física Escolar Argentina (1880-1930)». *Revista Estudios Ibero-Americanos*, vol. XXVII, n.º 2, pp. 121-151. Porto Alegre.

2002 «El padre de la Educación Física Argentina: Formación de hombres/ Formación de mujeres (1900-1940)». *Revista Universidad de Medellín*, n.º 74, pp. 103-125.

2003 «El Scautismo en la Educación Física Bonaerense Argentina o acerca del buen encauzamiento varonil (1914-1916)». *Revista Mora*. Universidad de Buenos Aires. (En prensa).

SEYBOLD, Annemarie

1974 [1959] *Principios Pedagógicos en la Educación Física*. Buenos Aires: Kapelusz.

1976 *Principios Didácticos en la Educación Física*. Buenos Aires: Kapelusz.

TERIGI, Flavia

2000 *Carpetas de Psicología Educacional*. Universidad Virtual de Quilmes. Bernal: Imprenta de la Universidad Nacional de Quilmes.

TORRES TRAVERSO, Zulema

1967 [1958] *Apuntes de Educación Física*. 7.ª ed. Buenos Aires: Editorial Crespillo.

WOOD, Alfredo

1941 *Gimnasia y recreación en la escuela primaria*. Buenos Aires: Kapelusz.

FUENTES CONSULTADAS:

Planes y Programas escolares del nivel primario

- Consejo Nacional de Educación. *Programa de instrucción primaria*. Buenos Aires: Talleres Gráficos, 1939.
- Dirección General de Enseñanza Primaria. *Programa de educación primaria*. Ministerio de Educación de la Nación, publicaciones oficiales, 1956.
- Consejo Nacional de Educación. *Plan de estudios y programas de educación primaria de Capital Federal de 1961*. 25 de enero de 1961.
- Dirección de Educación Física de la Provincia de Buenos Aires. *Plan de labor escolar de educación física*. Buenos Aires. 1965.
- *Lineamientos Curriculares de 1.º a 7.º Grados*. Ministerio de Cultura y Educación, República Argentina. 1972. Para ser aplicados en los Departamentos de Aplicación de la Administración Nacional de Educación Media y Superior y en las Escuelas Primarias que determine el Consejo Nacional de Educación y la Superintendencia Nacional de la Enseñanza privada. Ministerio de Cultura y Educación, 1972.
- *Diseño Curricular para la Educación Primaria Común de la Municipalidad de la ciudad de Buenos Aires del año 1981*.
- *Diseño Curricular para la Educación Primaria Común de la Municipalidad de la ciudad de Buenos Aires del año 1986*.

Leyes y circulares educativas

- *Circular n.º 1: Documento de trabajo sobre supervisión*. Dirección Provincial de Educación Física, 1978.
- Ley Federal de Educación, aprobada en abril de 1993.
- Contenidos Básicos Comunes de la Educación Física. Ley Federal de Educación, 1995.

Revistas consultadas

- Artículos tomados de la *Revista de Educación*:
 - «Educación Física: su importancia y orientación dentro del concepto de educación integral. Análisis de las prácticas actuales». Año LXXXII, mayo-junio, 1941, pp. 122-127. Dirección General de Escuelas de la Provincia de Buenos Aires. La Plata.
 - «Higiene escolar. Colonia de vacaciones». Año LXXXIII, septiembre-octubre, 1942, pp. 60-65. Dirección General de Escuelas de la Provincia de Buenos Aires. La Plata.

- «Educación Moral y Física». Año LXXXVI, noviembre-diciembre, 1944, pp. 87-92. Dirección General de Escuelas de la Provincia de Buenos Aires. La Plata.
- «Acerca del esquema corporal». Año III, octubre, 1958, pp. 66-70. Dirección General de Escuelas de la Provincia de Buenos Aires. La Plata.
- «Significación y trascendencia de la práctica del deporte». Año IV, julio, 1959, pp. 204-206. Dirección General de Escuelas de la Provincia de Buenos Aires. La Plata.
- «Sugerencias para una hora de clase de educación física en las escuelas primarias». N.º 24, diciembre, 1976, pp. 91-96. Dirección General de Escuelas de la Provincia de Buenos Aires. La Plata.

Otras revistas:

- *El Monitor de la Educación Común*, n.º 918, junio de 1949. «Número extraordinario dedicado a las actividades de educación física de clubes escolares». Consejo Nacional de Educación. Buenos Aires.

Otras fuentes consultadas

- Ministerio de Acción Social. Dirección de Educación Física de la Provincia de Buenos Aires. *Reglamentación de los Certámenes Interescolares*, 1965.
- Dirección de Educación Física. *El niño en el deporte escolar comunitario*. Buenos Aires: Dirección General de Escuelas y Cultura de la Provincia de Buenos Aires, 1987.