

El padre de la Educación Física Argentina: fabricando una política corporal generizada (1900-1940)

Pablo Scharagrodsky

Nada es más material, más físico, más corporal que el ejercicio del poder.

Michel Foucault

Los planes de clases (de educación física) son comunes para ambos sexos en toda la escuela primaria diferenciándose sólo en la intensidad y en algunos juegos en los grados superiores, cuando las diferencias físicas determinadas por la sexualidad son más marcadas.

Enrique Romero Brest

Las nociones previas de diferencia e identidad determinan lo que se ve y lo que se cuenta del cuerpo.

Thomas Laqueur

Resumen:

La institucionalización de los ejercicios físicos escolares en Argentina a fines del siglo XIX, abrió todo un campo de saber sobre el cual pedagogos, médicos e higienistas contribuyeron en el modelaje de un determinado orden corporal infantil. Entre los intelectuales que colaboraron en dicho proceso, sobresalió la figura indiscutible de Enrique Romero Brest. Este médico argentino participó activamente, durante las primeras cuatro décadas del siglo XX, en la instrumentación de una política corporal para la escuela argentina a través de la asignatura Educación Física. Su política corporal se materializó a partir de tres grandes tácticas. El siguiente artículo indaga a partir de la obra de Romero Brest acerca de ¿cómo se ha contribuido a configurar un cierto orden corporal generizado? Es decir, el interrogante central del presente trabajo examina, por una parte, la forma en que los ejercicios físicos escolares contribuyeron en la configuración de cuerpos masculinos y cuerpos femeninos y, por otra parte, los saberes que legitimaron dicho orden corporal.

Palabras-clave:

Educación física. Estudio y enseñanza. Historia. Argentina. Enrique Romero Brest (1873-1958).

Profesor en Educación Física (UNLP) y Licenciado y Profesor en Ciencias de la Educación (UNLP). Es Master en Ciencias Sociales con Mención en Educación (FLACSO-Argentina). Actualmente es docente investigador en la Universidad de La Plata y en la Universidad de Quilmes. Es Integrante del Programa de Incentivos (UNLP) e investigador del programa "Sujetos y Políticas en Educación" (UNQ).

PERSPECTIVA, Florianópolis, v. 22, n. Especial, p. 83-119, jul./dez. 2004

<http://www.ced.ufsc.br/nucleos/nup/perspectiva.html>

Introducción

La institucionalización de los ejercicios físicos escolares en Argentina a fines del siglo XIX abrió todo un campo de saber sobre el cual pedagogos, médicos e higienistas contribuyeron en el modelaje de un determinado orden corporal infantil. Entre los intelectuales que colaboraron en dicho proceso, sobresalió la figura indiscutible de Enrique Romero Brest¹.

Este médico argentino participó activamente, durante las primeras cuatro décadas del siglo XX, en la instrumentación de una política corporal para la escuela argentina a través de la asignatura Educación Física. Su política corporal se materializó a partir de tres grandes tácticas.

En primer lugar, la (re)construcción de un campo de saber-poder materializado en una vasta cantidad de obras, ensayos y conferencias referidas a los ejercicios físicos. Haber sido el autor que más escribió con relación a la temática – cuestión que aún perdura – no sólo legitimó su posición discursiva creando un espacio de poder, sino que al mismo tiempo deslegitimó otras alternativas que estaban circulando en ese momento. Dicho espacio estuvo refrendado desde el único saber que confería autoridad sobre el cuerpo en la escuela de aquella época: el registro médico o, mejor dicho, higiénico.

En segundo lugar, haber sido Inspector de Educación Física del Consejo Nacional de Educación, máximo Órgano Educativo Argentino, lo autorizó para realizar reformas de planes y programas escolares con alcance nacional prescribiendo su innovación: el Sistema Argentino de Educación Física.

En tercer y último lugar, para concretar dicha forma de administración de los cuerpos, se necesitó un mecanismo que permitiera que las modificaciones pedagógico-didácticas perduraran en el tiempo. Esto último se logró con la creación del Instituto Nacional de Educación Física de Buenos Aires, primer centro de formación civil en nuestro país y primero en América Latina². Dicho espacio institucional aseguró la (re)producción de una cierta manera de problematizar el cuerpo y de ejercitarlo.

Teniendo en cuenta estas tres tácticas, el siguiente artículo indaga a partir de la obra de Romero Brest acerca de ¿cómo se ha contribuido a configurar un cierto orden corporal generizado? Es decir, el interrogante central del presente trabajo examina, por una parte, la forma en que los ejercicios físicos escolares contribuyeron en la configuración de cuerpos masculinos y cuerpos femeninos y, por otra parte, los saberes que legitimaron dicho orden corporal.

Las políticas corporales instrumentadas por Romero Brest, las cuales en parte existían en el contexto social más amplio, escribieron – e inscribieron – sobre los cuerpos normas, creencias, rasgos, actitudes, valores, comportamientos, mensajes y mandatos distintos contribuyendo a configurar cierta masculinidad y feminidad. La cuestión central será desentrañar la forma en que la diferencia corporal fue construida, aceptando que tal diferenciación no es más que un producto de un largo proceso histórico de construcción social, que produce diferencias entre los géneros masculinos y femeninos.

¿Quién fue el Dr. Enrique Romero Brest?

El Dr. Romero Brest (1873-1958) hizo sus estudios secundarios en el Colegio Nacional de Corrientes, dirigido entonces por Santiago Fitz Simon, uno de los educadores ingleses contratados por el gobierno argentino para organizar y dirigir las escuelas secundarias de nuestro país.

Terminado el bachillerato, ingresó a la Facultad de Medicina y, mientras estudiaba en la Universidad de Buenos Aires, comenzó su carrera docente oficial en 1898, en el Colegio Nacional Oeste, como profesor de Educación Física y sucesivamente fue profesor de la misma asignatura en el Colegio Nacional del Sud y en las Escuelas Normales de Profesoras, de Profesores y de Lenguas Vivas. También ejerció la docencia en el Instituto Nacional de Caballito, dirigido por Pablo Pizzurno con quien trabó una amistad que luego sería central para modificar la Educación Física hasta esos momentos vigente en el país.

En 1898, por obra de Romero Brest, sucedió un hecho significativo para la Educación Física argentina. Con el tácito apoyo de Pablo Pizzurno, y siendo Ministro de Instrucción Pública Beláustegui, se decretó la reorganización completa de la Educación Física secundaria “suprimiendo los ejercicios militares sustituyéndolos por un programa de ejercitación física racional con tendencias científicas modernas³.”(BREST, 1917, p. 10).

Su autoridad en la temática se terminó de consolidar cuando se graduó de médico en 1900, presentando la primer Tesis argentina sobre temas de Educación Física y Medicina. En la misma, se avizoraba el edificio conceptual que daría sustento a toda su obra sobre ejercicios físicos escolares: “las investigaciones de los higienistas y de los fisiólogos” (BREST, 1900, p. 14) bajo “métodos científicos y racionales⁴.”(BREST, 1903b, p. 7).

En nombre de la ciencia y de su saber abanderado: la fisiología, Romero Brest instrumentó el Sistema Argentino de Educación Física, cuyo origen se enmarcó en los primeros cursos dictados para formar docentes de Educación Física en el año 1901. Estos cursos temporarios de ejercicios físicos, dictados durante las vacaciones,

se declararon permanentes en algunas escuelas normales de Buenos Aires en 1903 y finalmente se creó en 1905 el “Curso Normal de Educación Física” por el Ministro González, en 1908 fue elevado a la categoría de “Escuela Normal” por decreto del Ministro Naón y en 1912, bajo el Ministro Garro, se conformó el “Instituto Nacional Superior de Educación Física”.(BREST, 1913, p. 15).

Paralelamente, en esa misma época, a instancias de Romero Brest, se modificó la denominación ‘Ejercicios Físicos’ por la de ‘Educación Física’ y en 1904 se lo designó como Inspector de Educación Física de las escuelas primarias de la Capital Federal, cargo que ocupó hasta el año 1909.

En 1913 fue nombrado delegado del Gobierno Argentino para el Congreso Internacional de Educación Física, organizado y presidido por la Facultad de Medicina de París. Estando en Europa, realizó un detallado informe presentado posteriormente al Ministerio de Instrucción Pública sobre las principales escuelas de Educación Física europeas. Su influencia se expandió a muchos países sudamericanos como Uruguay, Brasil y Chile. (ALZÚ, 1932, p. 16-19). Durante las décadas del 1920 y del 1930, Romero Brest continuó con la dirección del Instituto Nacional Superior de Educación Física, manteniendo en vigencia el Sistema Argentino de Educación Física no sólo en el Instituto, sino también en los establecimientos escolares argentinos hasta que fue derogado en el año 1938.

La combinación de “ejercicios sin aparatos y juegos, en los grados superiores y juegos distribuidos y aplicados con un criterio fisiológico en los grados inferiores sentaron las bases de la gimnasia metodizada”. (BREST, 1909a, p. 40). Este tipo de gimnasia fue la que pregonó Romero Brest en la escuela primaria argentina durante casi cuatro décadas.

La elección de las actividades lúdicas y de ciertos ejercicios físicos, los cuales combinados constituyeron la gimnasia metodizada, dieron pie a la creación del Sistema Argentino de Gimnasia, pero a partir de una fuerte crítica a la gimnasia vigente, en especial, a los “ejercicios militares y el juego sin método”; (BREST, 1903b, p. 6) ambas prácticas con una carencia en su fundamentación fisiológica.

Sin embargo, su propuesta no tuvo el mismo impacto en el tratamiento de los cuerpos. Muy por el contrario, dicho sistema de ejercitaciones físicas tuvo un activo papel en la construcción de cierta feminidad y masculinidad. Diferentes finalidades, actividades, ejercitaciones, métodos y cualidades a educar, configurarían un mapa desigual entre alumnos varones y alumnas mujeres.

Fabricando feminidad

La maternidad: el fin de la educación física femenina

La feminidad, como un ideal regulativo históricamente situado, estuvo atravesada por diferentes prácticas y saberes que la constituyeron. Entre ellas encuentra un lugar destacado la Educación Física escolar. La incorporación de la mujer a la práctica de la gimnasia y de los ejercicios físicos fue muy posterior a la del varón. De hecho, la mayoría de las producciones sobre el tema han estado siempre dirigidas al varón, salvo algunas excepciones. Inclusive en los libros sobre la temática – Romero Brest no es la excepción – aparece a lo sumo un capítulo sobre los ejercicios físicos de la mujer, con lo cual el resto de las obras están explícitamente dirigidas al alumno varón.

A pesar de ello, Romero Brest tuvo el privilegio de hacer ingresar a las mujeres en este nuevo ámbito. Por su iniciativa, en 1902, se creó el primer club de señoritas, el extinto club Atalanta, donde sus asociadas se dedicaban a los juegos y deportes que no podían practicarse en la escuela. De igual manera, fue un fuerte defensor de la inclusión explícita de la mujer en la Educación Física escolar, afirmando que era tan importante como la del hombre y que la educación física de la mujer era un asunto primordial⁵. No obstante ello, una de las principales razones de la incorporación femenina a las prácticas corporales fue la ‘ideología de la maternidad’ con la imagen de la mujer como ‘guardiana de la raza’. Tal como afirma Romero Brest en el discurso pronunciado en el Club Atalanta en 1903,

[...] el hombre por la forma de su actividad social tiene muchas más ocasiones de corregir, de paliar los perniciosos efectos que acarrea la falta de un sistema racional de educación física. Pero la mujer cuyas condiciones de resistencias fisiológicas y sociales son menores, no pueden esperar nada favorable si no viene

de una disciplina física bien comprendida. Y por otra parte, la robustez y debilidad física de la mujer no sólo afecta al individuo aislado sino también y muy directamente a la raza. Es pues así una cuestión social de alta trascendencia la que se afecta con el problema de la educación física de la mujer: el perfeccionamiento de la raza. (BREST, 1903a, p. 9).

En consecuencia la educación física femenina estuvo avalada con el fin de garantizar la salud y el bienestar de las generaciones futuras. Un fin claramente eugenésico, es decir de regeneramiento racial⁶. La garantía de la salud estuvo vinculada al papel y a la función de la maternidad. Como afirma Scraton “las niñas recibían una educación física para asegurar su salud cuando fueran mujeres adultas, siendo su función primordial la reproducción de niños y niñas sanos/as y el mantenimiento de la raza.” (SCRATON, 1995, p. 39). Brest (1903a, p. 14) sentenció el fin último de la educación física femenina de la siguiente manera: “sólo la mujer robusta podrá tener una descendencia fuerte.”

Para lograr este cometido, una batería de actividades estaban permitidas en las niñas

[...] no basta la vida al aire libre, la vida en el campo, es necesario ponerse en contacto con el aire y con el sol, es necesario además que el pulmón y el corazón entren en actividad y eso sólo es posible con el ejercicio muscular. Hay que correr y saltar, no para saber correr y saltar, sino para ejercitar las grandes funciones vitales de la economía. (BREST 1903a, p. 14).

Sin embargo, estas actividades debían respetar ciertos ideales que definían a la femineidad: el decoro, el pudor, la gracia, el recato, la delicadeza y la elegancia en los movimientos. Los ejercicios físicos al mismo tiempo que construían un cierto ideal de femineidad encauzaban conductas no deseadas

[...] oigo decir que esta educación (educación física) entraña peligros para el pudor, para la inocencia y el candor de las niñas. Cuán errónea afirmación y cuán pronto dejarían de pensar así los que observan de cerca el espíritu que anima a las niñas que gastan sus energías nerviosas en forma de movimiento al aire libre, y no a puertas cerradas, en forma de ensueños quiméricos que envenenan el espíritu, falsean los ideales y corrompen corazones! (BREST, 1903a, p. 18).

Las supuestas “diferencias de detalle que puedan haber en uno y otro caso (niños y niñas)” (BREST, 1905a, VII) no fueron menores y se instalaron claramente en el terreno de lo moral. Los ejercicios físicos para la mujer funcionaron como eficaces dispositivos ortopédicos, encauzando aquellos comportamientos indeseables e incorrectos. La lucha contra la generación de ciertos vicios instaló una especie de ‘policía corporal’ basada en el control y la vigilancia sobre aquellos “deseos indeterminados, sensaciones obscuras, sentimientos indefinidos y confusos que ya invaden el campo de lo moral o intelectual, o ya el físico mismo.” (BREST, 1905a, p. 24).

La Educación Física, al igual que otras asignaturas escolares, transformaba a la niña en madre, esposa o hermana, cuestión que no sucedía en el varón. Dichas figuras eran depositarias de una reserva moral particular

es la madre, la esposa, la hermana cariñosa la que nos salva muchas veces en las intimidades del hogar de los desfallecimientos morales, de las cobardes claudicaciones, cuando llegan los días de la prueba. Es la educación física racional una escuela de alta moral [...] (BREST, 1903a, p. 10-12).

La contribución de la educación física en la construcción de una figura ficcional sobre la maternidad, no sólo sujetaba a las niñas en cuanto a sus obligaciones futuras en roles sociales específicos, sino que configuraba un mapa de poder disimétrico en relación con el varón, ya que el ámbito de lo maternal era sinónimo de espacio doméstico en tanto que excluyente del ámbito público reservado a la mayoría de los varones. Dicho en otros términos, la maternidad o mejor dicho el ‘instinto maternal’ no era – ni es – una cuestión natural de las mujeres, sino un aspecto ideológico que inducía a las mujeres a permanecer en el hogar como madres, contribuyendo, siguiendo a Armstrong (1991), a la creación de la moderna separación público/privado, sellado por un pacto sexual de distribución de esferas de poder: la política para el hombre económico, el hogar para la mujer doméstica, ocultando, sin embargo, su interrelación al presentar la esfera doméstica como ahistórica, natural y lugar de emociones psicológicas individuales⁷. Como afirma Turner (1984) la visión convencional de las mujeres como madres confunde ‘ser madre’ con ‘ser progenitora’.

Capacidades corporales ¿femeninas?: Ejercicios de pelvis y de abdomen ¿femeninos?

Aunque la Educación Física, en las primeras décadas del siglo XX, se desarrolló como un movimiento progresivo que aumentó las posibilidades físicas de las mujeres, su establecimiento se produjo en el marco de la preocupación médica por la salud futura de las madres. Se animó a las niñas para que fueran más activas en el plano físico, con el fin de promover una buena salud y curar debilidades y deformidades físicas, o más bien morales. No obstante, tras estas posturas ‘progresistas’ estaba la preocupación primordial por la prevención de los daños a sus órganos reproductores y por proteger y garantizar su papel futuro como madres. La adopción de juegos y ejercitaciones físicas adecuadas o adaptadas al ‘sexo débil’ no sólo reforzó la ideología de la feminidad, sino que se fundó también en la ideología de la maternidad. Ningún ejercicio físico atentó contra los dos supuestos básicos que definían a la mujer como objeto y blanco de poder: la maternidad y cierta feminidad.

Ambos constructos estaban naturalizados a partir del saber médico, especialmente desde la fisiología. Como afirma Brest (1911a, p. 118)

los ejercicios de estética, de armonía de las formas, de la gracia de los movimientos, más que los de la fuerza ó violencia, son los apropiados y característicos de la fisiología femenina y por lo tanto son aquellos cuya ejecución abordan las niñas con más gusto y facilidad.

En nombre de la biología y de los cambios físicos y orgánicos se prescribieron mandatos morales que excedían la propia biología. La biología se convirtió en el fundamento epistemológico de las prescripciones sociales.

En la primera edad pueden ser considerados iguales las necesidades fisiológicas en el niño y en la niña y, por lo tanto, también los procedimientos y las bases principales de la respectiva educación física. Pero bien pronto las diferencias se señalan y la necesidad de preparar la mujer para la maternidad, exigen de la gimnástica fines más especializados y métodos más en armonía con las modalidades femeninas. La capacidad pelviana y las paredes abdominales adquieren así una importancia capital en el desarrollo de la mujer y de ahí se deducen indicaciones especiales. La suavidad, la armonía de las formas y la elegancia caracterizan la actividad femenina; la fuerza la del hombre. (BREST, 1905a, p. 26).

Como afirma Bourdieu (2000, p. 37)

[...] la construcción social arbitraria de lo biológico, y en especial del cuerpo, masculino y femenino, de sus costumbres y de sus funciones, en particular de la reproducción biológica, proporciona un fundamento aparentemente natural a la visión androcéntrica [...]. Esta forma de dominación masculina se produce a partir de dos operaciones básicas: legitima una relación de dominación inscribiéndola en una naturaleza biológica que es en sí misma una construcción social naturalizada.

Esta construcción social naturalizada situaba a la mujer no sólo como sinónimo de maternidad, sino también como poseedora de una determinada esencia moral femenina vinculada al decoro, la armonía, el encanto, la gracia, la elegancia y la modestia. No era azaroso que las principales partes corporales que definían los ejercicios físicos para la mujer fuesen la pelvis y el abdomen. La educación física contribuía muy fuertemente en la configuración de ese tipo de feminidad.

La fisiología femenina determinó la aplicación de ciertos ejercicios físicos sobre todo en la adolescencia y juventud de la mujer, los cuales inscribieron sobre el cuerpo presupuestos morales que estaban ligados arbitrariamente a la mujer. El pudor, el recato, la plasticidad o la gracia no tienen nada que ver con tener una vagina o con la supuesta fisiología femenina. Son presupuestos morales que una sociedad determinada, en un momento dado, atribuye arbitrariamente a ciertas personas o a ciertos colectivos por el mero hecho de tener un órgano sexual. Las producciones discursivas vinculadas a los ejercicios físicos pasaban muy rápidamente – y falazmente – del ser (no en un sentido ontológico) al deber ser⁸.

Del saber fisiológico se podía realizar cualquier tipo de inferencias. Todo podía ser posible. La fisiología autorizaba funciones sociales más que biológicas⁹. Así es que las capacidades físicas prescriptas a la mujer eran la velocidad y, con ciertas reservas, la fuerza. Los ejercicios de resistencia eran proscriptos para las niñas. Como afirma Brest (1911, p. 168)

[...] los ejercicios de velocidad, limitados de acuerdo con la inferioridad de sus medios físicos, son particularmente beneficiosos a la mujer en todas las edades en que estos ejercicios pueden ser aplicados. Los ejercicios de fuerza son los que menos aplicación tiene en la cultura física femenina, pero no deben

ser absolutamente excluidos, como vulgarmente se piensa. En primer lugar, si se practican con moderación y en la edad conveniente, no presentan inconvenientes de ninguna clase, y en segundo lugar, el desarrollo muscular a que dan lugar no es razón suficiente para rechazarlos. Estéticamente un desarrollo muscular moderado es condición precisa de belleza plástica [...] Los ejercicios de resistencia y en general todos los fatigantes, son particularmente dañosos para la mujer en todas las edades. La economía de la fatiga física es un precepto que debe primar en la actividad física.

El límite simbólico y a la vez material, o mejor dicho físico, de aquellas mujeres que se apartaban del buen camino femenino, ejercitando, por ejemplo, la fuerza, tenía nombre y apellido: machona y/o copia ridícula del hombre; términos mencionados en diversos manuales de educación física de aquella época (SCHARAGRODSKY, 2001).

Como afirma Wernicke (1904, p. 6), una de las primeras profesoras de Educación Física argentina, en una de sus obras: “la mujer debe tomar gusto por los juegos al aire libre, sin que por ello pierda nada de su dignidad de mujer, sin que por eso esté expuesta a llegar a ser una copia ridícula del hombre.” O como sostiene el profesor de ejercicios físicos argentino, Porteau (1897, p. 133)

[...] nada más contrario a nuestras ideas que la transformación de la mujer en un ser musculoso y anguloso semejante al hombre. Nos declaramos abiertamente partidarios de la línea curva – ampliamente curva – como base de la belleza femenina. Las protuberancias y concavidades musculares, símbolo de la fuerza masculina y objeto de nuestro mayor respeto y envidia, nos parecen odiosas en la mujer, nacida delicadamente bella y destinada a vivir bellamente mórbida.

En términos de Romero Brest las niñas debían practicar ejercicios físicos y juegos, pero manteniendo “el recato y el pudor bien entendidos” (BREST, 1903a, p. 13).

La ley de la belleza, presuntamente biológica, junto con la predisposición ‘natural’ de las mujeres a las ‘formas redondeadas’, constituían premisas indiscutidas de la ideología subyacente a la institucionalización de la educación física para las niñas¹⁰.

La búsqueda de la supuesta ‘conducta femenina’ aceptable, excluyó rigurosamente los juegos que supusieran asociaciones vulgares, viciosas y estéticamente incorrectas. Los juegos muy rudos no eran permitidos ya que podían dañar los cuerpos ‘débiles’ de las niñas y hacer perder su inocente ‘feminidad’.

Fabricando masculinidad

La paternidad: *no es el fin* de la educación física masculina

Así como no se nace mujer sino que se llega a serlo, tal cual lo atestiguara Simone de Beauvoir; se podría afirmar que tampoco se nace varón sino que se llega a serlo. La educación física escolar ha sido una de las asignaturas escolares que, al mismo tiempo que colaboró en la construcción de cierta feminidad, hizo lo mismo en relación con la masculinidad.

El Sistema Argentino de Educación Física tuvo un papel central en la configuración de una cierta virilidad escolar. Si bien Romero Brest se opuso a los ejercicios militares¹¹, los cuales implicaron la construcción de una masculinidad con fuerte presencia de atributos y propiedades a educar ligadas a lo marcial y, en consecuencia, a la formación del carácter masculino, otras prácticas corporales como los juegos y la gimnasia metodizada aseguraron la carrera para convertir a los niños en verdaderos hombres.

Su propuesta, en ningún momento, mencionó a la paternidad como el fin último de la educación física masculina. Vale decir, el hombre o el niño no fueron sinónimo de paternidad. Sus preocupaciones en el armado de la virilidad más bien estuvieron vinculadas con la posibilidad de fomentar una virilidad fuerte, emprendedora y claramente dirigida al espacio público: “la asistencia regular y la participación metódica en todos los ejercicios y juegos [...] persigue hacer al niño fuerte y sano y ganar al hombre del mañana.”(BREST, 1907, p. 6).

La formación del ciudadano (varón), fuerte, sano, productivo, útil y arrojado estaba acompañado por un alto contenido moral. Como señala Brest (1900, 52) “del punto de vista moral es la lucha uno de los juegos ó ejercicios más viriles que puedan usar nuestros jóvenes; llena así por lo tanto la indicación de acostumar al niño a desafiar el peligro con la conciencia de su propia fuerza: ejercita en alto grado el valor moral.”

Luchas, cinchadas, carreras, saltos, juegos al aire libre¹² o gimnasia metodizada eran prácticas corporales que muy sutilmente contribuían en la configuración de una determinada masculinidad. En este proceso – al igual que en la mujer –, al mismo tiempo que se construían un cierto ideal masculino se sancionaban comportamientos que no se correspondían con el ideal regulativo de un verdadero hombre: “la cobardía moral y física, es un mal, aunque no sólo de nuestros niños, y el ejercicio físico debe tender a hacerlo desaparecer, para lo cual no debe temerse pusilánimemente a los que causan rozaduras, torceduras, equimosis y sangre en la nariz.” (BREST, 1900, p. 58-59).

Los ejercicios físicos debían contribuir a disipar la cobardía física y el temor al dolor ya que posibles perversiones podían generar, siguiendo a Brouardel, “en el sujeto varón un femenino físico y moral con detención de desarrollo de los órganos genitales, desarrollo de los senos, inteligencia limitada y sensibilidad verdaderamente mujeril.” (BREST, 1900, p. 64). El peligro al afeminamiento de los cuerpos masculinos creó toda una batería de pruebas y demostraciones viriles. Era el límite que no se podía tolerar incluso a costa de acciones violentas o bruscas ya que “el afeminamiento y el vicio son peores males que la brutalidad”. (BREST, 1909a, p. 84).

Los ejercicios físicos, al igual que en la mujer aunque con objetivos y tácticas distintas, funcionaron como eficaces dispositivos ortopédicos, encauzando aquellos comportamientos indeseables e incorrectos. De esta manera, “la lucha contra muchos vicios desarrollados en el colegio desviaban la corriente imaginativa ávida de placer y fatigaba el organismo.” (BREST, 1900, p. 67). La lucha contra el vicio solitario – la masturbación – era un cuestión fundamental.

La esencialización de lo masculino estaba representada por una interminable lista de lexemas que se incardinaban¹³ en los cuerpos y construían un *hexeis* corporal masculina que, a la vez, era moral: “carácter enérgico, osadía en la acción, confianza, conocimiento exacto de las fuerzas” (BREST, 1907, p. 13), “valentía, decisión” (BREST, 1909a, p. 88), “fiereza, valor, voluntad, energía, persistencia” (BREST, 1911b, p. 14-16), “coraje, disciplina o dominio de sí.” (BREST, 1921, p. 8) .

Capacidades corporales ¿masculinas?:

Ejercicios de brazos y de hombros ¿masculinos?

Este proceso de construcción social del varón estuvo asegurado, desde la educación física, por múltiples actividades como el aprendizaje de ejercicios violentos, rudos, enérgicos y de fuerza. Como señala Brest (1911a, p. 118), “los niños se adaptan mejor y con mayor facilidad a los ejercicios violentos, el salto o la lucha.”

La naturalización de los gustos masculinos, al igual que los gustos femeninos, no era otra cosa que un proceso de aprendizaje lento pero muy eficaz. Esto último lo tenía muy claro Brest (1909b, p. 352) para quien “la conveniencia de la exposición al peligro surge como una orientación de la cultura física racional.” Su insistencia en posibles desvíos como “un acto de cobardía en el hombre es despreciable” y su estímulo hacia “los actos de valor” o hacia la “utilidad de la exposición y el entrenamiento en el dolor” iban forjando la masculinidad socialmente deseada.

Los ejemplos elegidos para asegurar este tipo de educación eran los boxeadores, actividad que era enseñada en el Instituto Nacional de Educación Física únicamente para los varones

[...] es admirable la resistencia de los boxeadores que sufren tremendos golpes sin que les provoquen la más ligera equimosis; en tanto que muchas personas descubren moretones por los rozamientos que les causan el manejo de sus muebles en la casa. El hábito endurece la piel y poco a poco crea el valor físico con la resistencia al dolor provocado por los agentes exteriores. La exposición de los niños a los golpes es útil de este punto de vista. Esta le hace perder el miedo físico al mismo tiempo que les da una idea más exacta y acabada del verdadero valor que los traumatismos tienen en la lucha. Predisponen al estoicismo físico que no es sino el principio del estoicismo moral y sin el cual no hay un hombre verdadero en el sentido varonil de la palabra. (BREST, 1909b, p. 353).

La metáfora ‘hacerse a los golpes’ se materializaba en los cuerpos y era una necesidad que, al mismo tiempo que construía una subjetividad masculina específica, alejaba aquellos peligros inmorales e indeseables para un verdadero varón. “Los encontrones, rozaduras que son relativamente frecuentes entre los niños, y hasta los puntapiés que son accidentes constituyen

más bien una ventaja. No son propiamente un defecto del juego como muchos lo suponen y afeminadamente le temen.” (BREST, 1909b, p. 353). La producción buscada, como ya se mencionó, era doble: afianzamiento de esa virilidad y alejamiento de todo comportamiento afeminado. El límite simbólico, y a la vez material, de aquellos varones que se apartaban del buen camino varonil tenía nombre y apellido: rarito, mariquita o simplemente afeminado.

Este proceso permitió interiorizar y aprender a experimentar el ejercicio del poder con un claro sesgo: el control y el obligado éxito ante cualquier situación, cuestión que en las mujeres no estuvo permitido, salvo y con ciertas reservas, en el hogar. La adquisición de este tipo de “masculinidad hegemónica” (CONNELL, 1995) claramente suprimió, en los varones, toda una gama de emociones, necesidades y posibilidades, tales como el placer de cuidar a otros, la receptividad, la compasión o el miedo. De hecho,

[...] los niños mimados a quienes las madres no permiten desprenderse de sus vestidos se crían torpes y miedosos. En la primera ocasión en que se vean expuestos a un peligro insignificante son las víctimas más infalibles. Hemos visto algunos tipos de esta clase desmayarse por una cortadura sencilla de los dedos al hacer punta a un lápiz. (BREST, 1909b, p. 354).

La inclusión de los deportes en la escuela, a fines de la década del ‘30, va a tener para Brest una importancia central en la formación de la hombría

[...] los grandes *sports* tienen precisamente el atractivo apasionante de sus peligros. El más intensamente educativo, el que más contribuye a desarrollar el valor, el espíritu de empresa, etc., es el alpinismo. Es también el que más frecuentemente hace uso de esas cualidades que pedimos y aceptamos como las características de un hombre. (BREST, 1909b, p. 354).

La conocida idea de que el hombre era el criterio a partir del cual se medía a la mujer, se vislumbraba en muchas de las consideraciones argumentativas realizadas por Brest (1903a, p. 9; 1911a, p. 168), sobre todo aquellas que mencionaban la inferioridad física de la mujer. La “inferioridad física femenina” o “las condiciones de resistencias fisiológicas y sociales menores en la mujer” se señalaban en relación con el modelo varonil. La mujer era inferior al varón para realizar ciertas actividades y desarrollar ciertas cualidades motrices. Sin embargo, a la hora de ‘ensalzar’ a la mujer, no se mencionaba la supuesta inferioridad

del varón, sino la mejor adaptabilidad de la mujer a ciertos juegos y ejercicios físicos. La inferioridad se convertía en un justificante ideológico que naturalizaba ciertas relaciones de dominación.

Todas las capacidades motoras (velocidad, resistencia, fuerza etc.) estaban prescritas para el varón, en especial, la fuerza. Los ejercicios de fuerza que, según Brest, eran propios del varón

[...] se caracterizan por la producción de un gran trabajo en cada movimiento y por la actividad de grandes masas musculares en general. Por ejemplo, la lucha, la cinchada, la marcha con pesos suplementarios, el transporte de fardos pesados, etc., son ejercicios de fuerza en los cuales entran en actividad la mayor parte de los músculos de la economía y comportan un trabajo intenso en cada movimiento. (BREST, 1911a, p. 143).

Por lo tanto, a diferencia de las mujeres, en los varones se perseguían actividades que movilizaban la mayor cantidad de masa muscular posible a una gran intensidad, lo cual estaba vedado para el 'sexo débil'. El estereotipo de actividad igual a masculinidad y pasividad igual a feminidad, era fielmente reproducido a través de los ejercicios físicos.

Este proceso de esencialización masculino, al igual que en la mujer, reposaba y se legitimaba en los saberes médicos, especialmente en el registro fisiológico.

Nuevamente, y al igual que en la mujer, la fisiología masculina prescribía una determinada moralidad masculina tan histórica como arbitraria. De esta manera, el coraje, la osadía o el carácter enérgico, se hacían derivar de los testículos o del pene, cuando en realidad no eran más que cualidades morales funcionales a cierto orden social (patriarcal¹⁴) y que, sobre todo, producían un determinado arquetipo masculino.

La fisiología masculina determinó la aplicación de ciertos ejercicios físicos para el varón, o mejor dicho, para construir masculinidad. Los ejercicios prescritos prioritariamente eran aquellos que ejercitaban los hombros y los brazos. Brazos fuertes y disciplinados era lo que necesitaba cualquier Estado moderno y los ejercicios eran una de las tantas tácticas que alcanzaban dicho fin. Como señala Brest (1917, p. 47),

[...] el inmenso territorio de la República pide brazos a millares, reclama músculos fuertes, sangre abundante, voluntades, cabezas enérgicas y destrezas. Y todo esto hay que almacenarlo en la escuela, con los cuidados y solicitudes que exigen las plantas delicadas, que son los niños.

La formación de docentes de educación física

Acción defensiva en el varón y acción estética en la mujer

La producción, transmisión, circulación y distribución de este ideal de masculinidad y de feminidad se manifestó no sólo en numerosos ensayos, libros, conferencias o programas escolares vinculados con la educación física, sino que, simultáneamente, estuvo asegurado por el primer mecanismo estatal argentino de formación de maestros en Educación Física.

Este dispositivo se originó, gracias a Romero Brest, con el primer curso normal teórico-práctico de ejercicios físicos para maestros en el año 1901¹⁵ y se consolidó once años después cuando se elevó a grado de Instituto Nacional Superior de Educación Física - INEF con los cursos de “formación de maestros y el estudio de las cuestiones y problemas conexos de la enseñanza física, de acuerdo con las orientaciones científicas que informan esta disciplina.” (BREST, 1917, p. 18).

La formación docente de maestros en educación física no sólo consolidó cierta uniformidad en métodos, fines y actividades a desarrollar en las clases de educación física, sino que reprodujo la matriz binaria varón/mujer con significados muy claros y restringidos para cada uno de ellos a través de ciertos modos de agrupamiento, materias y finalidades distintas.

En relación con los modos de agrupamiento en los primeros cursos de ejercicios físicos se (re)produjo la separación por sexos de los ejercicios físicos que ya estaba prescripta en la Ley n° 1.420, del año 1884¹⁶. Al respecto Romero Brest propuso “dividir el curso en dos, uno de mugeres y otro de varones y dictar clases (prácticas) separadas a cada grupo.” (BREST, 1903b, p. 39)¹⁷. Esta tendencia que seguiría durante casi todo el siglo XX creó secciones de varones y secciones de mujeres para la práctica de la gimnasia y demás ‘agentes’ de la educación física. Ambos colectivos (varones y mujeres) estuvieron imposibilitados de realizar prácticas corporales en un mismo lugar y en un mismo tiempo. No fuera cuestión que los cuerpos masculinos y femeninos transpirados, sudorosos, con olor y en movimiento se toquen, perturben la moral y despierten sensaciones viciosas, tal como ya se ha señalado.

Con respecto a las materias, todos los planes de estudio incorporaron la enseñanza diferenciada contribuyendo a la configuración de roles sociales bien distintos. Por ejemplo, en el plan de estudios de 1912 se prescribió “gimnasia teórica y práctica masculina para varones y gimnasia teórica y práctica femenina para las mujeres.” (AISENSTEIN, 1995, p. 122). En

otros planes de estudio, como el de 1915, se prescribió “defensa personal y escalación de aparatos para los varones y la gimnasia estética para las niñas.” (BREST, 1917, p 69-70). De hecho hasta 1938, la diferencia en la formación de alumnos y alumnas se debió a que los varones debían incluir Defensa Personal y las mujeres no. Todo lo contrario sucedía con la Gimnasia Estética. De igual manera, los planes de estudio de la época en estudio establecían dos años más, optativos, para poder obtener un título suplementario. Las chicas podían hacer el Profesorado Especial de Gimnasia Estética y los varones el Profesorado Especial en Deportes y Atletismo¹⁸.

Esta última titulación mantuvo la conservación del espacio deportivo como lugar casi exclusivamente masculino¹⁹. De hecho, como afirma Vázquez (1990), el acceso de la mujer a la mayoría de los deportes estuvo frenado, en las primeras décadas del siglo XX, por el temor a la virilización de las mujeres.

Claramente, la diferencia de materias y sus contenidos reprodujo la distribución social de roles sexuales estereotipados. Como señala Brest (1917, p. 102),

[...] la enseñanza de la gimnástica utilitaria adopta formas distintas fundamentales en el hombre y en la mujer. En el hombre adquiere el carácter de acción defensiva, en la mujer el carácter de acción estética, como factor de perfeccionamiento de sus dotes propias, para el mejor cumplimiento de su actividad social, en cuanto esta atañe a sus finalidades biológicas. Llamamos defensa personal a la asignatura que se practica con el carácter utilitario en el hombre y gimnasia estética a la misma en la mujer.

Cada una de estas materias contribuyó muy fuertemente a modelar cuerpos y construir masculinidad y feminidad. Esto se pudo identificar muy abiertamente cuando se especificaban los objetivos de las mismas. Así es que la defensa personal perseguía como objetivo principal “poner fuera de combate al enemigo, con el menor daño posible” (BREST, 1917, p. 104) a través de la esgrima. Es decir, estas actividades tendían a acostumbrar al varón – y no a la mujer – a la lucha, al contacto corporal brusco y a la confrontación, actividades ligadas imaginariamente al universo masculino. Por el contrario, la gimnasia estética se proponía en la mujer – y no en el varón – “desarrollar la gracia y despertar la emoción que deriva de la ejecución artística de tales movimientos.” (BREST, 1917, p. 105). Fines que esencializaban a las mujeres y las convertían en seres armoniosos, dóciles y fuertemente emotivos. De esta manera, la gimnasia estética perseguía

[...] el buen gusto, el amor hacia las cosas desinteresadas pero bellas, por la emoción interna que los ejercicios despiertan y desarrollan. La rigidez y absoluta precisión que caracteriza los ejercicios gimnásticos metodizados de la gimnasia fisiológica, base del sistema, se encuentra disminuida en los movimientos de la gimnasia estética para dar lugar a la iniciativa personal de carácter emocional propia de esta gimnasia²⁰. (BREST, 1917, p. 106).

La necesidad de despertar, o mejor dicho, fabricar cierta emocionalidad en las mujeres era una clave en este tipo de gimnasia. Tal emocionalidad estaba terminantemente prohibida en el alumno varón.

Por último, la carga horaria en la mayoría de los planes era mayor para los varones que para las mujeres. Dicha situación estaba justificada, entre otras razones, a partir de la supuesta inferioridad o debilidad del cuerpo femenino. Tales convenciones eran sostenidas, como ya se mencionó, desde el saber médico, en especial el fisiológico.

El registro fisiológico como el justificante de la desigualdad

La formación de los maestros en educación se basó, principalmente, en las ciencias fisiológicas. Como señala Brest (1917, p. 75), “la aplicación racional de la cultura física debe basarse forzosamente en la fisiología en primer lugar [...]” La mayoría de los saberes y supuestos que legitimaron la arbitraria diferencia de propiedades y funciones asignadas a mujeres y varones estuvo basada en los renombrados fisiólogos e higienistas de la época. Estos fueron los que, en primera instancia, contribuyeron en la elaboración de la diferencia como sinónimo de jerarquía, en la que lo masculino era lo dominante y lo femenino lo dominado; lo masculino lo superior y lo femenino lo inferior; lo masculino lo fuerte y lo femenino lo débil; lo masculino lo público y lo femenino lo privado; lo masculino correspondía al ejercicio del poder y lo femenino al gobierno del hogar.

Entre los más destacados científicos del cuerpo de aquella época Romero Brest recurrió a Demeny, Tissie, Mosso y, muy especialmente, Lagrange. Este último fue uno de sus preferidos. Así lo atestiguan las numerosas citas de Romero Brest en sus escritos y en los planes de estudio del INEF. La lógica generizada de Romero Brest fue sin duda tomada de ellos. Basta comparar los argumentos ya mencionados del

padre de la Educación Física Argentina con los de alguno de estos fisiólogos. Tomemos algunos pensamientos del francés Lagrange (1845-1909) y del italiano Mosso (1846-1910).

Según el fisiólogo francés “la indicación higiénica es siempre la misma para ambos sexos.” (LAGRANGE, 1894, p. 145). Sin embargo, nuevamente se produce una (con)fusión entre lo estrictamente biológico y los supuestos morales. La falta de atención en el desarrollo de la fuerza muscular en la mujer estaba avalado por cuestiones sociales

en la vida no es la acción el fin de la mujer; sino que esta destinada a ocupaciones sedentarias, en las cuales la fuerza muscular apenas encontraría en qué emplearse. Sería forzar su naturaleza incitarles en este momento a desplegar una actividad muscular para la cual no son aptas. (LAGRANGE, 1894, p. 146-147).

La prohibición de la fuerza por supuestos roles sociales y cuestiones morales incompatibles con la mujer era refrendada por Mosso para quien “la gimnasia femenina no será nunca una gimnasia de fuerza.” (MOSSO, 1894, p. 249).

El temor a la virilización fue una constante en los argumentos esgrimidos por Lagrange (1894, p. 148) ya que las mujeres podían perder no sólo “su frescura y su gracia, sino también la amplitud de sus formas y el vigor de su constitución.”

[...] Han querido aplicar a la joven los métodos propios de los jóvenes, sin ver la exageración de esa tentativa, que no conduce nada menos que a dar a la mujer una educación ‘viril’. Se iba demasiado lejos y demasiado deprisa, y se ha caído en el ridículo. (LAGRANGE, 1894, p. 152).

El mismo pensamiento tenía Mosso para quien era “un error de la gimnasia emplear el mismo método y los mismos aparatos para los hombres que para las mujeres.” (MOSSO, 1894, p. 250). Como ya se mencionó, no sólo existía temor a la virilización de la mujer, sino al afeminamiento masculino²¹.

Las partes del cuerpo más estimuladas por estos fisiólogos seguían siendo el biceps y los brazos en el varón y la pelvis en la mujer.

La idea de fuerza es inseparable de la idea de brazo [...] cuando se quiere hablar de un hombre dotado de un gran vigor físico se dice vulgarmente que tiene “buen biceps”. Por el contrario, una mujer bien hecha debe tener el contorno de las caderas mayor que el de los hombros. La cavidad de la pelvis es el receptáculo en el que debe contenerse el pequeño ser que llegará a hombre,

y el desarrollo ulterior del niño depende en gran parte de las condiciones más o menos favorables que encontró en el seno de su madre. (LAGRANGE, 1894, p. 150).

El mismo interés está en los escritos de Mosso para quien lo mejor “es poner en acción los músculos rectos del abdomen y todos los músculos de sus paredes” los cuales “son los más importantes en la gimnasia femenina.” (MOSSO, 1894, p. 251).

Este desarrollo corporal tenía en la mujer un claro objetivo: la maternidad y el regeneramiento racial²².

Los que se dedican a la cría de animales consideran la amplitud de la pelvis como una cualidad esencial a la reproducción de una raza fuerte y bien obtenida, rechazan las hembras que ‘no tiene caderas’. ¡Y nosotros, con el pretexto de tener mujeres ‘fuertes’, trataríamos de concentrar en los hombros y los brazos la savia nutritiva, que es tan necesaria en la parte inferior del busto! (LAGRANGE, 1894, p. 151).

Mosso (1894, p. 265) reitera la preocupación por la maternidad como uno de los fines básicos de los ejercicios físicos femeninos ya que contribuyen “al perfeccionamiento racial”.

La prescripción de ciertas actividades como la marcha, la danza, el salto a la comba, los juegos de volante y de gracia tenían su contrapartida en la prescripción de ciertas actividades como la gimnasia con aparatos. “Los aparatos de gimnasia concentran el trabajo en la región superior del cuerpo, lo cual, como hemos dicho, es un error desde el punto de vista de la corrección de las formas femeninas.” (LAGRANGE, 1894, p. 153). En el fondo, la preocupación de los ejercicios físicos femeninos era reforzar una cierta moral: “que no salga la mujer de las viejas y sanas tradiciones de su sexo; el buen sentido y el gusto rechazan para ella los procedimientos de la gimnasia masculina, y la higiene los condena.” (LAGRANGE, 1894, p. 156). Como señala Mosso (1894, p. 249), “los movimientos cadenciosos bien escogidos, las contracciones lentas, que dan al cuerpo posturas artísticas, tienen un gran porvenir en la gimnasia de la mujer.”

La regulación de una conducta sexual adecuada suponía modestia, pasividad y ningún rasgo que despierte excitaciones indecentes.

El ejercicio por excelencia que ha inventado la mujer es la danza. Pero la danza ‘por danzar’ y no el baile; la danza desprovista de la excitación peligrosa de los bailes y de los saraos, y, sobre todo, de su acompañamiento habitual, la vigilia prolongada. (LAGRANGE, 1894, p. 156).

Todo lo contrario sucedía con los juegos y actividades prescriptas a los varones en donde se resaltaban cualidades vinculadas con el liderazgo, el predominio, la fuerza y la decisión. Los juegos se asociaban directamente con el desarrollo de la masculinidad, y la masculinidad adulta estaba intrínsecamente relacionada con la sexualidad madura. Los niños tenían que desarrollar una forma de sexualidad que llevaba consigo la actividad, la iniciativa y el control, con el fin de lograr una hombría aceptable. Juegos en equipo y la gimnasia de fuerza eran los más estimulados por estos fisiólogos.

Como se puede apreciar, estos planteos están muy presentes en la propuesta de Romero Brest, los cuales, sin duda, se basan y se nutren de ellos. Claramente esta lógica legitimada por los saberes fisiológicos estructuró la diferencia entre varones y mujeres a partir de la jerarquía y, por lo tanto, de la valoración superior (masculino), inferior (femenino) y también al interior de cada colectivo (verdadero varón versus afeminado y verdadera mujer versus machona o copia ridícula del varón). Estos pensamientos fueron los hegemónicos y constituyeron la *episteme* de los ejercicios físicos, la gimnasia y los juegos. Es en ellos en donde Romero Brest encontró su lugar de autoridad y estructuró una política corporal generizada.

Consideraciones finales

La política corporal instrumentada por Romero Brest tuvo un papel importante en la configuración de cierta feminidad y de cierta masculinidad en el campo de los ejercicios físicos.

El Sistema Argentino de Educación Física contribuyó a establecer el ideal femenino vinculado con la maternidad como principio rector de las prácticas corporales, siendo su fin la eugenesia. La maternidad tuvo su correlato en una serie de presupuestos morales que debían respetarse y que definían a la feminidad 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 feminidad, se sancionó todo aquello que estuviese vinculado con la virilización femenina o con supuestos deseos indecentes. Para lograr este cometido se prescribieron en las mujeres ejercicios físicos para ciertas partes del cuerpo: la pelvis y el abdomen y ciertas capacidades físicas: velocidad y, con ciertas reservas, la fuerza. La escisión del cuerpo 'femenino' alcanzó con ello su máxima expresión.

Con objetivos y tácticas diferentes, el Sistema Argentino de Educación Física contribuyó a establecer el ideal de masculinidad vinculado con una virilidad fuerte, emprendedora y claramente dirigida al espacio público, es decir, a la formación de un ciudadano (la ciudadana no tuvo existencia formal, en Argentina, hasta fines de la década del '40). En este contexto, la masculinidad no fue sinónimo de paternidad sino de ciudadanía. El ciudadano viril que se persiguió a través de los ejercicios físicos debía caracterizarse por tener, y por ende aprender, las siguientes cualidades: el carácter enérgico, la osadía en la acción, la valentía, la decisión, la fiereza, el valor, la voluntad, la energía, la persistencia, el coraje, la disciplina y el dominio de sí. Al mismo tiempo que se indujo ese tipo de masculinidad a través de los ejercicios físicos, se intentó prevenir aquellos comportamientos que se suponían desviados o anormales como el ser miedoso, el ser cobarde, el ser pasivo o el carecer de iniciativa. El punto máximo de esta desviación fue el afeminamiento.

Para lograr este cometido, se prescribieron en los varones ejercicios físicos para ciertas partes del cuerpo, especialmente brazos y hombros, y ciertas capacidades físicas: resistencia, velocidad y, fundamentalmente, la fuerza. La escisión del cuerpo 'masculino' alcanzó con ello su máxima expresión.

Estos procesos de esencialización y de naturalización de la masculinidad y de la feminidad se apoyaron en el saber fisiológico. Los razonamientos derivados del saber fisiológico 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 el 'guión masculino'. El discurso higienista y fisiologista fue un discurso 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.

En síntesis, la política corporal generizada instrumentada por Romero Brest enmarcada (¿enmascarada?) en un discurso científico, ocultó una práctica social y política de control de los cuerpos masculinos y, muy especialmente, de los cuerpos femeninos.

Notas

- 1 El artículo forma parte del proyecto de investigación denominado “La construcción de la masculinidad y la feminidad en la escuela: el caso de la Educación Física Escolar Argentina (1884-1993)”, bajo el marco de una Beca de Perfeccionamiento otorgada por la Comisión Nacional de Investigaciones Científicas de la Provincia de Buenos Aires. (CIC). Período: 2001-2003. Por otra parte, agradezco la lectura del presente trabajo de parte del Dr. Mariano Narodowski.
- 2 En realidad, el primer centro de formación de profesores de Gimnasia se constituye en 1897 con la creación de la Escuela de Gimnasia y Esgrima del Ejército. Dicho centro formó instructores de gimnasia militares pero muchos de ellos tuvieron una fuerte influencia en las escuelas civiles, en especial, en las primeras tres décadas del siglo XX.
- 3 Sin embargo, los ejercicios militares en la escuela primaria, en especial, en la provincia de Buenos Aires, persistieron hasta 1910 contribuyendo muy eficazmente en la conformación de un determinado orden corporal masculino ligado con atributos y propiedades marciales y con un universo moral en el que sobresalieron la enseñanza del coraje, de la fuerza, del respeto a la jerarquía, de la obediencia ciega, de la sumisión a las ordenes y del valor. Ver en P. SCHARAGRODSKY, De la testosterona a la virilidad: visibilizando una política escolar generizada. Revista *EF & C*, La Plata, n. 5, 2001, p. 78-90. Universidad Nacional de La Plata.
- 4 Romero Brest fue inventor de varios aparatos de registro médico como el cirtómetro torácico de resorte, el espirómetro hidrostático, el dinamómetro de ancho adaptable a la mano, el kinetómetro torácico, el antropómetro milimétrico y el saltómetro doble invariable para las clases de gimnasia. Su obsesión por la medición, explicación, predicción y control de los cuerpos estuvo fuertemente atravesada por los dos postulados básicos del positivismo. El primero plantea que los objetivos, los conceptos y los métodos de las ciencias naturales son aplicables a las indagaciones científico-sociales. El segundo supone que el modelo de explicación utilizado en las ciencias naturales proporciona las normas lógicas en base a las cuales pueden valorarse las explicaciones dadas por las ciencias sociales. De allí su constante

apelación a leyes, métodos y procedimientos científicos bajo un aura de neutralidad. Bajo esta perspectiva la ciencia de los ejercicios físicos estaba aparentemente representada por un método imparcial para valorar los postulados acerca del cuerpo. Las ciencias médicas, en especial el saber fisiológico, se convirtió en el único saber autorizado para el tratamiento supuestamente neutro y objetivo del cuerpo. En realidad, en nombre de la ciencia y de la fisiología como se verá en las páginas siguientes, los cuerpos masculinos y femeninos fueron configurados en forma jerárquicamente diferenciada.

- 5 La preocupación de Romero Brest por la educación física femenina, siendo Inspector, aparece en varios de sus informes, como en el de 1905, alertando sobre la dificultad de las niñas durante las clases de ejercicios físicos: “los juegos de las niñas que exigen cierta agilidad, no era posible practicarlo con éxito siquiera mediano, sin exponerse a fracasos y accidentes. Los que exigen destreza para tirar una pelota o para evitarla, eran absolutamente impracticables en buenas condiciones. La mayoría de los juegos habían llegado a ser patrimonio exclusivo de los *pilletes* (alumnos varones)”. Frente a este diagnóstico y luego de haberse aplicado su Sistema, los resultados fueron, según sus palabras, muy alentadores ya que “se observa, especialmente en las escuelas de las niñas, un marcado adelanto físico en el sentido de afectar a los alumnos una mayor actividad, agilidad y destreza general (...)”. E. ROMERO BREST, *La Educación Física en la Escuela Primaria*. Su organización y sus resultados, Buenos Aires: Imprenta de Obras de E. Spinelli, 1909, p. 22-24.
- 6 La eugenesia, ciencia fundada por Sir Francisco Galton, estudiaba las causas sometidas al contrato social que podrían mejorar las cualidades de la raza desde el punto de vista físico o mental, en las futuras generaciones. La escuela, y en particular los diferentes ejercicios físicos, gimnasias y juegos, fueron considerados como prácticas necesarias para acompañar el proceso de mejoramiento racial. En este punto, la maternidad se convirtió en un blanco predilecto de dicho proceso. En las décadas del 1930 y 1940, especialmente en Europa, el entrenamiento físico de las juventudes hitlerianas, de las falanges españolas o de las juventudes italianas estimularían una determinada ‘política de la raza’. La educación física tendría un papel central en la

currícula escolar de aquella época. La hostilidad hacia el ‘otro’ tendrá una solución: el aniquilamiento del cuerpo. Ver en A. HELLER y F. FEHER, *Biopolítica: la modernidad y la liberación del cuerpo*. Barcelona: Península. 1995, p. 111-118.

- 7 El amor maternal adquiere un nuevo significado, siguiendo a Badinter, en el último tercio del siglo XVIII en Occidente. La imagen de la madre, de su función y de su importancia, sufre un cambio radical. Abundan las publicaciones que aconsejan a las madres ocuparse personalmente de sus hijos y les ‘ordenan’ que les den el pecho. Le crean a la mujer la obligación de ser ante todo madre y engendran un mito que doscientos años más tarde seguiría más vivo que nunca: el mito del instinto maternal, del amor espontáneo de toda madre hacia su hijo. La novedad respecto de los siglos anteriores reside en la exaltación del amor maternal como valor simultáneamente natural y social, favorable a la especie y a la sociedad. Algunos han de ver en él a largo plazo un valor mercantil. Al desplazarse imperceptiblemente desde la autoridad hacia el amor, el faro ideológico ilumina cada vez más a la madre en detrimento del padre, que gradualmente ingresará en la sombra. Si antes se insistía tanto en el valor de la autoridad paternal, es porque ante todo importaba formar súbditos dóciles para Su Majestad. A fines del siglo XVIII, para algunos lo esencial no es ya tanto formar sujetos dóciles como sujetos a secas, sino producir seres humanos que han de ser la riqueza del Estado. Para lograrlo, es preciso impedir a toda costa la sangría humana y la enorme cantidad de muertes de los niños en su primer infancia. El nuevo imperativo es la supervivencia de los niños. Ver en E. BADINTER, *¿Existe el amor maternal? Historia del amor maternal. Siglos XVIII al XX*, Barcelona: Paidós-Pomare, 1981.
- 8 No tomamos al género como una categoría ontológica sino de carácter instrumental. No se trata de un genuino constitutivo del ser de las personas. En tal sentido, el género no es una categoría descriptiva sino una normativa que determina la percepción social de las mujeres y de los varones.
- 9 Inclusive aceptando que existen diferencias biológicas entre hombres y mujeres, éstas se encuentran intervenidas culturalmente y son históricas. Aquello que observamos como características masculinas y femeninas son diferencias socialmente construidas, y estas caracte-

rísticas pueden alterarse de forma radical por la intervención social y política. Empero, la lógica de este argumento incluiría también la noción de que la biología se encuentra en sí misma socialmente mediada y que consiste en un sistema clasificatorio por medio del cual se organiza las experiencias. Lo que está situado detrás del “género” no es una realidad no mediada, sino otro nivel de las construcciones y clasificaciones sociales; la anatomía del cuerpo es precisamente dicha clasificación. El género es una invención social a la que media otra construcción social, la “biología”. Dicho en otros términos, la biología es sistematización cognitiva. Los hechos biológicos existen, pero existen en virtud de las prácticas clasificatorias que excluyen los puntos fijos, precisamente debido a que habitamos un mundo de perspectivas. Ver en el clásico libro de B. TURNER, *The Body and Society. Explorations in Social Theory*, Basil Blackwell, Oxford-Nueva York, 1984, o en el excelente trabajo de T. LAQUEUR, *La construcción del sexo: cuerpo y género desde los griegos hasta Freud*, Madrid: Cátedra, 1994.

- 10 La naturaleza se ha colocado como causa ‘natural’ justificadora de la exclusión de las mujeres, siendo en realidad el efecto de una exclusión histórica. En nombre de la naturaleza – sobre todo femenina – se han orientado acciones y normas morales. El término ‘natural’ tiene un trasfondo ideológico que evoca nociones de inmutabilidad, de corrección y de normalidad. Como afirma Jacques Derrida, “no hay naturaleza, sólo sus efectos” y mientras los efectos de la naturaleza dependen necesariamente de sus propiedades físicas, estas propiedades están siempre construidas culturalmente a través de interacciones sociales que ocurren dentro de campos de poder.
- 11 Su rechazo a la militarización de la Educación Física, siempre latente aún a fines de la década del 1930, se basó en los siguientes argumentos escritos en 1938: militarizar la enseñanza de la educación física “es implantar en las escuelas civiles la gimnasia que los militares usan para las suyas, es decir para hacer del soldado un combatiente eficaz. La gimnasia militar tiene por objeto práctico preparar al soldado en el cumplimiento de sus propósitos guerreros”. Militarizar la enseñanza de la educación física “es organizarla de acuerdo con los principios y conceptos militares.” Militarizar la enseñanza “no es solamente aplicar una gimnasia inadecuada, sino establecer el espíritu militar en las clases de educación física, como ocurre

ahora con la Comisión Nacional de Educación Física”. Militarizar la enseñanza “es aplicar en las escuelas los reglamentos de gimnasia militar vigentes en el ejército, como sucede en algunas escuelas primarias de la Capital y en muchas de las provincias, como la de Buenos Aires, Mendoza, etc.” Militarizar la enseñanza de la educación física “es imprimirle el pensamiento y el espíritu del soldado, que es de orden guerrero, en abierta oposición con los ideales y los sentimientos pacíficos que deben caracterizar la enseñanza civil”. Siguiendo el conjunto de argumentaciones en contra de la militarización, Romero Brest contempla grandes diferencias entre los ideales civiles y los militares. “Por un lado, el sentido de jerarquía y, por el otro, la obediencia absoluta al superior sólo porque es superior”. A la crítica militarista opone la necesidad de conocimientos científicos bien especializados basados en estudios de fisiología. Ver en E. ROMERO BREST, *El Sentido Espiritual de la Educación Física*, Buenos Aires: Librería del Colegio, 1938, p. 230-233.

- 12 Los juegos fueron prácticas corporales prescriptas tanto para varones como para mujeres. Sin embargo, había juegos para varones y juegos para mujeres. Los juegos para mujeres eran más pasivos, suaves y no perseguían fuertes contactos corporales. En cambio, los juegos de los varones incitaban a una mayor actividad, lucha y contacto corporal. De igual manera, la denominación de los juegos contribuyó a la construcción de un cierto ideal masculino y femenino, por ejemplo, “darle leña” (para los varones) y “la ardillita en los árboles” (para las mujeres). También los materiales para los juegos contribuían a la construcción de subjetividades generizadas. Por ejemplo, Romero Brest estableció los siguientes materiales en la lista de juegos para varones que no estaban en las mujeres: “pelotas de foot-ball, pelotas voladoras, juegos de bochas, infladores, *punchin-ball*, cuerdas de cinchar, saltadores, barreras para la carrera de obstáculos”. En cambio, en la lista de juegos para mujeres los materiales que no estaban en la lista de varones eran los siguientes: “juegos de quillas, juegos de aros, juegos de *badmington* y cuerdas de saltar”. Ver en E. ROMERO BREST, *Pedagogía de la Educación Física*. Buenos Aires: Cabaut y Cía., 1911, p. 228.
- 13 La palabra incardinamiento es la traducción inglesa de *embodiment*, cuyo sentido es el de ‘dar forma al cuerpo’, ‘ordenar u organizar el cuerpo’, ‘moldear la carne’, tal como lo hacen algunas feministas

(por ejemplo, las españolas) a fin de marcar la diferencia respecto de ‘encarnar’, ‘encarnación’ y demás términos de connotaciones tradicionalmente cristianas.

- 14 Tomando la definición de Kaufman (1997), el término patriarcado es una categoría descriptiva amplia para sistemas sociales dominados por hombres. Según Connell (1995), el patriarcado existe no sólo como un sistema de poder de los hombres sobre las mujeres, sino de jerarquías de poder entre distintos grupos de hombres y también entre diferentes masculinidades. Siguiendo a Amorós, “el patriarcado es, además de universal, una institución interclasista, cuyo eje está constituido por los pactos entre varones, es decir, por su posibilidad, negada a las mujeres, de investir de poder a sus iguales”. C. AMOROS, *Hacia una crítica de la razón patriarcal*. Madrid: Anthropos, 1985.
- 15 El diagnóstico de Romero Brest en relación con los maestros de ejercicios físicos, en 1901, fue contundente: “no hay entre nosotros maestros de ejercicios físicos que reúnan condiciones requeribles para dirigir con acierto el desenvolvimiento físico de nuestros niños y jóvenes de uno y otro sexo. La enseñanza de la gimnasia ha estado a cargo de especialistas, o titulados especialistas casi siempre extranjeros y de la antigua escuela, o de militares [...]”. E. ROMERO BREST, *Cursos Normales de Educación Física (sus resultados)*, Buenos Aires: Las Ciencias Librería y Casa editora de Nicolás Marana, 1903, p. 14.
- 16 En la misma se prescribe en el artículo 6, entre otros, “el conocimiento de los ejercicios y evoluciones militares más sencillos para varones”. Dicha prescripción formará parte de la asignatura Educación Física durante casi tres décadas, aunque dependiendo del lugar geográfico del país.
- 17 En estos primeros espacios de formación docente se produjo un fenómeno muy particular, ya que si bien en todos los cursos la participación de las mujeres fue mayor, los profesores para la sección de varones tuvieron una asignación mensual superior a las profesoras de la sección de mujeres. Una clara desvalorización hacia las mujeres docentes frente a una idéntica actividad. Ver en E. Romero Brest, *Cursos Normales de Educación Física (sus resultados)*. Buenos Aires: Las Ciencias Librería y Casa editora de Nicolás Marana, 1903, p. 70.

- 18 En los posteriores Planes de estudio para la formación de docentes en Educación Física de los INEF de 1945, de 1956 o de 1967 elaborados por el Ministerio de Educación y Justicia, ciertas prácticas continuaban con esta histórica separación de materias de acuerdo al ‘sexo’. Por ejemplo, las mujeres recibían exclusivamente en alguno de esos planes materias como “Gimnasia Rítmica, Basquetbol Femenino, Danza Moderna, Educación Rítmica, Musical y Canto, Pelota al Cesto, Danza Creativa Educacional o Hockey”. Por el contrario, los varones eran formados en “Gimnasia en Aparatos, Rugby, Fútbol, Esgrima, Boxeo, Gimnasia Deportiva, Basquetbol o Handbol”. Recién en el programa de 1967 se unifican las secciones masculina y femenina. Los programas citados pueden verse en: A. AISENSTEIN, *Curriculum presente, Ciencia ausente*. El modelo didáctico en la educación física: entre la escuela y la formación docente. Tomo I. Buenos Aires: Miño y Dávila, 1995, p. 123-132.
- 19 Los varones podían practicar muchos deportes que estaban vedados a las mujeres como, por ejemplo, el foot-ball, el boxeo o la esgrima. No obstante las mujeres podían jugar, al igual que los varones, al tennis o al croquet. Ver en el programa de gimnasia práctica en E. ROMERO BREST, *El Instituto Nacional Superior de Educación Física*. Antecedentes, organización y resultados. Buenos Aires: Cabaut y Cía, 1917, p. 148-149.
- 20 La disminución de los ejercicios metodizados en la mujer, propuestos por Romero Brest, provenían en su mayoría de los ejercicios de la gimnástica sueca. Ling, quien desarrolló el sistema sueco, planteó una lógica similar ya que resaltó la importancia del mantenimiento de las capacidades ‘naturales’ de las mujeres sin provocar esfuerzos indebidos ni cambios físicos indeseados. En su sistema fue fundamental el supuesto de que “la predisposición fisiológica (de las mujeres) exige un tratamiento menos vigoroso. La ley de la belleza se basa exclusivamente en la concepción de la línea y no debe abusarse de ella. Las formas redondeadas de las mujeres no deben transformarse en angulosidades o nudosidades como en los varones”. Ver en S. SCRATON, *Educación Física de las niñas: un enfoque feminista*, Madrid: Morata, 1995, p. 37.

- 21 Es muy posible que detrás de este temor estuviera el rechazo a la homosexualidad, tanto entre varones como entre mujeres. La matriz vinculada con la elección del deseo sexual perseguida, no sólo en la institución escolar, fue la heterosexualidad. Los ejercicios físicos, con sus múltiples actividades, fueron formidables dispositivos de encauzamiento hacia la matriz heterosexual, so pena de ridiculización, denigración e inclusive penalización. Ver en J. SALESSI, *Médicos Maleantes y Maricas*. Higiene, criminología y homosexualidad en la construcción de la nación Argentina (1871-1914), Buenos Aires: Beatriz Viterbo, 1995.
- 22 En una de sus últimas obras, Romero Brest insiste en asociar mujer con madre. “Desde le punto de vista del desarrollo y fijación de la herencia, la influencia de la madre adquiere, desde el comienzo mismo de la fecundación, caracteres predominantes. La madre significa el primero y más fundamental medio ambiente en que va a desarrollarse el nuevo ser. Si la herencia determina en forma casi puede decirse preponderante, la orientación e intensidad de la formación somática y funcional, es la influencia del medio ambiente, constituido en este caso primitivo por la madre exclusivamente, la que dará los caracteres especiales del desarrollo (...). La consecuencia de estos hechos para el educador es obvia: la educación física de la madre es esencial. Por eso cuidar la madre es asegurar más fácilmente la potencialidad de los hijos”. Por otra parte, nuevamente a la figura femenina se la liga imaginariamente con ciertas funciones sociales y morales: “constantemente se excluyen en las clases las formas de ejercicios que puedan lesionar el decoro femenino”. Ver en E. ROMERO BREST, *Bases de la Educación Física en la Argentina*. Buenos Aires: Librería del Colegio, 1939, p. 219-225.

Referências

AISENSTEIN, A. *Curriculum presente. Ciencia Ausente. El modelo didáctico en la Educación Física: entre la escuela y la formación docente*. Buenos Aires: Miño y Davila, 1995. Tomo IV.

AMOROS, C. *Hacia una crítica de la razón patriarcal*. Madrid: Anthropos, 1985.

PERSPECTIVA, Florianópolis, v. 22, n. Especial, p. 83-119, jul./dez. 2004
<http://www.ced.ufsc.br/nucleos/nup/perspectiva.html>

- ALZU, J. *Doctor Enrique Romero Brest: semblanza*. Imprenta ISEF, Buenos Aires, n. 1, 1932.
- ARMSTRONG, N. *Deseo y ficción doméstica*. Madrid: Cátedra 1991.
- BADINTER, E. *La identidad masculina*. Madrid: Alianza, 1993.
- _____. *¿Existe el amor maternal? Historia del amor maternal: siglos XVIII al XX*. Barcelona: Paidós-Pomare, 1981.
- BOURDIEU, P. *La dominación masculina*. Barcelona: Anagrama, 2000.
- BREST, E. ROMERO. *Bases de la educación física en la Argentina*. Buenos Aires: Librería del Colegio, 1939.
- _____. *Curso superior de educación física*. Buenos Aires: Las Ciencias Librería y Casa Editora de Nicolás Marana, 1905a. Tomo I: Bases fisiológicas de la educación física.
- _____. *Curso superior de educación física*. Buenos Aires: Las Ciencias Librería y Casa editora de Nicolás Marana, 1905b. Tomo II: Pedagogía y práctica de la educación física.
- _____. *Cursos normales de educación física (sus resultados)*. Buenos Aires: Las Ciencias Librería y Casa editora de Nicolás Marana, 1903b.
- _____. *Educación física de la mujer*. Buenos Aires: Las Ciencias Librería y Casa editora de Nicolás Marana, 1903a.
- _____. *El ejercicio físico en la escuela (del punto de vista higiénico)*. 1900. Tesis (Doctor en Medicina)-Compañía Sud-Americana de Billetes de Banco, Buenos Aires, 1900.
- _____. *El Instituto Nacional Superior de Educación Física: antecedentes, organización y resultados*. Buenos Aires: Ed. Cabaut y Cía, 1917.
- _____. *El sentido espiritual de la educación física*. Buenos Aires: Librería del Colegio, 1938.
- _____. Evolución y consecuencias de las ideas doctrinarias en la educación física. *Revista La Semana Médica*, Buenos Aires, n. 15, 1911b.
- _____. *La educación física en la escuela primaria: su organización y sus resultados*: Buenos Aires: Imprenta de Obras de E. Spinelli, 1909a.

BREST, E. ROMERO. *La educación física en el congreso internacional de París de 1913*. Buenos Aires: Imprenta Europea Manuel A. Rosas, 1913.

_____. La educación física y los accidentes callejeros. *Revista de la Educación Física*, Buenos Aires, año 1, n. 6, p. 342-354, 1909b.

_____. *La reforma de la educación física en la escuela secundaria*. Buenos Aires: Establecimiento Tipográfico El Comercio, 1907.

_____. *Los Batallones Escolares: orígenes, condiciones científicas y defectos*. Buenos Aires: Imprenta Talleres gráficos de la Penitenciaría Nacional, 1914.

_____. Papel de la educación física en la ética social en los momentos presentes. *Revista Humanidades*, Buenos Aires, n.1, 1921.

_____. *Pedagogía de la Educación Física*. Buenos Aires: Edit. Cabaut y Cía, 1911a.

_____. Relaciones de la educación física con la militar en la escuela. *Revista de la Educación Física*. Buenos Aires, año 7, n. 36, p. 89-95, 1915.

CONNELL, R. *Masculinities*. Berkeley: University of California Press, 1995.

FOUCAULT, M. *La historia de la sexualidad: el uso de los placeres*. 3. ed. Madrid: Siglo XXI, 1993.

_____. *Microfísica del poder*. 3. ed. Madrid: La Piqueta, 1992.

GILARDI, A. Que debe darse a la educación física en la escuela normal de maestras de San Fernando. *Revista de la Educación Física*, Buenos Aires, año 7, n. 36, p. 96-101, 1915.

HELLER A.; FEHER F. *Biopolítica: la modernidad y la liberación del cuerpo*. Barcelona: Península, 1995.

KAUFMAN, M. Las experiencias contradictorias del poder entre los hombres. In: VALDÉS, T.; OLAVARRÍA J. (Ed.). *Masculinidad/es: poder y crisis*. Santiago: Ediciones de la Mujer. n. 24, p. 63-81, 1997. Isis Internacional y FLACSO.

LAGRANGE, F. *La Higiene del ejercicio en los niños y en los jóvenes*. Traducción: Ricardo Rubio. Madrid: Librería de José Jorro, 1894.

LAQUEUR, T. *La construcción del sexo: cuerpo y género desde los griegos hasta Freud*. Madrid: Cátedra, 1994.

- MORGADE, G. La docencia para las mujeres: una alternativa contradictoria en el camino hacia los saberes legítimos. In: _____. (Comp.). *Mujeres en la Educación: género y docencia en la Argentina 1870-1930*. Buenos Aires: Miño y Dávila, 1997. p. 67-114.
- MOSSO, A. *La Educación física de la juventud seguida de la educación física de la mujer*. Madrid: Librería de José Jorro, 1894.
- NARI, M. La educación de la mujer (o acerca de cómo cocinar y cambiar los pañales a su bebé de manera científica). *Revista Mora*, Buenos Aires, n. 1, 1995.
- NARODOWSKI, M. *Infancia y poder: la conformación de la pedagogía moderna*. Buenos Aires: Aique, 1993.
- POURTEAU, S. *Breves reflexiones sobre la educación física*. Buenos Aires: Imprenta Helvetia, 1897.
- RAUCH, A. *El cuerpo en la educación física*. Buenos Aires: Kapelusz, 1985.
- SALESSI, J. *Médicos maleantes y maricas: higiene, criminología y homosexualidad en la construcción de la nación Argentina (1871-1914)*. Buenos Aires: Beatriz Viterbo, 1995.
- SCRATON, S. *Educación física de las niñas: un enfoque feminista*. Madrid: Morata, 1995.
- SCHARAGRODSKY, P. Cuerpo, género y poder en la escuela: el caso de la educación física escolar Argentina (1880-1930). *Revista Estudios Ibero-Americanos*, Porto Alegre, v. 27, n. 2, p. 121-151, 2001.
- SCHARAGRODSKY, P. De la testosterona a la virilidad: visibilizando una política escolar generizada. *Revista Educación Física y Ciencia*, La Plata, n. 5, p. 78-90, 2001.
- _____.; MANOLAKIS L.; BARRROSO R. La educación física en los manuales y textos escolares (1880-1930). In: JORNADAS ARGENTINAS DE HISTORIA DE LA EDUCACIÓN, 12., 2001, Rosario. *Anais...* Rosario: Universidad Nacional de Rosario, 2001.
- TURNER, B. *The body and society: explorations in social theory*. Nueva York: Basil Blackwell, 1984.

VAZQUEZ, B. *Guía para una educación física no sexista*. Madrid: Secretaria de Estado de Educación/Ministerio de Educación y Ciencia. Dirección General de Renovación Pedagógica, 1990.

WERNICKE, B. *Juegos escolares para las escuelas de niñas*. Buenos Aires: Angel Estrada y Cía. Editores, 1904.

Anexo

La política corporal generizada de Romero Brest

	Feminidad	Masculinidad
<i>Fines macropolíticos</i>	La maternidad. Mujer igual a maternidad. Reforzar roles sociales vinculados con el espacio doméstico y privado.	El ciudadano. Varón no es igual a paternidad. Reforzar ciertos roles sociales vinculados con el espacio público y la toma de decisión.
<i>Contenidos a enseñar</i>	Gimnasia teórica femenina, Gimnasia práctica femenina, Gimnasia estética. Danza. Juegos 'adecuados al sexo': eran más pasivos, suaves y sin fuertes contactos corporales, en relación con los 'juegos para varones'. Deportes: muy pocos, como la pelota al cesto, el tenis y el croquet.	Gimnasia teórica masculina, Gimnasia práctica masculina. Defensa Personal y escalación de aparatos. Juegos 'adecuados al sexo': incitaban a una mayor actividad, predominio, fuerza, decisión, iniciativa, liderazgo, control, lucha y contacto corporal, en relación con los 'juegos para las mujeres'. Deportes: todos los conocidos, como el foot-ball, el boxeo, la esgrima, la defensa personal, el tenis, el croquet etc.
<i>Actividades prescritas</i>	El salto a la comba, paseos al aire libre, gimnasia metodizada con ciertas reservas, actividades vinculadas a la expresión y a la emoción y 'juegos de niñas'.	Luchas, cinchadas, carreras, saltos, juegos al aire libre, gimnasia metodizada, paseos al aire libre, actividades vinculadas a la fuerza y 'juegos de varones'. Actividades que permitan tolerar el dolor.
<i>Actividades proscriptas</i>	Actividades bruscas, con fuertes contactos corporales, ejercitaciones físicas vulgares y estéticamente incorrectas.	Actividades estéticas, expresivas y que despierten una emocionalidad hacia otro par varón.
<i>Capacidades Motoras prescritas</i>	Especialmente la velocidad y, con ciertas reservas, la fuerza.	Velocidad, resistencia y especialmente fuerza.
<i>Capacidades Motoras proscriptas</i>	La resistencia y la fuerza en ciertas circunstancias.	Ninguna.
<i>Partes del cuerpo fuertemente proscriptas</i>	Principalmente pelvis y abdomen. Actividades que focalizaban la preferencia del tronco inferior.	Principalmente los brazos y los hombros. Actividades que focalizaban el tronco superior y el inferior, aunque con una leve preferencia del tronco superior.

<i>Partes del cuerpo proscriptas</i>	Aquellas partes del cuerpo que podían ser 'vistas como viriles'. Por ejemplo, brazos gruesos y hombros anchos.	Aquellas partes del cuerpo que podían ser 'vistas como femeniles'. Por ejemplo, tez pálida, brazos delgados y hombros pequeños.
<i>Universo moral prescripto</i>	El decoro, el pudor, la gracia, la frescura, la emoción, la expresividad, la modestia, el recato, la delicadeza, la belleza y la elegancia en los movimientos y ejercicios físicos.	El carácter enérgico, la osadía en la acción, la confianza, el conocimiento exacto de las fuerzas, la valentía, la decisión, la fiereza, el valor, la voluntad, la energía, la persistencia, el coraje, la disciplina y el dominio de sí en los movimientos y ejercicios físicos.
<i>Universo moral proscripto</i>	Ser bruta, ser arrebatada, ser activa, tener iniciativa personal más allá de los límites socialmente impuestos.	Ser miedoso, ser tímido, ser pusilánime, ser cobarde, ser pasivo, carecer de valor, de carácter o de iniciativa personal.
<i>El 'Otro' al cual denigrar</i>	La 'otra' mujer era la "machona" o copia ridícula del varón. La 'otra' mujer era la que se apartaba del buen camino femenil.	El 'otro' varón era el "mariquita" o afeminado. El 'otro' varón era el que se apartaba del buen camino varonil.

O pai da Educação Física na Argentina: fabricando uma política corporal generalizada (1900 – 1940)

Resumo:

A institucionalização dos exercícios físicos escolares na Argentina no final do século XIX abriu todo um campo de saber sobre o qual pedagogos, médicos e higienistas contribuíram na modelagem de uma determinada ordem corporal infantil. Entre os intelectuais que colaboraram naquele processo, sobressaiu a figura indiscutível de Enrique Romero Brest. Este médico argentino participou ativamente, durante as quatro décadas iniciais do século XX, na instrumentalização de uma política corporal para a escola Argentina por meio da disciplina Educação Física. Sua política corporal se materializou a partir de três grandes táticas. Este artigo investiga a obra de Romero Brest no sentido de verificar como ela contribuiu para configurar uma certa ordem corporal generalizada. Portanto, o presente trabalho examina, de um lado, de que forma os exercícios físicos escolares contribuíram na configuração de corpos masculinos e femininos e, por outro lado, que saberes legitimaram aquela ordem corporal.

Palavras-chave:

Educação física. Estudo e ensino. História. Argentina. Enrique Romero Brest (1873-1958).

The father of Physical Education in Argentina: building up a general corporal politic (1900 – 1940)

Abstract:

The institution physical exercises at school in Argentina in the end of 19er century opened an entire field of knowledge on which educators, doctors and hygienists contributed to build a specific child corporal order. Among the intellectuals that collaborated in so process, appeared unquestionably Enrique Romero Brest. This Argentinean doctor participated actively, during the four initial decades of 20er century, in the development of a corporal politics to Argentinean school through Physical Education. His corporal politics was materialized up three great tactics. This article investigates Romero Brest's work concerning how it contributed to configure a certain general order corporal. Therefore, the paper examines, on one hand, how physical exercises at school contributed in the configuration of masculine and feminine bodies and, on the other hand, how specific knowledge legitimated that corporal order.

Key words:

Physical education. Study and teaching. History. Argentina. Enrique Romero Brest (1873-1958).

Pablo Scharagrodsky
Roque Saénz Peña 180,
Bernal (B1876BXD)
Buenos Aires, Argentina
E-mail: pas@unq.edu.ar

Recebido em: 16/04/2004

Aprovado em: 20/08/2004