

Angela Aisenstein\*

## ➤ **Cuerpo, escuela y Pedagogía. Argentina 1820-1940**

Este artículo atiende al proceso de conformación y estabilización del currículum, entendido como uno de los componentes del dispositivo escolar para la educación de los cuerpos, a efecto de examinar en su interior la creación de una asignatura escolar moderna: la Educación Física.

Se entiende aquí por “dispositivo” el conjunto de prácticas y enunciados, instrumentos y lenguaje, que integra relaciones de poder y produce efectos claramente identificables en los cuerpos. Los dispositivos son instrumentos efectivos de formación y acumulación del saber, métodos de observación, técnicas de registro, procedimientos de indagación y pesquisa, aparatos de verificación a través de los cuales el poder se ejerce sobre los cuerpos (Foucault 1979).

Para entender el currículum y las asignaturas escolares dentro de este esquema conceptual, es necesario señalar su dependencia teórica y ontológica respecto de la Pedagogía moderna. La Pedagogía, entendida como disciplina cuyo objeto de estudio es la educación, es definida aquí como una “producción discursiva destinada a normar y explicar la producción de saberes en el ámbito educativo-escolar” (Narodowski 1994a: 24), producción y ámbito cuya genealogía es tributaria del concepto moderno de infancia nacido en el seno de la familia burguesa en la Europa de fines de la Edad Media (Ariès 1973: 134-142; Gélis 1992).

La pedagogía obtiene de la niñez su excusa irrefutable de intervención para educar y reeducar en la escuela, para participar en la formación de los seres humanos y los grupos sociales (Narodowski 1994a: 23-24).

Respecto del proceso de escolarización de los cuerpos, la Pedagogía funcionaría como instancia de delimitación, como el discurso ordenador de lo que puede pensarse, nombrarse y hacerse. En este sentido es considerada una estrategia:

Discursos como la economía, la medicina, la gramática, la ciencia de los seres vivos, dan lugar a ciertas organizaciones de conceptos, a ciertos reagrupamientos de objetos, a ciertos tipos de enunciación, que forman según su grado de coherencia, de rigor y de estabilidad,

---

\* *Angela Aisenstein es master en Ciencias Sociales con mención en Educación y profesora en la Universidad de Buenos Aires y la Universidad Nacional de Luján. Se interesa por la Historia de la Educación y los Estudios del currículum. Es co-autora de La enseñanza del deporte en la escuela (2002) y El Color de lo incoloro. Miradas para pensar la enseñanza de las ciencias (2000). Correo electrónico: aaisen@deportes.uba.ar.*

temas o teorías [...]. Cualquiera que sea su nivel formal, se llamará convencionalmente “estrategias” a estos temas y teorías (Foucault 1985: 103).

Una vez configurado el discurso pedagógico moderno, como cuerpo disciplinar (reunión de temas, conceptos, enunciados y prescripciones), ese conjunto de saberes regula, en el sentido de incluir y excluir a la vez, aquello que puede decirse y practicarse respecto de los cuerpos en la institución escolar. Para ello, la Pedagogía en tanto estrategia se compone de dispositivos mediante los cuales opera la táctica.<sup>1</sup> En la escuela, dispositivo moderno por excelencia, se identifican varios componentes. Uno de ellos es el currículum unificado.

En el contexto de conformación del Estado argentino, a lo largo del siglo XIX, se interroga a los pedagogos (y a la Pedagogía) por los elementos claves para resolver la difícil cuestión de educar a muchos niños con economía y eficacia. La socialización de los niños del pueblo, devenida razón de Estado, exige la elaboración de sistemas que formalicen y estandaricen la enseñanza de modo de hacerla efectiva y homogénea. Por ello, paulatinamente, las preocupaciones por la escolarización masiva, obligatoria y universal irían incrementando las exigencias que las clases dirigentes le harán a la Pedagogía como una de las disciplinas que aportan a la integración y administración de las poblaciones (Larrosa 1995; Narodowski 1999; Dussel/Caruso 1999). En esta tarea de modelado social, controlar al niño supone controlar la sociedad (Popkewitz 1998).

El currículum unificado es el componente necesario para una educación común y elemental (y por lo mismo básica y homogénea), que difunda para todos los niños las mismas verdades y los mismos principios (Dussel/Caruso 1999). Junto con el método unificado y el libro de texto unificado, es el elemento que más tarde hace posible hacia arriba un sistema escolar simultáneo, mientras que en el nivel de la escuela y el salón de clase garantiza la instrucción simultánea (Narodowski 1994b).

El análisis de las fuentes históricas<sup>2</sup> muestra que el currículum unificado, como táctica de la estrategia escolar para la educación de los cuerpos, se conforma en Argentina en el último tercio del siglo XIX, y que a principios del XX logra estabilizarse como cuerpo de saberes y prácticas que mantienen su eficacia reguladora en el devenir de las asignatu-

<sup>1</sup> Los términos “estrategia” y “táctica” son tomados aquí del ámbito militar y en el sentido explicitado por Clausewitz en su libro *On War*, donde el estratega prusiano señala que: “The conduct of war is, therefore, the formation and the conduct of the fighting. If this fighting was a single act, there would be no necessity for any further subdivision, but the fight is composed of a greater or less number of single acts, complete in themselves, which we call combats [...]. From this arises the totally different activities, that of the *formation* and *conduct* of these single combats in themselves, and the *combination* of them with one another, with a view to the ultimate object of the war. The first is called *tactics*, the other *strategy*. [...] According to our classification, therefore, tactics is the *theory of the use of military forces in combat*. Strategy is the *theory of the use of combats for the object of the War*” (Clausewitz 1873: Book II, Chapter I).

<sup>2</sup> Las fuentes revisadas son: a) Traducción del *Manual para las escuelas elementales de niñas o Resumen de Enseñanza Mutua aplicada a la lectura, escritura, cálculo y costura por Mme. Quignon*, de 1823; b) *Reglamento de Enseñanza Mutua*, de Pablo Baladía de 1825; c) *Reglamento para la economía y orden interno de los Colegios de la Capital* (aprobado por el ministro Bernardino Rivadavia, para su aplicación en los colegios de varones mayores de 10 años, en 1823); d) Planes y Programas para escuelas primarias y secundarias; e) La publicación periódica del Consejo Nacional de Educación: *El Monitor de la Educación Común*.

ras escolares, más allá de las discontinuidades en las denominaciones, los contenidos y los actores. Por este motivo se lo considera aquí una formación transdiscursiva, ya que se puede definir el sistema de formación de las estrategias que en él se despliegan. En otros términos, se puede mostrar cómo derivan todas ellas (a pesar de su diversidad a veces extrema, a pesar de su dispersión en el tiempo) de un mismo juego de relaciones (Foucault 1985).

Este artículo intenta describir la genealogía de la asignatura escolar que hoy se conoce como Educación Física, en tanto componente del currículum en la Argentina en los siglos XIX y XX. En dicho recorrido se identifican tres momentos:

- a) de indiferenciación de los saberes y prácticas escolares para regular los cuerpos;
- b) de identificación de un conjunto de saberes y prácticas que toman al cuerpo como tema, etapa que se denomina de concentración de los saberes y tematización diferencial en el currículum;
- c) de diferenciación disciplinar y especificación curricular: conformación de la asignatura (Aisenstein/Gvritz 1999).

## 1. Etapas en la conformación de la asignatura o los modos en que se expresa la táctica

### 1.1. *Indiferenciación de saberes y prácticas*

Este primer momento, que puede identificarse en los reglamentos escolares de principios del siglo XIX, durante el primer intento de estatalización de la educación primaria por el Gobierno de Buenos Aires<sup>3</sup>, se manifiesta a partir de la distribución de las prácticas corporales en todos los momentos y espacios de la escuela. Su rasgo característico es la *dispersión* de tales prácticas en todo el ámbito y tiempo escolar. En la escuela, todas las tareas de enseñar y aprender parten de cierta localización de los cuerpos. Se enseña y disciplina a partir de la fijación de los cuerpos. Sin embargo, si bien es una preocupación de la Pedagogía, el cuerpo no está enunciado como tema de estudio por ningún ramo del saber o disciplina escolar (Aisenstein/Gvritz 1999).<sup>4</sup> Los artículos del *Reglamento de Enseñanza Mutua* de Pablo Baladía<sup>5</sup> dan evidencia de esta táctica disciplinaria.

<sup>3</sup> Este intento fracasó, entre otras razones, por oposición de los maestros y probablemente por la debilidad de ese estado para concretar tal regulación (Newland 1992; Narodowski 1994b).

<sup>4</sup> Corresponde señalar que en este artículo el término “disciplina” es usado en una doble acepción: a) como multiplicidad de procedimientos de diverso origen y variada localización que tienen como denominador común el ejercicio de poder sobre los sujetos, con el fin de controlar sus comportamientos y orientar las conductas en un sentido determinado; b) como cuerpo ordenado de conocimientos, que se define por un ámbito de objetos de estudio, un conjunto de métodos, un cuerpo de reglas y definiciones, de técnicas e instrumentos. Según Foucault (1987), la disciplina en tanto ciencia es un principio de control de la producción del discurso, que le fija límites a partir de la reactualización permanente de sus reglas.

<sup>5</sup> Pablo Baladía fue un pedagogo español que llegó a Buenos Aires contratado por el gobierno en el año 1825. Su tarea era organizar las escuelas comunes, que en ese momento dependían de la universidad. Intentó poner en práctica el sistema mutuo de enseñanza, basado en la actuación de un único maestro y varios alumnos-monitores y creó una escuela normal para enseñarlo a los maestros.

El *Reglamento* abunda en indicaciones sobre el uso del tiempo y el espacio con relación a los movimientos corporales de todos los sujetos que participan de la escuela. La organización de los cuerpos, sus movimientos, sus infracciones, sus aprendizajes son el eje alrededor del cual se teje todo el *Reglamento*. La necesidad de controlar la circulación y los movimientos se manifiesta en los grandes desplazamientos, pero el mismo detalle respecto del control del cuerpo aparece en el tratamiento de la enseñanza de todos los contenidos escolares, es decir, en los salones de clase. Según este texto, aprender la escritura es ante todo adoptar una postura corporal para luego aprender caligrafía, es decir, copiar con exactitud el modelo (de letra, de sílaba o de palabra) que está en el tablero:

Artículo 17: Luego que oigan la voz de tomen pondrán en la mano izquierda como se ha prevenido en el art. precedente, i [...] los tomaran con los dos primeros dedos de la mano derecha, se quedaran con el en la mano i sostenido por los tres primeros dedos i saliente de sus puntas una pulgada. Ladiaran los coriplanos á su hizquierda i poniendo la mano hasta sobre la mesa con el codo hizquierdo pegado á su costado esperando que se mande escribir [...].

Artículo 21: El inspector mandara *instructores corrijan* [...].

Artículo 22: Diran clara é inteligiblemente todas las silabas i voces al paso que el instructor se lo mande, oiran con docilidad los defectos que les hagan conocer atenderan á sus correcciones para no incurrir en falta alguna, i cuidaran mucho de la posicion del cuerpo, de la acentuacion, de los perfiles i buena forma de la letra.

Artículo 23: Si de dictado á dictado les quedase algun tiempo cotejaran sus letras con las del tablero general i si notasen desigualdad procederan á corregirse a si mismos [...].<sup>6</sup>

## 1.2. *Concentración de los saberes y prácticas, y tematización diferencial del cuerpo*

Esta nueva etapa comienza a delinearse a fines del siglo XIX, con la creación, el desarrollo y la masificación del sistema educativo nacional argentino. La sanción de la Ley de Educación Común Número 1420 (que en el año 1884 prescribe educación básica obligatoria, gratuita y neutralmente religiosa) y la Ley Láinez de 1905 (que autoriza al Estado nacional a crear escuelas nacionales en las provincias) son apenas un indicio de esta voluntad educadora del Estado que se manifiesta, entre otras cuestiones, en la definición curricular.

La decisión sobre qué enseñar siempre ha estado estrechamente vinculada a los propósitos o fines que pretenden alcanzarse por medio de la educación. Por ello, la respuesta curricular nunca ha sido sencilla ni única. Además, los conflictos alrededor de la selección de saberes y su organización se agudizan en los períodos de cambio social. Hacia fines del 1800, el clima social y educacional alienta a que desde diferentes frentes se mire el currículum como espacio a examinar y controlar. Tanto la preocupación de la clase dirigente por la incorporación e integración de los inmigrantes, como los estudios sobre el niño (su

<sup>6</sup> *Reglamento de Enseñanza Mutua* de Pablo Baladía. Archivo Histórico de la Provincia de Buenos Aires, Dirección General de Escuelas, Libro para las Comunicaciones de Gobierno. Se conserva la ortografía del original.

desarrollo intelectual y sus modos de aprender) y las concepciones filosóficas y científicas que explican el funcionamiento de la sociedad a partir de la teoría de la evolución (y postulan el criterio de conservación y supervivencia como los argumentos centrales para juzgar la enseñanza), ofrecen argumentos para enunciar propósitos y justificar las decisiones curriculares (Kliebard 1988; Carlson 1988; Schubert 1991; Bertoni 2001).

Como expresión de estos movimientos comienza a definirse una nueva táctica para ordenar los cuerpos. Los procesos de regulación se concentran, especificándose espacios y tiempos en el currículum a través de la definición de ramos o campos disciplinares dentro de la institución escolar. Se considera “concentración” el proceso por el cual las disciplinas (Moral y Urbanidad, Economía Doméstica, Historia Natural, Ciencias Naturales, Higiene, Gimnasia, Ejercicios Físicos, entre otras) toman la regulación del cuerpo, antes dispersa y omnipresente en la escuela, reuniéndola en su interior como tema de estudio por parte de los alumnos. En los planes y programas para escuelas primarias, diversas materias o ramos incluyen el cuerpo como tema o contenido.

### **Nombre de las disciplinas que incluyen el cuerpo como tema u objeto en la escuela primaria**

<b>Plan</b>	<b>Disciplina, materia o ramo</b>
1877	Historia Natural; Higiene; Gimnástica.
1884	Lecciones sobre objetos; Composición escrita; Historia Natural; Gimnástica; Economía Doméstica.
1887	Ejercicios intuitivos (Anatomía); Moral y Urbanidad; Ciencias Naturales; Gimnasia; Ejercicios militares.
1901	Ciencias Naturales, Higiene; Gimnástica; Ejercicios militares, Ejercicios calisténicos, Trabajo Manual, Economía Doméstica y labores.
1908	Ejercicios intuitivos; Moral y Urbanidad, Ciencias Naturales; Ejercicios físicos; Ejercicios y evoluciones militares; Labores de mano.
1910	La Naturaleza, Historia Natural; Educación Física; Trabajo Manual.
1914	La Naturaleza; Cuerpo Humano; Ejercicios Físicos; Trabajo Manual; Labores.
1916	Educación de los sentidos; Historia Natural; Ciencias Naturales, Ejercicios Físicos; Ejercicios de respiración al aire libre, articulación y puntuación.
1921	Intuitivos (Anatomía); Educación Física y Estética (Higiene); Trabajos prácticos
1936	Ciencias Naturales; Ejercicios Físicos.

Las diversas disciplinas escolares son, entonces, los modos de manifestación de la táctica para la regulación de los cuerpos. A modo de ejemplo, el ramo Economía Doméstica incluido en el Plan de 1884 (y junto con Labores en el de 1901) puede ser entendido

como una asignatura destinada a transmitir a toda la población ciertas ideas modernas, urbanas y civilizadas sobre hábitos y pautas de organización del hogar y la familia, seguramente derivadas de presupuestos morales y de conocimientos científicos sobre medicina y salud pública (Palamidessi 2000; Aisenstein 2000).

Ahora bien, la referencia y el tratamiento del cuerpo como contenido de cada una de estas diferentes disciplinas escolares no pueden entenderse como idénticos. No es lo mismo aludir al cuerpo desde las *prescripciones* de la Gimnástica o los Ejercicios Militares que desde las *descripciones* de la Historia Natural, aun cuando pueda afirmarse que ambos tipos de asignaturas (prescriptivas y descriptivas) se orientaran a un mismo fin: la educación y ordenación de los cuerpos. En el caso de las asignaturas descriptivas, porque la información y el conocimiento son considerados puntos de partida básicos para una conducta disciplinada (especialmente desde la perspectiva racionalista). Por su parte, las materias prescriptivas concretan la idea clásica de la relación entre la educación del cuerpo y de la mente o, en términos del siglo XIX, de la educación integral, intelectual, física y moral (Spencer 1983).

Dentro de este esquema, la Higiene resulta la asignatura que combina ambos tipos de enunciados. Compárese la diferente perspectiva, prescriptiva y descriptiva, en los contenidos incluidos en la asignatura Higiene en dos planes destinados a dos niveles diferentes del sistema educativo, pero contemporáneos:

La Higiene no tiene tiempo determinado en el horario. Sus principales reglas sobre la respiración, alimentación, habitación, vestido, aseo personal, etc., se deducirán, en todo momento oportuno, de las lecciones diversas y de los hechos. Se recomienda el desarrollo de hábitos aseados basados en actos persistentes, el conocimiento de los principales remedios y de la aplicación posible de los mismos.<sup>7</sup>

Higiene: su origen y evolución hasta nuestros días – Higiene privada, higiene pública – Higiene escolar: su importancia – Diferencia entre higiene y medicina propiamente dicha: objeto de una y otra – Higiene privada: elementos generales: circunfus, applicata, ingesta, excreta, gesta, percepta; razón de sus nombres – ¿cómo influyen?

Higiene individual: edades, sexos, temperamento, idiosincrasias, herencia, hábito – Constitución morbosa – Convalecencia é imperfección: nociones generales.<sup>8</sup>

### 1.3. *Especificación curricular: conformación de la asignatura*

La disciplinarización diferencial preanuncia la conformación de la Educación Física como asignatura escolar explícitamente diseñada para la educación de y por el cuerpo y el movimiento.

Resulta fundamental explicitar que se está aludiendo al proceso de escolarización del conocimiento, es decir, a la resultante del proceso de recontextualización de los conoci-

<sup>7</sup> “Plan de estudios y Direcciones complementarias para las escuelas rurales y de adultos de los Territorios y Colonias Nacionales, sancionados por el Consejo Nacional de Educación”. En: *El Monitor de la Educación Común* (1995), XX, p. CDLXXVII.

<sup>8</sup> Ministerio de Justicia e Instrucción Pública: *Colegios Nacionales, Plan de Estudios y Programas*, Buenos Aires, 1902, p. 45.

mientos producidos, validados y aceptados por actores de diversos campos del saber científico y cultural, a efectos de su transmisión y reproducción en las escuelas. La disciplinarización del saber supone la creación de un nuevo tipo de conocimiento resultante de cierta “alquimia” que la Pedagogía realiza sobre la cultura y las ciencias (Bernstein 1998; Popkewitz 1998).<sup>9</sup>

La Historia del Currículum explica que las distintas asignaturas se han creado y desarrollado en la escuela como resultado de un diálogo no exento de tensiones entre los saberes y actores del contexto de producción del conocimiento (la ciencia y los científicos), las orientaciones de las políticas públicas (en este caso la Pedagogía y los pedagogos de Estado, como contexto de recontextualización) y los conocimientos y habilidades de los maestros:

La primera de esas conclusiones es que las disciplinas no son entidades monolíticas, sino amalgamas cambiantes de subgrupos y tradiciones que influyen, mediante el enfrentamiento y el compromiso, sobre la dirección del cambio. Segunda: el proceso de convertirse en una disciplina escolar caracteriza la evolución de la comunidad que la imparte de una que promueve propósitos pedagógicos y utilitarios, a otra que define la disciplina como una “disciplina” académica, que mantiene lazos con los catedráticos universitarios. Tercero: el debate sobre el currículum puede interpretarse en términos de conflicto entre disciplinas por cuestiones de estatus, recursos y territorio (Goodson 1995: 35).

En síntesis, una asignatura escolar es deudora de la organización social y formalización del conocimiento y de la profesionalización de sus campos de saber (Bernstein 1997; Goodson/Dowbiggin 1990).

Para el caso argentino, los componentes que entran en juego, a través de diversas articulaciones, en la conformación de la asignatura pueden identificarse con tres ámbitos de procedencia:

- a. El campo cultural de las actividades físicas y deportivas, en el cual diversos actores de variada procedencia compiten por definir las prácticas corporales legítimas para la sociedad en general y los niños en particular. Este espacio está ocupado por militares que ven en los ejercicios para fortalecer el cuerpo el camino para la formación de buenos soldados, así como por deportistas, gimnastas y esgrimistas mayoritariamente pertenecientes a las elites locales y extranjeras radicadas en el país, que participan de la idea de *mens sana in corpore sano* y además portan prácticas corporales como parte de sus tradiciones culturales de origen (por ejemplo, los esgrimistas italianos, los gimnastas alemanes y los deportistas ingleses<sup>10</sup>).

<sup>9</sup> No se pretende aquí negar el carácter cultural del conocimiento científico, en este texto se diferencian los dos términos a efectos de destacar que la Pedagogía escolariza tanto la ciencia como el resto de las prácticas y producciones culturales.

<sup>10</sup> Corresponde destacar que este último conjunto –los deportistas ingleses– no puede considerarse un grupo, ya que tiene una conformación de clase más heterogénea. En su interior se encuentran comerciantes y miembros de la elite (que practican entre otros *football*, *cricket*, tenis y remo), al igual que maestros y trabajadores del ferrocarril que practican eminentemente fútbol (Frydenberg 1998). Además, los clubes de fútbol que se fundan en esa época en Buenos Aires tienen una conformación multicultural, ya que en todas las instituciones conviven italianos, españoles, franceses y criollos (Scher/Palomino 1988).

- b. El campo de las ciencias biológicas, sociales y de la salud. Si bien los médicos higienistas, preocupados por la higiene privada y pública, son los más claros representantes de este campo, el mismo también incluye a científicos y filósofos que analizan los problemas sociales y prescriben normas de acción a partir de una visión evolucionista y positivista de la sociedad (Salessi 1995).
- c. El campo pedagógico, formado por los pedagogos y los maestros, constructores y portadores respectivamente del discurso pedagógico que, en tanto instancia de delimitación, ordena los discursos que desde otros ámbitos pretenden entrar a la escuela (Saraví Riviere 1986, 1998; Aisenstein 1999; Bertoni 2001).

## 2. El itinerario de una asignatura escolar

Tal como se describió anteriormente, se toma el currículum como una de las tácticas del dispositivo y las asignaturas como sus componentes disciplinares que, en tanto recortes de la cultura, se acercan y distancian del contexto de producción de las disciplinas científicas (y las prácticas culturales), ya que pertenecen al contexto escolar de reproducción (Bernstein 1997). Afirmar esta distancia (entre las prácticas culturales y las ciencias y las disciplinas escolares) y esta localización diferente no debe llevar al error de entender a estas últimas como instancias simplificadas de vulgarización del conocimiento, sino que deben ser vistas como una creación histórica de la propia escuela, por y para la consecución de sus objetivos pedagógicos (Chervel 1991).

La Educación Física queda definida y delimitada como asignatura escolar cuando se conforma el código disciplinar. Se entiende por “código disciplinar” una tradición social configurada históricamente y compuesta por un conjunto de ideas, valores, suposiciones y rutinas que legitiman la función educativa atribuida a la disciplina. El código disciplinar alberga: 1) especulaciones y retóricas discursivas sobre su valor educativo; 2) los contenidos de la enseñanza; 3) los arquetipos de práctica docente que se suceden en el tiempo y que se consideran valiosos y legítimos dentro de la cultura. En suma, el código disciplinar integra discursos, contenidos y prácticas; encierra normas y convenciones socioculturales que designan la legitimidad/ilegitimidad del saber escolar (Cuesta Fernández 1997).

El código de la asignatura funcionaría también como una formación transdiscursiva, dado que garantiza la permanencia o estabilidad de la Educación Física. De allí que pueda postularse su identidad y eficacia como disciplina más allá de los cambios de concepción, de finalidades, de teorías explicativas (en tanto estrategias de nivel menor). La continuidad de la Educación Física, la eficacia del código, puede afirmarse a partir de considerar cómo se exterioriza la intención, en este caso, la normalización de los cuerpos.<sup>11</sup>

De acuerdo con lo anterior, puede afirmarse que el código condensa algunos aspectos que emergen del diálogo que, mediado por la Pedagogía, se da entre los campos de las acti-

---

<sup>11</sup> No se sostiene aquí la vigencia inalterada del código en la actualidad, puesto que la Pedagogía Moderna en tanto instancia de delimitación está en crisis y el Estado, entonces distribuidor de bienes sociales, ha dejado de garantizar la simultaneidad sistémica y de regular la uniformidad metodológica (Narodowski 1999; Tadeu da Silva 1995).



vidades físicas y deportivas, las ciencias biomédicas y sociales, y la escuela. Esta producción es la resultante de la sedimentación, cual estratos sucesivos, de elementos que surgen en cada una de las etapas de la disciplinarización del saber enunciadas anteriormente.<sup>12</sup>

Podría pensarse que la etapa de la *dispersión*, en que la “escuela enseña por sí misma”<sup>13</sup>, pertenece a la protodisciplina, toda vez que la educación del cuerpo no está incluida como tema entre las horas de enseñanza, ni han hecho su aparición todos los elementos del código (Cuesta Fernández 1997). Sin embargo, en el reglamento para colegios de la Capital, firmado por el ministro de Gobierno de Buenos Aires, don Bernardino Rivadavia, en junio de 1823, puede identificarse uno de los rasgos o atributos que acompañarán a esta asignatura: la función compensadora en la regulación de la energía de los sujetos, tal como aparece titulado el texto: *Reglamento para la economía y orden interno de los Colegios de la Capital*.

Si bien en este momento los saberes sobre el cuerpo no forman parte de los ramos que se indican para los estudiantes en la “distribución diaria del tiempo” (*Titulo sexto del Reglamento*), los ejercicios físicos hacen parte de la tecnología escolar para administrar las actividades de los jóvenes en los momentos de “asuetos” (*Titulo séptimo: De los asuetos y salidas, ya generales, ya particulares*):

Artículo 24. El cargo principal del prefecto será el establecimiento de ejercicios gimnásticos, adiestrar a los alumnos en ellos, cuidando a perfeccionar este importante ramo, y elevando al conocimiento del Gobierno, por medio del Rector, las invenciones más ventajosas que descubra [...].

Artículo 90. Todos los domingos y días festivos habrá asueto dentro del colegio, desde las diez y media de la mañana hasta el toque de oraciones.

Artículo 91. Los jueves empezará el asueto desde que termine la media hora del reposo, de que habla el artículo 79, hasta la misma hora expresada en el artículo anterior.

Artículo 92. En los días indicados en los artículos 90 y 91, el prefecto ejercitará a los colegiales en los juegos gimnásticos, de que habla el artículo 24: bien entendido que estos ejercicios deberán ser antes del paseo de que habla el artículo siguiente.<sup>14</sup>

Esta idea de actividad que ocupa un tiempo diferente del resto de la enseñanza y a la que se alude como práctica apropiada para el descanso, se asociará luego al carácter “regenerativo” o compensador de la actividad física frente a la actividad intelectual de la escuela y de las exigencias de la vida cotidiana (Spencer 1983; Lovisolo 2000).

¿Cómo comprender entonces el pasaje a la *concentración* y la *disciplinarización diferencial*? ¿Qué cuestiones confluyen para marcar el cambio o giro en la táctica? ¿Cuáles son las especulaciones y retóricas discursivas sobre el valor educativo de esta disciplina escolar en particular que se incorpora al código como componente de legitimidad?

<sup>12</sup> No se presentan aquí todos los elementos del código disciplinar de la Educación Física escolar, porque su descripción y la indagación sobre su eficacia performativa en la actualidad constituyen el problema central de la tesis de doctorado de la autora, en proceso de redacción. Para este recorrido por la constitución de la asignatura se toman fuentes del periodo 1820-1940.

<sup>13</sup> Frase atribuida a Andrew Bell, pedagogo escocés y uno de los creadores del método de enseñanza mutua, citado por Hamilton (1989).

<sup>14</sup> Archivo General de la Nación, X, *Reglamento para la economía y orden interno de los Colegios de la Capital*, 1823.

Se entiende aquí que la definición de esta asignatura escolar resulta de articular ciertos temas, considerados problemáticas de la época, con los saberes y prácticas que las ciencias y la cultura en general construían sobre el sujeto y su cuerpo (Palamidessi 2000). Los argumentos que se presentan a continuación intentan hacer inteligible el cambio, sin pretender una explicación totalizadora.

### 2.1. *La construcción de la nación*

Pasados casi sesenta años desde la Declaración de la Independencia y luego de cuarenta años de luchas internas (por los conflictos político-económicos entre regiones derivados del intento de integrar la base material de la nación), en la década de 1880 –una vez superada la secesión de Buenos Aires de la Confederación y unificada la oligarquía– el Estado nacional toma la iniciativa en el diseño y la articulación de los elementos indispensables para consolidar la estabilidad política del país. Uno de los procesos emprendidos es la “conformación” de la sociedad nacional, tarea que supone, entre otros mecanismos, el moldeado de los sujetos sociales y políticos a través de la educación.

Para entender la magnitud y centralidad de dicha tarea debe tenerse en cuenta que, en ese momento histórico, la Argentina es una nación de constitución reciente, con la “nacionalidad” por construir. Más allá del éxito “civilizador” de la obra de la generación del ochenta, de la mano de la inmigración y las inversiones de capital extranjero, en los primeros años del siglo xx algunos críticos comienzan a preocuparse por el aluvión de españoles, italianos, franceses, rusos y alemanes que ha transformado la reposada nación en agitada metrópoli. Tal como lo señalan Cárdenas y Payá (1978), en la primera década del siglo xx llegan a la Argentina más de doscientos mil inmigrantes por año. De allí que de una población total de seis millones de habitantes, casi un tercio sean extranjeros, proporción que asciende a la mitad en la ciudad de Buenos Aires.

Como resultado de lo anterior, las elites político-intelectuales sienten inquietud por la identidad nacional. Esta situación social marca una diferencia con el momento anterior, ya que a principios del siglo xix, si bien el tema de la nacionalidad preocupa sobre todo a los independistas, se entiende que nación y Estado son equivalentes. Construir la nación supone lograr acuerdos políticos mínimos, imponer el orden interno, armar el aparato institucional, jurídico y administrativo y dar un punto de partida histórico legítimo. Hacia 1880 esto parece logrado, por lo que cabe imaginar que el Estado nacional surge como producto natural de este proceso. Sin embargo, en ese mismo momento, la sociedad nacional y la nacionalidad, entendida como la manifestación de la singularidad cultural de un pueblo, parece desarmarse por el impacto de la inmigración y por la nueva concepción de nación fuertemente influenciada por el movimiento romántico en sus versiones alemana e italiana. La noción romántica de nación sostiene que la unidad moral se constituye por la religión, la historia, la raza, el territorio y la lengua nacional. Si la nación es una esencia cultural, el peso de la lengua común es fundamental y, por lo tanto, los extranjeros con otras lenguas, tradiciones y razas son un peligro para la nacionalidad (Bertoni 2001). Quizás también lo es la adopción de sistemas de gimnasia foráneos creados para formar y educar físicamente a otros pueblos. Tal es el caso del sistema francés de Amorós, el sueco de Peter Ling y el alemán de Friederich Jahn, entre otros.

Además, si a lo largo del siglo XIX la educación está en manos de los maestros y de las colectividades de inmigrantes, y los estados provinciales tienen una actitud menos intervencionista respecto de la socialización de los niños, hacia fines del siglo se identifica un cambio fundamental en los intereses estatales con respecto a la población ahora devenida ciudadanía. Lejos de considerarlos solamente como individuos con derechos y deberes, el Estado manifiesta un nuevo interés por el desarrollo y cuidado de la población como totalidad y asume, por consiguiente, la tarea de su organización y asistencia. Además, las nuevas asignaturas en la escolarización de masas responden a los imperativos de la modernización (Kamens/Cha 1999).

## *2.2. El gobierno de los sujetos y el gobierno de los pueblos*

En este contexto el cuerpo simétrico, bien desarrollado y disciplinado constituye la personificación de un cuerpo nacional ordenado. El cuerpo puede ser formado y reformado, alterado con diferentes propósitos y tareas, y cambiado con el tiempo y el gusto, pero esto siempre debe ser hecho por necesidad de eficiencia social y moralidad. Así, la institucionalización de la Educación Física como disciplina y la creación de la asignatura escolar pueden entenderse como respuesta a la preocupación social de los médicos y pedagogos por las diferencias, tipificadas como anomalías y patologías. De hecho, las urgencias del nacionalismo y el imperialismo son el mayor estímulo para los imperativos de control y disciplinamiento del cuerpo en el siglo XIX, con miras a definir más precisamente los límites entre normalidad y anormalidad, masculinidad y femineidad, salud y enfermedad, belleza y fealdad, y para proveer de un vocabulario apropiado para el sentido de “diferencia” (Kirk 1999a, 1999b; Vertinsky 1999; Vicente Pedraz 1999).

En la sociedad occidental, a ambos lados del Atlántico, los años que rodearon el fin del siglo XIX son décadas de anarquía sexual y corrimiento de los límites de género; entonces muchas de las leyes que gobiernan la identidad sexual y la conducta parecen estar quebrándose. En particular, el temor a la degeneración física, los avances del feminismo y la emergencia de la medicalización de la homosexualidad hacen cuestionar el significado de “femineidad” y “masculinidad” provocando a la vez una reafirmación de los roles de género tradicionales y de la clase de actividades físicas y deportivas apropiadas para estos roles. La construcción del cuerpo (masculino) a fines del siglo XIX es parte de un entusiasmo por la cultura corporal derivado de la convicción de que las sociedades americanas y europeas están degenerando, al punto de manifestar emergencia física y moral. La eugenesia representa dentro de ese panorama un esfuerzo serio y concertado por aplicar las leyes de la herencia al control de la propagación humana y así retener sólo aquellas cualidades innatas poseídas por aquellos considerados los miembros más productivos y socialmente adaptados de la sociedad (Kirk 1999a).

El movimiento de la cultura física es sostenido por médicos que proveen la mayoría de los argumentos para combatir la degeneración y los desafíos a la verdadera hombría. Las ansiedades vinculadas a la degeneración incluyen un rechazo particular a la vida moderna y a la percepción de la ciudad industrial como el lugar del vicio y deterioro de la vitalidad masculina, causando neurastenia y alojando otros problemas. La institución médica alienta la creación de estereotipos de género por el modo en que define enfermedad y salud, no como categorías clínicas sino morales (Salessi 1995; Vertinsky 1999).

### 2.3. *Cambio en las explicaciones de la ciencia respecto del funcionamiento del cuerpo y maximización económica del hombre*

A partir del siglo XVI (y hasta finales del XX) se produce una metamorfosis en el discurso y en las formas de la actividad física en Occidente (Vigarello 1989). Analizado desde una perspectiva arqueológica, este cambio entreteje tres cuestiones. La primera de ellas es el cambio en la organización del trabajo, expresado en el pasaje del taller artesanal a la fábrica (Coriat 1992; Gleyse 1994). La segunda es el cambio en los modos de explicar el funcionamiento del cuerpo humano, a partir de la influencia de la Mecánica (que explica el cuerpo como juego de palancas) y de la Fisiología, que entiende el cuerpo como una máquina que consume y produce energía, tal como la máquina a vapor. Desde mediados del siglo XIX se exploran teorías sobre el motor a vapor y sobre la energía misma como concepto. Al mismo tiempo se desarrolla un paradigma científico, la termodinámica, el cual, si bien no es enteramente nuevo, crea una especie de revolución al aplicarse en la explicación del funcionamiento del cuerpo y especialmente de sus movimientos. Sin embargo, aun cuando sus raíces científicas se encuentren cincuenta años antes, el modelo del cuerpo-máquina sólo se incorpora a los programas a principios del siglo XX. La tercera es el proceso de racionalización instrumental del cuerpo y el movimiento humano para adecuarse a las nuevas formas de organización del trabajo derivadas de la industrialización. Dentro de esta etapa, la percepción bioenergética del cuerpo puede ser entendida como la culminación de un proceso de racionalización del cuerpo, iniciado en el siglo XVII con la concepción biomecánica. Así, mientras inicialmente un simple motor que usa formas naturales de energía y la manufactura en el taller sirven de modelo a la concepción cartesiana de cuerpo-máquina, la máquina a vapor con motor de combustión interna es usada por los teóricos del siglo XIX para explicar el cuerpo y el movimiento humano y dar las bases teóricas y científicas para concebir el trabajo humano eficiente<sup>15</sup>:

Nadie negará que cuando un hombre trabaja solo, la mayor prosperidad puede sólo existir cuando dicho individuo ha alcanzado su más alto grado de eficiencia; es decir, cuando rinde su mayor producción diaria. [...].

En el caso de un establecimiento manufacturero más complicado, debiera ser perfectamente evidente, que la mayor prosperidad permanente para el obrero, unida a la mayor prosperidad para el patrón, sólo pueden ser alcanzadas cuando el trabajo del establecimiento se hace con el menor gasto combinado de esfuerzo humano, materia prima, de costo del capital en máquinas, edificios, etc. O, para expresar lo mismo de manera diferente: que la mayor prosperidad sólo puede existir como resultado de la mayor productibilidad posible de los hombres y de las máquinas del establecimiento —es decir—, cuando cada hombre y cada máquina están rindiendo la mayor producción posible [...].

Si el razonamiento arriba expuesto es correcto, se deduce que el propósito más importante de los obreros, como así mismo de los jefes de administración, debe ser la capacitación y el desarrollo de las facultades de cada individuo, de manera tal que pueda efectuar, al ritmo más rápido y con el máximo de eficiencia, el trabajo que mejor convenga a sus aptitudes naturales (Taylor 1944: 21-22).

<sup>15</sup> Véase Taylor (1944); Gleyse (1994); Gleyse et al. (2002).

### 3. La Educación Física y el código disciplinar: contenidos y propósitos

#### 3.1. *La polémica por los contenidos para modelar y regular los cuerpos: todos los caminos conducen a la ejercitación física*

Una vez completado el proceso de disciplinarización de los saberes vinculados al cuerpo, con la consiguiente definición de algunas asignaturas específicas para la educación corporal, la materia que se conoce hoy como Educación Física porta diversas denominaciones.<sup>16</sup> La concreción de un espacio curricular explícitamente definido para la educación corporal puede justificarse entonces en el marco de las concepciones pedagógicas de la época, que entienden que la educación de la voluntad y el carácter puede ser conseguida de forma más eficiente a partir de una acción sobre el cuerpo, más que por el intelecto (Mangan 1986; Bracht 1999), y que los ejercicios físicos son la mejor vía para la construcción de generaciones saludables y fuertes físicamente (Mandel 1984; Soares 1998; Vago 1999).

La selección de los contenidos más adecuados para llevar adelante tal misión educativa es uno de los focos de discusión. Esta polémica puede rastrearse en las páginas de *El Monitor de la Educación Común*<sup>17</sup>, pero también puede inferirse de la sucesión de planes y programas. Respecto de la Educación Física, los planes para la escuela primaria en las últimas décadas del siglo XIX muestran variedad de contenidos. Entre 1880 y 1904 se aconsejan para la escuela actividades tales como: ejercicios gimnásticos, juego, ejercicios militares según táctica, ejercicios de marcha, alineación, saltos, circunducciones, carreras, flexiones, gimnasia con música, gimnasia racional, gimnasia acrobática, *football*, *cricket*, bicicleta, natación. Inicialmente, todos ellos parecen convivir en el sistema educativo sin análisis ni comparación de sus beneficios relativos. Paulatinamente estos contenidos son analizados y criticados a partir de sus efectos sobre la instrucción o formación de los alumnos y defendidos con base en la fundamentación ideológica o científica que los avala. En general se los presenta como pares opuestos:

1. Los ejercicios militares en la escuela se enfrentan a la Educación Física. Los maestros y muchos intelectuales consideran a los primeros como una amenaza de militarización de la escuela y la sociedad<sup>18</sup>, y apoyan la Educación Física porque porta cualidades de resistencia y confianza a la nación.
2. La educación física metódica y racional aparece enfrentada a la gimnasia acrobática, espectacular y callejera.
3. La gimnasia racional, de base científica (representada en general por los diversos sistemas europeo-continentales) frente al atletismo básicamente competitivo.

<sup>16</sup> El nombre Educación Física, que es la denominación definitiva hasta fines de 1990, ya había sido propuesto con anterioridad en reemplazo de los anteriores. Cfr. *El Monitor de La Educación Común* (abril 1895-noviembre 1896), XIV.

<sup>17</sup> Publicación periódica del Consejo Nacional de Educación.

<sup>18</sup> Tal es el caso de Leopoldo Lugones que, en ese momento del desarrollo de su obra, llega a plantear que los maestros deben estar exentos del servicio militar obligatorio, dada la esencial diferencia en la concepción de disciplina que cada ámbito (civil y militar) requiere, y en vista de la necesidad de evitar militarizar la escuela. Cfr. *El Monitor de la Educación Común* (1910), XXXIII, pp. 36-39.

A veces parecen acordarse complementariedades y se aconseja incluir gimnasia útil y juego placentero, o ejercicios militares sin reemplazar a los ejercicios físicos. También se propone enseñar deportes. Los argumentos relativos a la inclusión de los *sports* son por demás polémicos; en algunos artículos se los critica en tanto actividad generadora de situaciones violentas<sup>19</sup>, en otros se los señala como un tipo de tarea relevante para satisfacer necesidades de obediencia y disciplina de los niños<sup>20</sup>.

Pero esta diversidad de contenidos parece estandarizarse y estabilizarse paralelamente a la normalización en la formación de maestros y profesores.<sup>21</sup> Por ello, desde los primeros años de 1900 hasta aproximadamente 1940, los saberes seleccionados para la enseñanza son: juegos (libres, atléticos o clásicos), ejercicios gimnásticos metodizados, rondas escolares y excursiones y actividades al aire libre.

Respecto de la disminución de la diversidad de los contenidos para la escuela, cabe resaltar que, tanto en la escuela primaria como en la secundaria, el contenido prescrito en la normativa está conformándose prioritariamente alrededor de los métodos o sistemas de Educación Física originarios de Europa. Dentro de la misma línea de pensamiento, pero con el propósito de evitar la posible “absorción” o pérdida de identidad por impacto del caudal inmigratorio<sup>22</sup>, el doctor Romero Brest<sup>23</sup> diseña un sistema propio que luego se denominaría “Sistema Argentino” (Romero Brest 1915). Éste se compone de los siguientes contenidos: gimnasia metodizada, juegos libres y de *sports*, marchas, carreras y saltos.

Pero la adopción de estos contenidos para educar y moldear corporalmente a los niños y jóvenes, privilegiando la corriente europeo-continental (de los sistemas gimnásticos) frente a la corriente anglosajona (del *sport*) (Aisenstein 1993), no es original de Argentina, sino que puede entenderse como fruto de la influencia del Movimiento Gimnástico Europeo en nuestro continente (Langlade 1970). Tal como lo refiere Carmen Soares (1998), la valoración del cuerpo recto y del porte rígido, lo mismo que su desarrollo a través de métodos específicos, aparecen en las introducciones de los distintos estudios sobre gimnástica a lo largo del siglo XIX.

Dentro de este encuadre dado por los sistemas de gimnasia avalados científicamente, resulta interesante analizar la aparición del deporte, contenido central de la corriente anglosajona, en algunos programas escolares. En un *Plan de Estudios para Colegios Nacionales*<sup>24</sup> de 1902, aparecen nombrados el *foot-ball*, *lawn tennis*, atletismo, pelota vasca y pelota al cesto, dentro de una clasificación de ejercicios y juegos para organizar la enseñanza.

<sup>19</sup> *El Monitor de la Educación Común* (1904), XIX, pp. 365, 1100; 1910, XXXIII, p. 236.

<sup>20</sup> *El Monitor de la Educación Común* (1901-1903), XVIII, p. 662.

<sup>21</sup> Los primeros Cursos Temporarios de especialización en Educación Física dirigidos a maestros datan de 1901.

<sup>22</sup> “La imagen positiva del inmigrante, y la entusiasta confianza en las posibilidades del futuro económico argentino que despertaba su presencia, se combinaron al final de la década con algo de inquietud y temor por los rasgos de la nueva sociedad aluvional” (Bertoni 2001: 18-19).

<sup>23</sup> Médico, pedagogo creador de los cursos temporarios de educación física para maestros y de la Escuela Superior de Educación Física de Buenos Aires en 1906. Inspector del Consejo Nacional de Educación entre 1904 y 1910, y director del Instituto Nacional de Educación Física desde su creación en 1912 hasta los primeros años de la década de los treinta.

<sup>24</sup> Modalidad de escuela secundaria en ese entonces preparatoria para la universidad.

Si bien algunos deportes conocidos comparten con los juegos tradicionales la categoría de juegos al aire libre, que estén nombrados como deportes no significa que lo sean, ya que las polaridades u oposiciones características de los juegos deportivos (Elías/Dunning 1992) no parecen ser tenidas en cuenta en el formato que adoptan en los programas del período. Es decir que, dado el modo en que estas actividades son tomadas, se alejan de la concepción de deporte moderno en tanto práctica caracterizada por un conjunto de signos definitorios, tales como: rendimiento, especialización, secularización, igualdad, burocratización, racionalización y cuantificación (Guttman 1996).

Tampoco resulta sencillo afirmar que los juegos mencionados estén incluidos en el programa por sus componentes lúdicos. Puede decirse que los deportes y los juegos están incluidos en el programa por el efecto educativo, tanto moral como muscular y fisiológico, que conlleva su práctica, efecto entendido en términos de ajuste de la máquina corporal. Y esto es así porque es “el mecanismo del trabajo” o las masas musculares involucradas, el criterio utilizado para su clasificación dentro de la organización del texto pedagógico (Romero Brest 1915).

Aquí se torna evidente la operación que realiza la Pedagogía en tanto instancia de delimitación: cualquier actividad de la cultura física puede entrar al programa si se adecua a la forma que se diseña para la disciplina, que en este caso es la ejercitación física. Tal como lo indica Romero Brest en su libro *Pedagogía de la Educación Física*:

La selección de los ejercicios deberá hacerse, como es racional, con un criterio absolutamente fisiológico e higiénico [...]. Hay que considerar a los ejercicios como agentes modificadores de las funciones, como medios y no como fines de la educación física. En consecuencia, son sus condiciones fisiológicas y sus aptitudes de aplicación, las que han de resolver su valor y su razón de ser en un sistema racional (Romero Brest 1915: 98).

Este tratamiento fragmentado y a la vez minucioso de las acciones y los movimientos que aparece en el texto pedagógico, puede entenderse como parte de una tecnología que permite que las relaciones de poder penetren materialmente en el espesor mismo de los cuerpos sin tener incluso que haber sido interiorizado con anterioridad en la conciencia (Foucault 1979). En efecto: “Los ejercicios de sports exigen multitud de actitudes y de movimientos especiales que provocan relaciones nuevas y coordinaciones diversas. Todos ellos pueden ser aislados y ejecutados en particular, con el carácter de movimientos metodizados” (Romero Brest 1915: 96).

### 3.2. *La polémica por los fines: todos los caminos conducen a la moral y la higiene*

En 1905, siendo Romero Brest inspector técnico del Consejo Nacional de Educación (CNE), vierte en un artículo de redacción para *El Monitor* las principales ideas que han de legitimar la Educación Física como asignatura escolar y el “Sistema Argentino” como el más pertinente para la escuela. Parte de la educación comparada y señala que si otros pueblos han creado o transformado sus sistemas de Educación Física, la necesidad de hacerlo en el país responde no sólo a la curiosidad científica sino al objetivo de evitar la absorción. Según su perspectiva, dicha reforma tiene carácter social, su finalidad es la modificación del pueblo y de la raza, la condición de su éxito es la expansión a la masa

popular y de allí su función en la escuela. La Educación Física metódica, continua y racional a partir de ejercicios metodizados y juegos, conlleva cuatro efectos: higiénico, estético, económico y moral, y para alcanzarlos la clase debe organizarse con base en momentos, y la sucesión de ejercicios en una clase se organiza a partir de su incidencia orgánico-funcional.<sup>25</sup>

Junto con el discurso del inspector, la publicación periódica del CNE difunde entre los maestros informaciones en sintonía con sus ideas. Se traducen artículos y libros sobre la utilidad de la gimnástica para la higiene y la educación moral, tales como el libro *Higiene de l'exercice chez les enfants et les jeunes gens*, publicado en París en 1890 por el Lagrange, que aparece citado en un artículo de redacción bajo el título "La Higiene del Ejercicio":

El ejercicio es ante todo una cosa útil. Los servicios que presta no se limitan al individuo, se extienden á toda la nación, puesto que todos los ciudadanos tienen el deber de utilizar sus fuerzas en defensa del país. Esos servicios tienen aun mayor alcance, porque la educación física de la generación actual tendrá por resultado preparar el advenimiento de generaciones robustas. [...]

No es posible poner en duda la capacidad que tiene el placer moral de producir efectos físicos, si se observa las transformaciones que un transporte de alegría puede producir en un organismo debilitado. [...].

Existe una clase entera de medios higiénicos cuya misión no es otra cosa que producir una reacción en los centros nerviosos, es decir, llevar á la célula nerviosa una excitación capaz de poner en libertad su energía y difundirla por todos los órganos para activar su funcionamiento. [...]

Hay, pues, constantemente en el cerebro una reserva de fuerza, y los agentes de orden físico ó de orden moral que producen una reacción en los centros nerviosos ponen inmediatamente el organismo en posesión de esta fuerza de reserva, de que no disponía libremente. Así se explica la posibilidad de devolver momentáneamente las fuerzas á un ser vivo sin introducir en su organismo nada que pueda desempeñar el papel de un alimento. [...]

De esta manera obran todas las impresiones físicas vivas que aumentan momentáneamente las fuerzas. [...]

Las impresiones morales placenteras influyen en los centros nerviosos con todo el poder de un latigazo para hacer brotar la energía cerebral que se encierra en ellos.<sup>26</sup>

En las páginas de *El Monitor de la Educación Común* también se expresan otros actores del campo de la actividad física y de la educación que confrontan la opinión del inspector. Los puntos de disidencia son varios, pero en lo que atañe a los propósitos de la Educación Física la discrepancia central gira en torno a la concepción de disciplina que pueda derivarse de cada tipo de actividad y contenido. Los ejercicios militares y la organización de batallones escolares se vinculan a la disciplina externa, basada en la autoridad de tipo militar. A su turno, la educación física metódica no sólo aventaja a la militar por su carácter científico, específicamente pedagógico y no violento, sino que es considerada apropiada para estimular la autodisciplina necesaria para un país republica-

<sup>25</sup> *El Monitor de la Educación Común*, Año XXV, 385, Tomo XX, pp. 395-404; 641-663.

<sup>26</sup> *El Monitor de la Educación Común* XI (1890), 176, pp. 953-955.



no. Ahora bien, más allá de que las sucesivas autoridades del Consejo Nacional de Educación diverjan en sus criterios sobre el peso que la asignatura ha de tener en el currículum y no coincidan totalmente sobre la selección de contenidos, a lo largo del período todas las voces que se expresan a favor de esta asignatura escolar relacionan la Educación Física con la conformación de la sociedad argentina (o de la raza, si se toma en consideración la diversidad étnica y cultural de la población), el orden social y la salud pública.

## Epílogo

La tarea de indagar la genealogía de la Educación Física como asignatura escolar moderna y de describir algunos de los rasgos que conforman su código disciplinar cobra sentido en función de dos cuestiones. La primera se orienta a proveer elementos para comprender la crisis de su legitimidad como componente curricular en la actualidad y reestablecer el sentido de esta asignatura (y de todas las demás) en tanto puente entre la cultura y la escuela. La duda por la pertinencia de este ramo en la actualidad probablemente pueda derivarse del ocaso de la estrategia disciplinadora de los cuerpos a través de la escuela. En la sociedad actual, las prácticas regulativas asociadas al cuerpo parecen poder prescindir de la escuela y de la Educación Física escolar como eje del dispositivo normalizador. Los cuerpos y las subjetividades parecen moldearse a partir de los medios masivos y el consumo, siendo esos otros los ámbitos donde se plantean los modelos a seguir (Lipovetsky 1986; Fernández Balboa 1997; Kirk 1997; Aisenstein 1998).

La segunda intenta abonar una mirada prospectiva para la escuela y la Educación Física a partir de “examinar el surgimiento y supervivencia de lo ‘tradicional’, así como la imposibilidad de generalizar, institucionalizar y mantener lo ‘innovador’” (Goodson 1995: 10). En este caso, el código disciplinar, es decir, los rasgos constitutivos de la asignatura, parecen perdurar como dispositivo transdiscursivo por fuera incluso del contexto en que reina la Pedagogía. Esto no es un problema menor ya que, aun cuando algunos postulan la declinación de las tácticas escolares para regular los cuerpos, los nuevos modos de regulación continúan apoyándose en el discurso médico que aconseja permanentemente cómo conducir la vida cotidiana y cuáles son las actividades físicas y deportivas básicas para evitar potenciales problemas de salud (Le Breton 1995). Y a menudo también se considera la práctica deportiva entre los jóvenes como un freno eficaz contra la violencia o un canal permitido para su expresión.

## Bibliografía

- Aisenstein, Angela (1993): *El contenido de la educación física escolar y la formación del ciudadano. Argentina 1880-1930*. Buenos Aires: Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas. Beca de Perfeccionamiento.
- (1998): “La educación física en el nuevo contexto educativo: en busca del eslabón perdido”. En: Alabarces, Pablo/DiGiano, Roberto/Frydenberg, Julio: *Deporte y Sociedad*. Buenos Aires: Eudeba, pp. 27-38.
- (1999): “La Educación Física en la Escuela Primaria (1880-1930)”. En Ascolani, A.: *Historia de la Educación*. Rosario: Ediciones del Arca, pp. 145-161.

- (2000): “En el templo del saber no sólo entra el espíritu: Aprendiendo a poner el cuerpo”. En: Gvirtz, Silvina (comp.). *Textos para repensar el día a día escolar*. Buenos Aires: Santillana, pp. 133-164.
- Aisenstein, Angela/Gvirtz, Silvina (1999): “De la dispersión a la compartimentalización. Tácticas para disciplinar los cuerpos en la escuela. Argentina 1820-1950”. En: *Actas 22° Reunión Anual de ANPed. 26 a 30 Septiembre 1999*. MG Caxambú, São Paulo: SDF Informática, pp. 172.
- Ariès, Philippe (1973): *L'Enfant et la Vie familiale sous l'Ancien Régime*. Paris: Ed. du Seuil (reed.).
- Bernstein, Basil (1997): *La estructura del discurso pedagógico*. Madrid: Morata.
- (1998): *Pedagogía, control simbólico e identidad*. Madrid: Morata.
- Bertoni, Lilia (2001): *Patriotas, cosmopolitas y nacionalistas*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Bracht, Valter (1999): “A constituição das teorias pedagógicas da educação física”. En: *Corpo e Educação. Cadernos CEDES 48*, ano XIX, agosto/99, Unicamp, pp. 69-88.
- Cárdenas, Eduardo/Payá, Carlos (1978): *El Primer Nacionalismo Argentino*. Buenos Aires: A. Peña Lillo.
- Carlson, Dennis (1988): “Curriculum Planning and the State: The Dynamics of Control in Education”. En: Beyer, Landon/Apple, Michael: *The Curriculum. Problems, Politics and Possibilities*. Albany: SUNY Press, pp. 98-115.
- Clausewitz, Claus (1873): *On War*. Translated by Colonel J. J. Graham. En: <[http://www.clausewitz.com/CWZHOME/On\\_War/ONWARTOC.html](http://www.clausewitz.com/CWZHOME/On_War/ONWARTOC.html)>. (Página consultada el 02/04/2003.)
- Chervel, André (1991): “Historia de las disciplinas escolares. Reflexiones sobre un campo de investigación”. En: *Revista de Educación*, 295, pp. 59-111.
- Coriat, Benjamín (1992): *El taller y el cronómetro*. México: Siglo XXI.
- Cuesta Fernández, Raimundo (1997): *Sociogénesis de una disciplina escolar: la Historia*, Barcelona: Pomares-Corredor.
- Dussel, Inés/Caruso, Marcelo (1999): *La Invención del Aula*. Buenos Aires: Santillana.
- Elías, Norbert/Dunning, Eric (eds.) (1992): *Deporte y ocio en el proceso de la civilización*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Fernández Balboa, Juan Miguel (ed.) (1997): *Critical Postmodernism in Human Movement, Physical Education and Sport*. Albany: State University of New York.
- Foucault, Michel (1979): *Microfísica del poder*. Madrid: Las ediciones de La Piqueta.
- (1985): *La arqueología del saber*. 11ª ed. México: Siglo XXI.
- (1987): *El orden del discurso*. 3ª ed. Barcelona: Tusquets.
- Frydenberg, Julio (1998): “Redefinición del fútbol aficionado y del fútbol oficial. Bs. As. 1912”. En: Alabarces, Pablo/DiGiano, Roberto/Frydenberg, Julio: *Deporte y Sociedad*. Buenos Aires: Eudeba, pp. 51-65.
- Gélis, Jacques (1992): “La individualización del niño”. En: Ariès, Philippe/Duby, George: *Historia de la vida privada*. Madrid: Taurus, pp. 311-329.
- Gleyse, Jacques (1994): *Instrumental Rationalization of Human Movement: An Archeological Approach*. Mimeógrafo. Université de Montpellier.
- Gleyse, Jaques et al. (2002): “Physical Education as a Subject in France (School Curriculum, Policies and Discourse): The Body and the Metaphors of the Engine-Elements Used in the Analysis of a Power and Control System during the Second Industrial Revolution”. En: *Sport, Education and Society*, 7, 1, pp. 5-23.
- Goodson, Ivor (1995): *Historia del Currículum*. Barcelona: Pomares-Corredor.
- Goodson, Ivor/Dowbiggin, Ian (1990): “Cuerpos dóciles”. En: Ball, Stephen (comp.): *Foucault y la educación. Disciplinas y saber*. Madrid: Morata, pp. 107-131.
- Guttman, Allen (1996): *Games & Empires. Modern sports and cultural imperialism*. New York: Columbia University Press.

- Hamilton, David (1989): *Towards a Theory of Schooling*. London: The Falmer Press.
- Kamens, David/Cha, Yun-Kyung (1999): "La legitimación de nuevas asignaturas en la escolarización de masas: orígenes (Siglo XIX) y difusión (Siglo XX) de la enseñanza del arte y de la educación física". En: *Revista de Estudios del Currículo*, 2, 1, pp. 62-86.
- Kirk, David (1997): "School Bodies in New Times: The reform of School Physical Education in High Modernity". En: Fernández Balboa, Juan Miguel (ed.): *Critical Postmodernism in Human Movement, Physical Education and Sport*. Albany: State University of New York.
- (1999a): "Health, the Body and the Medicalisation of the School". En: Symes, Colin/Meadmore, Daphne: *The Extra-ordinary School. Parergonality & Pedagogy*. New York: Peter Lang Publishing, pp. 163-180.
- (1999b): "Embodying the Schools/Schooling Bodies: Physical Education as Disciplinary Technology". En: Symes, Colin/Meadmore, Daphne: *The Extra-ordinary School. Parergonality & Pedagogy*. New York: Peter Lang Publishing, pp. 181-196.
- Kliebard, Herbert (1988): "The Effort to Reconstruct the Modern American Curriculum". En: Beyer, Landon/Apple, Michael: *The Curriculum. Problems, Politics and Possibilities*. Albany: SUNY Press, pp. 19-31.
- Langlade, Alberto/Langlade, Nelly R. de (1970): *Teoría General de la Gimnasia*. Buenos Aires: Stadium.
- Larrosa, Jorge (ed.) (1995): *Escuela, poder y subjetivación*. Madrid: Las Ediciones La Piqueta.
- Le Breton, David (1995): *Antropología del cuerpo y modernidad*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Lipovetsky, Gilles (1986): *La era del vacío*. 8ª ed. Barcelona: Anagrama.
- Lovisoló, Hugo (2000): *Atividade física, educação e saúde*. Rio de Janeiro: Sprint.
- Mandel, Richard (1984): *Sport, a Cultural History*. New York: Columbia University Press.
- Mangan, James (1986): *The Games Ethic and Imperialism. Aspects of the Difusion o Fan Ideal*. New York: Viking.
- Narodowski, Mariano (1994a): *Infancia y poder*. Buenos Aires: Aique.
- (1994b): "La Expansión lancasteriana en Iberoamérica. El caso de Buenos Aires". Mimeo.
- (1999): *Después de clase*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- Newland, Carlos (1992): *Buenos Aires no es pampa*. Buenos Aires: GEL.
- Palamidessi, Mariano (2000): "Currículo y problematizaciones: moldes sobre lo cotidiano". En: Gvirtz, Silvina (comp.): *Textos para repensar el día a día escolar*. Buenos Aires: Santillana, pp. 213-240.
- Popkewitz, Thomas (1998): *La conquista del alma infantil*. Barcelona: Pomares-Corredor.
- Romero Brest, Enrique (1915): *Pedagogía de la Educación Física*. Buenos Aires: Cabaut Editores, Librería del Colegio.
- Salessi, Jorge (1995): *Médicos maleantes y maricas. Higiene, criminología y homosexualidad en la construcción de la nación Argentina. (Buenos Aires: 1871-1914)*. Rosario: Beatriz Viterbo Editora.
- Saraví Riviere, Jorge (1986): *Historia de la Educación Física Argentina. Siglo XIX*. Buenos Aires: INEF.
- (1998): *Aportes para una historia de la Educación Física. 1900-1945*. Buenos Aires: INEF.
- Scher, Ariel/Palomino, Héctor (1988): *Fútbol, pasión de multitudes y de elites*. Buenos Aires: CISEA.
- Schubert, William (1991): "Historical Perspective on Centralizing Curriculum". En: Klein Frances (ed.): *The Politics of Curriculum Decision-Making*. Albany: SUNY Press, pp. 98-118.
- Soares, Carmen (1998): *Imagens da Educação no Corpo*. Campinas: Editora Autores.
- Spencer, Herbert (1983): *Ensayos sobre Pedagogía*. Madrid: Akal.
- Tadeu da Silva, Tomás (1995): "El proyecto educacional moderno". En: *Revista Propuesta Educativa*, 6, 13, pp. 5-10.
- Taylor, Frederick (1944): *Principios de Administración Científica*. Buenos Aires: Editorial Argentina de Finanzas y Administración.

- Vago, Tarcisio Mauro (1999): “Início e fim do século xx: maneiras de fazer educação física na escola”. En: *Corpo e Educação. Cadernos CEDES 48*, ano XIX, agosto/99, Unicamp, pp. 30-51.
- Vertinsky, Patricia (1999): “Making and Marking Gender: Bodybuilding and the Medicalization of the Body from One Century’s End to Another”. En: *Culture, Sport Society*, 2, 1, Spring, pp. 1-24.
- Vicente Pedraz, Miguel (1999): “La construcción del discurso médico y el arte de gobernar el cuerpo, la salud y la moral en la Baja Edad Media Occidental”. En: *Apunts*, 57, pp. 10-18.
- Vigarelo, George (1989): “El adiestramiento del cuerpo desde la edad de la caballería hasta la urbanidad cortesana”. En: Feher, Michel (ed.): *Fragmentos para una Historia del Cuerpo Humano*. Madrid: Taurus. Tomo II, pp. 149-199.