

*“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*

## **El padre de la educación física argentina: fabricando una política corporal generizada (1901-1938)<sup>1</sup>**

### **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 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.

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 en 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.

---

<sup>1</sup> El siguiente artículo formó parte del proyecto de investigación denominado “la construcción de la masculinidad y la femineidad 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. (C.I.C.). El mismo ha sido seleccionado en el Concurso multidisciplinario de artículos sobre Estudios de Género. Organizado por la Comisión de Género y Sociedad del Consejo de Profesionales en Sociología de Argentina (CPS) en el 2002. Asimismo reproduce, con algunas revisiones, dos artículos previamente publicados en la Revista *Universidad de Medellín*, N° 74. 2002, pp. 103-125 y en la Revista *Perspectiva*, Revista do Centro de Ciências da Educação, Florianópolis, V. 22, N° Especial, julho/dezembro, 2004, pp. 83-119. Por otra parte, agradezco la lectura del presente trabajo por parte del Dr. Mariano Narodowski y de la Dra. Inés Dussel.

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 (INEF), primer centro de formación civil en nuestro país y primero en América Latina.<sup>2</sup> Dicho espacio institucional aseguró la (re)producción de una cierta manera de problematizar al cuerpo y de ejercitarlo. A su vez el INEF dispuso de una Revista ‘científica’ de Educación Física en la que se difundieron, entre otras cuestiones, aspectos vinculados con el Sistema Argentino de Educación Física.

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.

## 1. ¿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 el Dr. Luis 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 modernas”.<sup>3</sup> (Romero Brest, 1917: 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:

---

<sup>2</sup> 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 bajo la dirección de Eugenio Pini. La misma fue disuelta en 1903 y reabierto 22 años después. 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. Ver en J. SARAVI RIVIERE, *Historia de la Educación Física Argentina Siglo XIX*, Bs. As., INEF, 1986, pp. 50-52. Ver también en A. RODRIGUEZ, *Reseña histórica del Ejército Argentino (1862-1930)*. Secretaría de Guerra, Dirección de Estudios Históricos. Año I, N° I, Bs. As., 1964, p. 97.

<sup>3</sup> 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” en Revista *E.F. & C.* N° 5, Universidad Nacional de La Plata, La Plata, 2001, pp. 78-90.

“las investigaciones de los higienistas y de los fisiólogos” (Romero Brest, 1900: 14) bajo “métodos científicos y racionales”.<sup>4</sup> (Romero Brest, 1903b: 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’.” (Romero Brest, 1913: 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: 16-19)

Durante la década del ‘20 y hasta principios de los ‘30, 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.

A pesar que el Sistema Argentino de Educación Física fue hegemónico durante casi cuatro décadas, la propuesta de Romero Brest tuvo, a lo largo del período, resistencias, tensiones y conflictos con diferentes actores y grupos sociales. Entre ellos se pueden destacar los sucesos que derivaron en su renuncia como Inspector de Educación Física en 1909, el intento fallido de militarización del Instituto en 1924 impulsado por la ‘primera’ comisión designada por el Ministro Sagarna para estudiar los planes y la orientación educativa de la enseñanza de la educación física en el país o las diferencias de criterio con la Asociación de Profesores de Educación Física (APEF) bajo la presidencia de Pedro Franco, desde mediados de los ‘20. Pero estos acontecimientos no pusieron en riesgo la propuesta ‘romerista’. No fue sino hasta principios de los ‘30 cuando cambios macropolíticos comenzaron a cuestionar fuertemente su propuesta corporal. Con el golpe militar de 1930, en el ámbito educativo, se produjeron numerosas cesantías y jubilaciones de oficio. Una de ellas recayó sobre Romero Brest, quien como director del INEF fue jubilado de oficio en el año 1931. Los cambios sociales y políticos vinculados con el golpe militar encabezado por el General José Félix Uriburu configuraron un nuevo campo de disputa referido a la regulación y al control de los cuerpos. En esta nueva configuración de fuerzas, los profesores militares egresados de la Escuela de Gimnasia y Tiro del Ejército tuvieron un papel central. A mediados de los ‘30 la disputa se definió a favor de estos últimos, no sólo por haber conseguido ser designados como profesores de educación física en establecimientos de enseñanza civil, sino por ejercer grandes cuotas de poder sobre todo lo relacionado con la ‘cultura física’ argentina, a través de las nuevas estructuras estatales de administración y control de los cuerpos, como

---

<sup>4</sup> 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.

la primera Dirección General de Educación Física y Cultura del país, creada en la Provincia de Buenos Aires en 1936 o el Consejo Nacional de Educación Física creado en 1937; ambos bajo la influencia de profesores y figuras militares entre los que se destacaron el General Adolfo Arana y el Mayor Horacio Levene. La Dirección General de Educación Física Nacional creada en 1938, bajo la dirección de César Vázquez, -un civil con simpatías golpistas y militaristas- también formó parte de este proceso. Estos acontecimientos pusieron en 'jaque' al Sistema Argentino de Educación Física, el cual fue derogado de las escuelas argentinas en 1938.

Pero ¿en qué consistió el Sistema Argentino de Educación Física? 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". (Romero Brest, 1909a: 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"; (Romero Brest, 1903b: 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.

## **2. Fabricando feminidad**

### **2. 1. La maternidad: e/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. 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 primordial.<sup>5</sup> 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

---

<sup>5</sup> 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*, Imprenta de Obras de E. Spinelli, Bs. As. 1909, pp. 22-24.

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”. (Romero Brest, 1903a: 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 racial.<sup>6</sup> 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: 39) Romero Brest sentenció el fin último de la educación física femenina de la siguiente manera: “sólo la mujer robusta podrá tener una descendencia fuerte”. (Romero Brest, 1903a: 14)

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”. (Romero Brest, 1903a: 14)

Sin embargo, estas actividades debían respetar ciertos ideales que definían a la feminidad: 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 feminidad 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!”. (Romero Brest, 1903a: 18)

Las supuestas “diferencias de detalle que puedan haber en uno y otro caso (niños y niñas)” (Romero 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”. (Romero Brest, 1905a: 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 (...)”. (Romero Brest, 1903a: 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

---

<sup>6</sup> 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. En la escuela, 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 ‘30 y ‘40, 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*, ed. Península. Barcelona, 1995, pp. 111-118. Para una historia de la eugenesia en la argentina ver: M. NARI, “La eugenesia en Argentina, 1890-1940”, en *Revista Quipu*, Vol. 12, Nº 3, México, 1999, pp. 343-369.

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 individuales.<sup>7</sup> Como afirma Turner (1984) la visión convencional de las mujeres como madres confunde ‘ser madre’ con ‘ser progenitora’.

## **2. Capacidades corporales ¿femeninas?:**

### **2. 2. 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 Romero Brest “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”. (Romero Brest, 1911a: 118)

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”. (Romero Brest, 1905a: 26)

---

<sup>7</sup> 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 paterna, 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 primera 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*, ed. Paidós-Pomaire, Barcelona, 1981.

Como afirma Bourdieu “(...) 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”. (Bourdieu, 2000: 37)

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 ser.<sup>8</sup>

Del saber fisiológico se podía realizar cualquier tipo de inferencias. Todo podía ser posible. La fisiología autorizaba funciones sociales más que biológicas.<sup>9</sup> Así es que las capacidades físicas prescriptas a la mujer eran la velocidad y, con ciertas reservas, la fuerza. Los ejercicios de resistencia eran proscritos para las niñas. Como afirma Romero Brest “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 dañinos para la mujer en todas las edades. La economía de la fatiga física es un precepto que debe primar en la actividad física”. (Romero Brest, 1911a: 168)

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 *et al.*, 2001).

Como afirma Berta Wernicke, 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

---

<sup>8</sup> 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.

<sup>9</sup> 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 características 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 organizan 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*, ed. Cátedra, Madrid, 1994.

de su dignidad de mujer, sin que por eso esté expuesta a llegar a ser una copia ridícula del hombre”. (Wernicke, 1904: 6) O como sostiene el profesor de ejercicios físicos argentino, Salustiano Pourteau “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”. (Pourteau, 1897: 133) En términos de Romero Brest las niñas debían practicar ejercicios físicos y juegos, pero manteniendo “el recato y el pudor bien entendidos”. (Romero Brest, 1903a: 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 niñas.<sup>10</sup>

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’.

### **3. Fabricando masculinidad**

#### **3. 1. 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 Simon 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 militares<sup>11</sup>, 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

---

<sup>10</sup> 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.

<sup>11</sup> Su rechazo a la militarización de la Educación Física, siempre latente aún a fines de la década del ‘30, 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*, Librería del Colegio, Buenos Aires, 1938, pp. 230-233.

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”. (Romero Brest, 1907: 6)

La formación del ciudadano (varón), fuerte, sano, productivo, útil y arrojado estaba acompañado por un alto contenido moral. Como señala Romero Brest “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”. (Romero Brest, 1900: 52)

Luchas, cinchadas, carreras, saltos, juegos al aire libre<sup>12</sup> 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 construía 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”. (Romero Brest, 1900: 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”. (Romero Brest, 1900: 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”. (Romero Brest, 1909a: 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”. (Romero Brest, 1900: 67) La lucha contra el vicio solitario -la masturbación- era una cuestión fundamental.

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

### **3. Capacidades corporales ¿masculinas?:**

#### **3. 2. Ejercicios de brazos y de hombros ¿masculinos?**

---

<sup>12</sup> 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 badminton y cuerdas de saltar”. Ver en E. ROMERO BREST, *Pedagogía de la Educación Física*, edit. Cabaut y Cía., Bs. As., 1911, p. 228.

<sup>13</sup> 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.

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 Romero Brest “los niños se adaptan mejor y con mayor facilidad a los ejercicios violentos, el salto o la lucha”. (Romero Brest, 1911a: 118)

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 Romero Brest 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. (Romero Brest, 1909b: 352)

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”. (Romero Brest, 1909b: 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”. (Romero Brest, 1909b: 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”. (Romero Brest, 1909b: 354)

La inclusión de los deportes en la escuela, en la década del ‘30, va a tener para Romero 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”. (Romero Brest, 1909b: 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 Romero Brest, 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” (Romero Brest, 1903a: 9, 1911a: 168) 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 prescriptas para el varón, en especial, la fuerza. Los ejercicios de fuerza que, según Romero 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”. (Romero Brest, 1911a: 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 (patriarcal<sup>14</sup>) 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 prescriptos 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 Romero Brest “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”. (Romero Brest, 1917: 47)

#### **4. La formación de docentes de educación física:**

##### **4. 1. Ellas se forman y enseñan y ellos dirigen y deciden**

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 y profesores 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 1901<sup>15</sup> 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

---

<sup>14</sup> 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. AMORÓS, *Hacia una crítica de la razón patriarcal*, ed. Anthropos, Madrid, 1985.

<sup>15</sup> 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)*, Las Ciencias Librería y Casa edit. de Nicolás Marana, Bs. As., 1903, p. 14.

maestros y el estudio de las cuestiones y problemas conexos de la enseñanza física, de acuerdo con las orientaciones científicas que informan esta disciplina”. (Romero Brest, 1917: 18)

Los títulos que otorgó el Instituto, durante distintos períodos, fueron productos de la elaboración de diferentes planes de estudios. Entre ellos se destacaron el de Profesor Normal de Educación Física con una duración de dos años (1906-1924), el de Profesor Superior de Educación Física con una duración de tres años (1915-1924), el de Profesor Nacional de Educación Física con una duración de tres años (a partir de 1925 en reemplazo del anterior) y el de Profesor Normal de Educación Física en Deportes y Atletismo para varones y Profesora Normal de Educación Física en Gimnasia Estética para mujeres, ambos con una duración de dos años (a partir de 1925). Para acceder a estos últimos dos títulos se debía ser Profesor Nacional de Educación Física. Es decir, que la duración total de los dos últimos títulos mencionados fue de 5 años. Asimismo, el Instituto, especialmente en los primeros años de vida, otorgó “certificados de aptitud” para aquellos y aquellas que aprobaran el primer año del plan de estudio.

Teniendo en cuenta los tres primeros títulos mencionados (no se incluyen el “certificado de aptitud” ni los de Profesor Normal de Educación Física en Deportes y Atletismo y Profesora Normal de Educación Física en Gimnasia Estética) la información estadística del período 1906-1938 permitió realizar una serie de inferencias con relación a los porcentajes de egresadas y egresados.

En primer lugar, sólo en los primeros años del período se identificó la menor diferencia entre diplomados varones y diplomadas mujeres. Esta tendencia abarcó los primeros 5 años alcanzando su punto máximo en 1910 con un 45,45% de egresados varones y un 54,55% de egresadas mujeres. Estos porcentajes tan repartidos entre egresados varones y egresadas mujeres nunca fueron repetidos durante el período analizado.

En segundo lugar, a partir de 1911 y hasta la finalización del período se registraron porcentajes de egresados varones que rondaron sólo el 20%, llegando a un 10,64% en 1914. Vale decir, que más del 80% fueron egresadas mujeres. Esto último confirma que las egresadas del Instituto Nacional Superior de Educación Física acompañaron y a la vez estuvieron atravesadas por el proceso de feminización de la profesión docente general en Argentina. (Yannoulas, 1996, Morgade, 1997) Asimismo, la feminización de la docencia en el campo de la educación física estuvo estimulada por dos grandes razones. Por un lado, los alumnos que podían ingresar al Instituto debían tener cierta preparación científica, técnica y práctica. Dicho de otra manera, el reglamento para el ingreso en el primer año del Instituto exigía el diploma de maestro normal o el de bachiller. En consecuencia, la mayoría de las ingresantes fueron mujeres ya que las maestras normales en ejercicio en aquella época constituían más del 85% del total. Por el otro, la propuesta elaborada por Romero Brest estuvo, casi exclusivamente, dirigida a la institución escolar, lugar fuertemente feminizado.

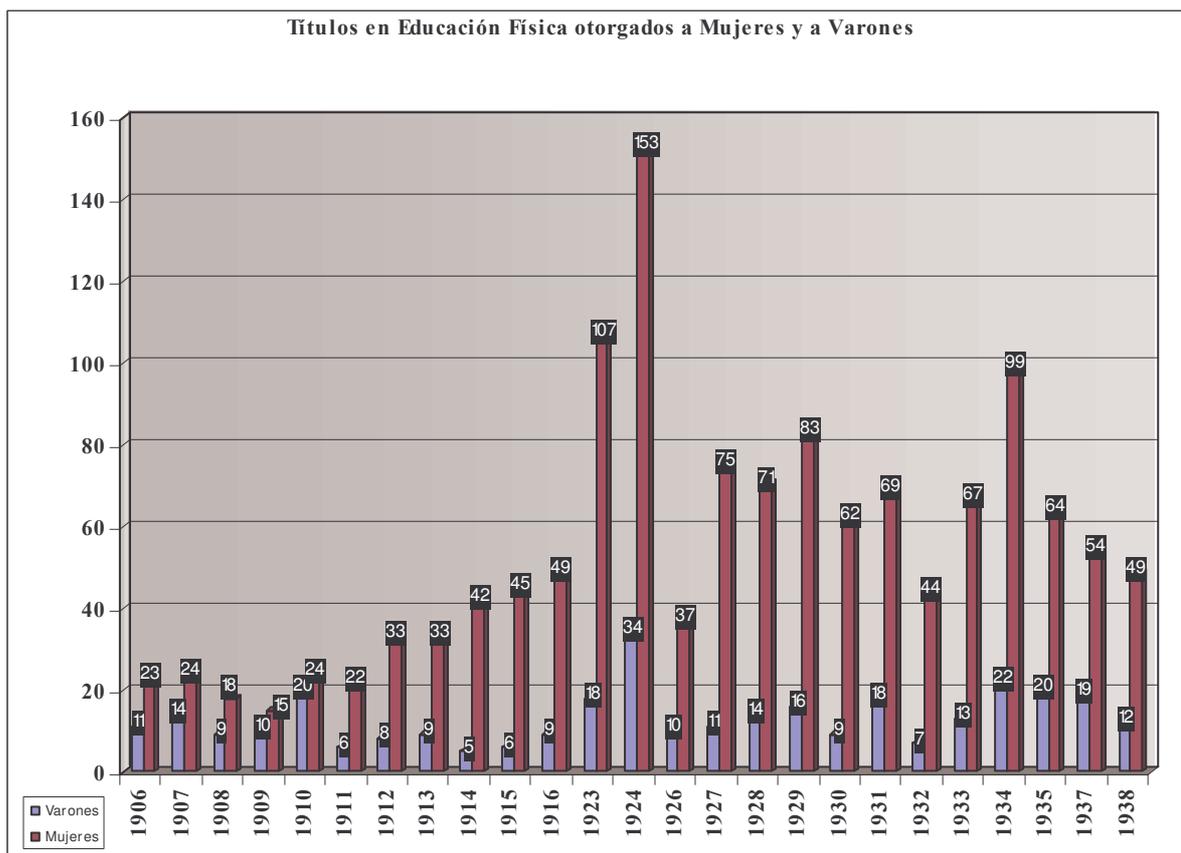
En tercer lugar, el proceso de feminización de la docencia en la educación física instaló no sólo un ideal de feminidad, sino también un ideal de masculinidad, especialmente en la escuela primaria. Por lo tanto, las docentes encargadas de dictar clases de educación física colaboraron con la difusión de ciertos guiones generizados tradicionales, los cuales generaron prácticas más ligadas a la dependencia que a la autonomía, a la aceptación que a la resistencia, tanto en lo que respecta a su propia condición femenina y a las de sus alumnas como a la condición masculina de sus alumnos.

## Títulos en Educación Física otorgados a Mujeres y a Varones<sup>16</sup>

Año	Valores Absolutos			Porcentaje	
	Varones	Mujeres	Total	Varones	Mujeres
1906	11	23	34	32,35%	67,65%
1907	14	24	38	36,84%	63,16%
1908	9	18	27	33,33%	66,67%
1909	10	15	25	40,00%	60,00%
1910	20	24	44	45,45%	54,55%
1911	6	22	28	21,43%	78,57%
1912	8	33	41	19,51%	80,49%
1913	9	33	42	21,43%	78,57%
1914	5	42	47	10,64%	89,36%
1915	6	45	51	11,76%	88,24%
1916	9	49	58	15,52%	84,48%
1923	18	107	125	14,40%	85,60%
1924	34	153	187	18,18%	81,82%
1926	10	37	47	21,28%	78,72%
1927	11	75	86	12,79%	87,21%
1928	14	71	85	16,47%	83,53%
1929	16	83	99	16,16%	83,84%
1930	9	62	71	12,68%	87,32%
1931	18	69	87	20,69%	79,31%
1932	7	44	51	13,73%	86,27%
1933	13	67	80	16,25%	83,75%
1934	22	99	121	18,18%	81,82%
1935	20	64	84	23,81%	76,19%
1937	19	54	73	26,03%	73,97%
1938	12	49	61	19,67%	80,33%

Fuente: elaboración propia en base a Romero Brest, E. *El Instituto Nacional Superior de Educación Física. Antecedentes, organización y resultados*, ed. Cabaut y Cía., Bs. As., 1917 y *Ministerio de Justicia e Instrucción Pública*. Dirección de Estadística y Personal. Recopilación Estadística. Bs. As. Período 1916-1938.

<sup>16</sup> La mayoría de los años que faltan en el cuadro se han conseguido, pero no figuran discriminados por sexo. Por ejemplo: en 1917 egresaron 58 personas, en 1918 egresaron 53, en 1919 egresaron 66, en 1920 egresaron 82, en 1921 egresaron 114, en 1925 egresaron 191. No se ha conseguido la información de dos años: 1922 y 1936. Ver en *Ministerio de Justicia e Instrucción Pública*. Dirección de Estadística y Personal. Recopilación Estadística. Bs. As. Período 1916-1938.



Fuente: elaboración propia en base a Romero Brest, E. *El Instituto Nacional Superior de Educación Física. Antecedentes, organización y resultados*, ed. Cabaut y Cía., Bs. As., 1917 y *Ministerio de Justicia e Instrucción Pública. Dirección de Estadística y Personal. Recopilación Estadística*. Bs. As. Período 1916-1938.

Con relación al diploma de Profesor Normal de Educación Física en Deportes y Atletismo para varones y Profesora Normal de Educación Física en Gimnasia Estética para mujeres, la información que se ha encontrado reúne unos pocos años; aunque en ellos se mantiene la tendencia anteriormente mencionada. Por ejemplo, en el período 1926-1931 egresaron 47 Profesoras Normales de Educación Física en Gimnasia Estética y sólo 12 Profesores Normales de Educación Física en Deportes y Atletismo. Ello equivale a un 79,66% de egresadas mujeres y sólo un 20,34% de egresados varones. Ciertos indicios sugieren que esta tendencia se mantuvo durante toda la década de los '30.

Por último, ¿qué título previo tenían los/as estudiantes del Instituto Nacional Superior de Educación Física? Pocas dudas quedan con relación a las mujeres, ya que como se ha mencionado anteriormente en su amplia mayoría eran maestras normales, pero ¿qué título previo tenían los varones? Si bien no se tienen datos suficientes para la elaboración de series continuas que abarquen todo el período considerado como la que se ha hecho con egresados y egresadas; tomando el período 1906-1916 se identificaron los siguientes porcentajes. Del 100% de los egresados del INEF en este período, el 60% fueron maestros normales, el 13% profesores normales, el 16% bachilleres y el 11% estudiantes o graduados universitarios. Sin embargo, los porcentajes por sexo presentan ciertas diferencias con relación a la titulación. De los maestros normales egresados el 86,33% fueron mujeres y el 13,67% varones. De los profesores normales egresados el 64,62% fueron mujeres y el 35,38% fueron varones. De los bachilleres egresados el 37,35% fueron mujeres frente a un 62,65% de varones. Mientras que entre los estudiantes o graduados universitarios hubo un 14,04% de mujeres frente a un 85,96% de varones. (Romero Brest, 1917: 152-153) Estos porcentajes sugieren que a medida que nos

alejamos del diploma de maestra y de la enseñanza primaria y nos acercamos al de profesor o bachiller y a la enseñanza media, los varones aumentan en número. Como señala Yannoulas “la preferencia por maestras funcionaba en mayor medida cuando se trataba de alumnas y alumnos pequeños, pero disminuía con el aumento de la edad del alumnado”. (Yannoulas, 1996: 57) Llama la atención el porcentaje elevado de estudiantes y profesionales varones estudiando en el INEF. Quizás se deba al interés desde ciertas profesiones (médicos, abogados, ingenieros, farmacéuticos y químicos) por estas prácticas, especialmente aquellos provenientes del ámbito de la medicina. También, posiblemente para algunos varones, el título del INEF haya sido un complemento del título universitario y no al revés. Recordemos que el bajo porcentaje de los varones en el ejercicio de la docencia, especialmente primaria, estuvo vinculada con las bajas remuneraciones, las condiciones laborales precarias y la connotación negativa de la docencia asociada ‘naturalmente’ al universo femenino. Aunque es muy difícil de precisar qué sucedió luego de 1916, es probable que estos porcentajes se hayan convertido en tendencia ya que, al decir de Romero Brest, a fines de los ‘30, “en la práctica, la mayoría de los alumnos son maestras normales, les siguen en número los que ingresan con certificado de bachiller”. Asimismo, “(...) muchos de los concurrentes al Instituto son estudiantes universitarios (médicos, abogados, ingenieros, etc.) (...) y no ejercen sus funciones en las escuelas (...)”. (Romero Brest, 1938: 82)

A pesar del alto componente femenino egresado del Instituto, los cargos de dirección del mismo, la elaboración de los planes y programas de estudio del INEF, la elaboración de planes y programas para escuelas y colegios; así como los cargos de inspección en el campo de la educación física escolar estuvieron, en el período analizado, casi exclusivamente en manos de los varones. Inclusive, en las numerosas comisiones y proyectos de ley para organizar la educación física en el país -muchas de ellas bajo la influencia del INEF-, la participación femenina fue casi inexistente. Esto último, se correspondió con lo que sucedió en el contexto educativo más general ya que “las estadísticas muestran que hasta 1930, no hubo mujeres inspectoras en Argentina ni miembros del Consejo Nacional de Educación”. (Morgade, 1997: 81) En consecuencia, en el campo de la educación física, la mayoría de las mujeres aprendieron a enseñar y a ‘aplicar’ lo elaborado y pensado por un determinado y ‘selecto’ grupo de varones.

#### **4. La formación de docentes de educación física:**

##### **4. 2. Acción defensiva en el varón y acción estética en la mujer**

La formación docente de maestros/as y profesores/as 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, finalidades y vestimentas 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 prescrita en la Ley 1420, del año 1884.<sup>17</sup> Al respecto Romero Brest propuso “dividir el curso en dos, uno de mugeres (sic) y otro de varones y dictar clases (prácticas) separadas a cada grupo”.<sup>18</sup> (Romero Brest, 1903b: 39) 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

<sup>17</sup> 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.

<sup>18</sup> 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)*, Las Ciencias Librería y Casa editora de Nicolás Marana, Bs. As., 1903, p. 70.

en movimiento se toquen, perturben la moral y despierten sensaciones viciosas, tal como ya se ha señalado.<sup>19</sup>

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: 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”. (Romero Brest, 1917: 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 sucedió con la Gimnasia Estética. De igual manera, a partir de mediados de los ‘20, los planes de estudio establecieron dos años más, optativos, para poder obtener un título suplementario. Como se ha mencionado anteriormente, las mujeres podían hacer el Profesorado Especial de Gimnasia Estética y los varones el Profesorado Especial en Deportes y Atletismo.<sup>20</sup>

Esta última titulación, mantuvo la conservación del espacio deportivo como lugar casi exclusivamente masculino.<sup>21</sup> Efectivamente, como afirma Benilde 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. La particular consideración sobre los deportes en la propuesta de Romero Brest<sup>22</sup>, ubicó a la mujer en un lugar poco propicio ya que esta práctica “afecta a la misma

---

<sup>19</sup> En 1939 se produce la separación completa de alumnos y alumnas y profesores y profesoras ya que todos los varones son trasladados al nuevo Instituto Nacional de Educación Física “Gral. Belgrano”, en San Fernando. El INEF de Capital queda asignado para las mujeres. Sin embargo, en la década de los ‘40, algunos profesores varones dictan clases en el INEF de Capital que es sólo para mujeres y no al revés. No hay ninguna docente mujer dictando clases a alumnos varones en el INEF de San Fernando en la década del ‘40. Esta tendencia, con ciertos matices, se mantendrá en décadas posteriores.

<sup>20</sup> El Profesorado Especial de Gimnasia Estética -dirigido sólo a las mujeres- estuvo conformado por las siguientes asignaturas: Gimnasia Estética y Orquística escolar, Deportes femeninos, Organización de Concursos y Práctica de Jueces, Higiene del ejercicio y entrenamiento deportivo y Biometría escolar. El Profesorado Especial en Deportes y Atletismo -dirigido sólo a los varones- estuvo conformado por las siguientes asignaturas: Atletismo, Deportes, Ejercicios de defensa personal, Organización de Concursos y Práctica de Jueces, Higiene del ejercicio y entrenamiento deportivo y Biometría escolar. Ver en E. ROMERO BREST, *El Sentido Espiritual de la Educación Física*, Librería del Colegio, Buenos Aires, 1938, pp. 145-146. En los posteriores Planes de estudio para la formación de docentes en Educación Física de los I.N.E.F. 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, Básquetbol 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, Básquetbol 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 IV*, edit. Miño y Dávila, Bs. As., 1995, pp. 123-132.

<sup>21</sup> 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 aunque con ciertas reservas morales, 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*, ed. Cabaut y Cía, Bs. As., 1917, pp. 148-149.

<sup>22</sup> Romero Brest, al elaborar los primeros planes de educación física, descartó a los deportes por considerarlos vehículos de corrupción moral y de violencia corporal. Para Romero Brest, los deportes debían estimular “la solidaridad, la responsabilidad, la justicia, la belleza, el deber, la verdad y la colaboración”. Los peligros del deporte eran “la simple persecución y utilización de la victoria, los valores materiales perseguidos, la pelea contra otros, la indisciplina generalizada, el predominio de lo instintivo, su esencia competitiva, la formación de campeones, la falta de espiritualidad, la violencia deportiva, etc.”. Según su apreciación esto último era lo que predominaba en la práctica deportiva, alejándose de su ideal educativo. En realidad, su propuesta no descartó completamente al deporte o al atletismo, especialmente a partir de los años veinte, aunque en todos los casos debía estar “precedido por un sistema gimnástico racional como el nuestro y no al revés”. E. ROMERO BREST, *El Sentido Espiritual de la Educación Física*, Librería del Colegio, Bs. As, 1938, pp. 19, 24-25, 38, 64, 66, 100, 118, 190. A pesar de esta postura, fuera del ámbito escolar, en las primeras décadas del siglo XX, el deporte fue practicado por muchísimos varones. Cambios sociales, políticos y económicos transformaron los comportamientos asistiendo a una masiva atracción por el fútbol en todos los sectores sociales. Según Frydenberg (1997) la práctica deportiva de principios de siglo XX, especialmente el fútbol, formó parte de la vida de los niños -y no de las niñas- la cual era practicada en ciertos momentos y en determinados espacios: en los festejos patrios o conmemorativos, en los potreros y espacios baldíos cercanos a las escuelas que abundaron en la Buenos Aires en formación, producto del fuerte

femineidad, sin que se pueda aceptar como favorables, la fuerza masculina y la belleza deformante que producen en las mujeres, los deportes exclusivos. También es muy dudosa la ventaja que el deporte pueda acarrear a la mujer para el cumplimiento de las funciones biológicas que tiene en su honroso destino humano”. (Romero Brest, 1938: 101-102)

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

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” (Romero Brest, 1917: 104) a través de la esgrima. Es decir, estas actividades tendían a acostumar 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”.<sup>23</sup> (Romero Brest, 1917: 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

---

aluvión migratorio que llegó a la Argentina entre 1880-1930 y en los clubes colegiales mayormente ingleses de la escuela media. Al mismo tiempo, la profesionalización del fútbol argentino en el año 1931 expande su popularidad y masividad. Los espectadores en su amplia mayoría varones aprenden el juego y encuentran en los espacios vacíos de los barrios capitalinos (potreros) el lugar para imitar a sus ídolos deportivos. En este proceso se crean nuevas identidades barriales, nacionales y, como lo ha marcado brillantemente Archetti, se configura un *estilo masculino particular*, administrado por los propios varones. Asimismo, el fútbol extraescolar funcionó a lo largo del siglo XX como fuerte operador de nacionalidad, tal cual lo atestigua Alabarces, entre otros. Para analizar estos procesos ver en P. ALABARCES, *Fútbol y Patria. El fútbol y las narrativas de la nación en la Argentina*, Prometeo, Bs. As., 2002; J. FRYDENBERG, “Prácticas y valores en el proceso de popularización del fútbol. Buenos Aires 1900-1910”, en *Revista Entrepasados* N° 12, Año VI, Bs. As., 1997, pp. 7-31; E. ARCHETTI, “Masculinidades múltiples. El mundo del tango y del fútbol en la Argentina”, en D. BALDERSTON Y D. GUY, eds. *Sexo y Sexualidades en América Latina*, ed. Paidós, Bs. As., 1998, pp. 291-312.

<sup>23</sup> Entre las actividades prescriptas a las mujeres, en el Programa de Gimnasia Estética, se mencionan las siguientes: “brazos extendidos lateralmente con las palmas de las manos hacia arriba. Ídem con las palmas hacia abajo. Pollera en abanico. Manos en la nuca. Brazos en canastilla. Brazos en arabescos. Brazos en arabescos con cambio de posiciones. Marcha por parejas, con movimientos de los brazos. Reverencias. Formaciones gimnásticas con reverencias. Actitudes de minué. Extensión lateral de los brazos, con palmas hacia arriba y extensión de la cabeza. Marcha, con movimientos de los brazos en canastillas. Ídem, con movimiento circular de los brazos. Adoración. Marcha en punta de pie, con pollera en abanico. Ídem con manos en la nuca. Marcha, con pollera en abanico y flexiones de las rodillas. Balanceo de las piernas, con diversas actitudes. Marcha, con flexión y extensión del tronco y movimientos de los brazos. El espejo, por parejas. Imploración por parejas. Marchas por parejas, con movimientos del tronco combinados con movimientos de los brazos. El sembrador. Vaivén. Paso de wals, variando el ritmo. Paso de wals, variando actitudes. Paso saltado en tres tiempos. Paso de baile, con extensión de pierna”. Entre las actividades prescriptas a los varones, en el Programa de Defensa Personal, se mencionan las siguientes: “defensa personal con el bastón: guardia, pasos adelante y atrás, salto atrás. Golpes: golpe a la cabeza. A la cara izquierda y a la cara derecha. Puntazos a la cara, con la punta fina. Golpes a la mano, a la rodilla. Quites correspondientes. Esquivas. Esquivas golpeando. Contestaciones. Cuerpo a cuerpo. Puntazo a la cara con la punta gruesa. defensa de la misma. Defensa contra varios adversarios. Defensa personal sin armas: guardia, paso adelante y atrás, salto atrás. Golpes con los puños: directo del derecho a la cara. Ídem al estómago. Directo del izquierdo a la cara. Ídem al estómago. Los quites correspondientes. Contestaciones. Gancho del derecho a la cara. Ídem del izquierdo. Sus quites. Golpes de abajo hacia arriba a la cara, con el derecho y con el izquierdo. Sus quites. Esquivas. Golpes cruzados. Golpes con los pies: golpe bajo el pie, de atrás o de adelante, a la rodilla o a la tibia. Golpe alto de los mismos pies a la región abdominal. Quites correspondientes. Toma de pie. Defensas apropiadas. Tomas de ataque: zancadillas. Extensiones de los dedos. Sus quites correspondientes. Golpe interior y exterior de cadera, a la cabeza y a la cintura. Quites correspondientes. Torsión del brazo: collar de frente, collar de atrás, cabezazo, golpe de saso. Sus quites correspondientes”. Ver en E. ROMERO BREST, *El Sentido Espiritual de la Educación Física*, Librería del Colegio, Buenos Aires, 1938, pp. 171-172.

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 gimnasia”.<sup>24</sup> (Romero Brest, 1917: 106) La necesidad de despertar, o mejor dicho, de fabricar cierta emocionalidad en las mujeres, era una clave en este tipo de gimnasia. Tal emocionalidad estaba terminantemente prohibida en el alumno varón.

La vestimenta -preocupación central en esta disciplina escolar- contribuyó a regular sobre los cuerpos ciertas actitudes, valores y comportamientos ligados arbitrariamente a lo masculino y a lo femenino. Los códigos sobre la vestimenta y su uso se convirtieron, durante las clases de educación física, en potentes mecanismos de control sobre lo permitido, lo adecuado y lo correcto para cada sexo. La vestimenta -y sus efectos sobre la apariencia corporal- escondió todo un universo moral fuertemente normalizador. De esta manera, como señala Romero Brest, “tampoco descuidamos otros detalles prácticos, como por ejemplo, el vestido de los educandos. Queremos que los vestidos faciliten la actividad física, pero que al mismo tiempo sean de tal naturaleza que las jugadoras no lleguen nunca a olvidarse que, ante todo, son damas, y los jugadores caballeros educados y no simples peleadores. La facilidad con que la mujer se acostumbra a los indumentos faltos de decoro femenino constituye realmente un peligro, porque llegan a considerar el semidesnudo indecoroso en ellas y en los varones, con quienes alternan, como un hecho natural, y amoldan después sus actividades y sus modales espirituales sin reparos y sin escrúpulos”. (Romero Brest, 1938: 103)

Durante las prácticas corporales realizadas en el INEF, el uniforme obligatorio de los alumnos varones estaba compuesto por zapatillas, medias, pantalón -largo y corto-, cinturón negro y camisa blanca. El uniforme obligatorio de las alumnas mujeres estaba compuesto por pollera larga azul, bombachón, camisa y zapatillas blancas. Asimismo, las alumnas mujeres debían usar una vincha o turbante para sujetar el cabello. Esta medida, en principio higiénica, tenía un trasfondo moral y sexual vinculado con los posibles peligros de incitación sensual y erótica de una cabellera al aire, despeinada y transpirada.

Si bien los cambios e innovaciones en los trajes de gimnasia a fines de siglo XIX y principios del siglo XX fueron un avance con relación a épocas anteriores, liberando a las mujeres de muchas restricciones corporales y prejuicios sociales -merced a los fuertes y acelerados cambios en la situación social, política y económica de las mujeres-; los mismos no ocultaron sus objetivos centrales: la modestia, el decoro y la búsqueda de una ‘conducta femenina sexualmente adecuada’. Asimismo, la vestimenta en las mujeres (por ejemplo, la pollera larga que llegaba hasta los tobillos) operó sobre el universo kinético limitando una gran cantidad de desplazamientos y movimientos como la separación de piernas con un ángulo de 180 grados, la vertical con apoyo de manos o la ejecución de cierto tipo de saltos y de carreras.

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.

#### **4. 3. El registro fisiológico como el justificante de la desigualdad**

La formación de los maestros y profesores en educación física se basó, principalmente, en las ciencias fisiológicas. Como señala Romero Brest “la aplicación racional de la cultura física debe basarse forzosamente en la fisiología en primer lugar (...)”. (Romero Brest, 1917: 75) La mayoría de

---

<sup>24</sup> 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 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*, ed. Morata, Madrid, 1995, p. 37.

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 y estudiosos del ‘cuerpo en movimiento’ de aquella época Romero Brest recurrió a Georges Demeny, Philippe Tissie, Angelo Mosso y, muy especialmente, Fernand Lagrange.<sup>25</sup> 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: 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 avalada 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: 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: 249)

El temor a la virilización fue una constante en los argumentos esgrimidos por Lagrange, 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”. (Lagrange, 1894: 148) “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: 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,

---

<sup>25</sup> Fernand Lagrange (1845-1909) investigó en Francia los efectos del ejercicio físico sobre el organismo humano publicando sus resultados en su *Physiologie des exercices du corps* en 1888. Fue uno de los más importantes divulgadores de los efectos fisiológicos e higiénicos de los ejercicios físicos. También fue un entusiasta propagandista de la gimnasia sueca en aquel país. Georges Demeny (1850-1917) profesor de educación física y jefe del Instituto Fisiológico del Collège de France, publicó en 1901 un libro decisivo para la investigación fisiológica de la educación física *Les bases scientifiques de l'éducation physique*, y dos años más tarde su *Mécanisme et éducation des mouvements*. Demeny retomó las ideas de su maestro Étienne-Jules Marey (1830-1904) y creó la escuela francesa conocida como el “eclecticismo de Demeny”. Paralelamente, en Italia, el fisiólogo y gimnasta turinés Angelo Mosso (1846-1910) publicó una serie de libros sobre fisiología del ejercicio destacándose por ser el inventor del ergógrafo en 1884, uno de los instrumentos más utilizados en aquella época. Por último, Philippe Tissie (1852-1935) difundió las ideas de Ling, padre de la gimnasia sueca, en Francia. La llegada de estos autores a la Argentina se produjo a través de diferentes vías. Una de ellas fue a través de la *Revista el Monitor de la Educación Común*, que publicó artículos o capítulos de libros de estos autores, especialmente de Lagrange y de Demeny. Por ejemplo, ver diferentes capítulos de libros de Demeny, en G. DEMENY, (1907) “Ensayo de un método positivo de educación física” en *Revista El Monitor de la Educación Común*, N° 418, 419 y 420, Buenos Aires. Ver, también, comentarios y reseñas de libros de Lagrange en F. LAGRANGE, (1890) “La higiene del ejercicio” en *Revista El Monitor de la Educación Común*. Año XI, N° 176, Buenos Aires, Marzo 15 de 1890, pp. 953-960; F. LAGRANGE, (1891) “La Educación Física” en *Revista El Monitor de la Educación Común*. Año XI, N° 193, Buenos Aires, Enero 31 de 1891, pp. 1026-1031, etc. También fueron profusamente citados en diversos artículos: K. KNUDSEN, (1907) “Educación Física” en *Revista El Monitor de la Educación Común*. Año XXVII, N° 413, Buenos Aires, Mayo 31 de 1907, p. 419; “Francia: la preparación de los profesores de Gimnasia” en *Revista El Monitor de la Educación Común*. Año XXVIII, N° 426, Buenos Aires, Junio 30 de 1908, p. 387; M. CASTRO, (1912) “Reflexiones sobre Educación Física” en *Revista El Monitor de la Educación Común*. Año XXX, N° 476, Buenos Aires, Agosto 31 de 1912, p. 113, etc.

1894: 250) Como ya se mencionó, no sólo existía temor a la virilización de la mujer, sino al afeminamiento masculino.<sup>26</sup>

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: 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: 251).

Este desarrollo corporal tenía en la mujer un claro objetivo: la maternidad y el regeneramiento racial.<sup>27</sup> “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: 151) Mosso reitera la preocupación por la maternidad como uno de los fines básicos de los ejercicios físicos femeninos ya que contribuyen “al perfeccionamiento racial”. (Mosso, 1894: 265)

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 proscripción 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: 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: 156) Como señala Mosso, “los movimientos cadenciosos bien escogidos, las contracciones lentas, que dan al cuerpo posturas artísticas, tienen un gran porvenir en la gimnasia de la mujer”. (Mosso, 1894: 249)

La regulación de una conducta sexual adecuada suponía modestia, pasividad y ningún rasgo que despertara 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: 156) Todo lo contrario, sucedía con los juegos y actividades prescritas 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

---

<sup>26</sup> 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 (Buenos Aires: 1871-1914)*, Beatriz Viterbo, Bs. As., 1995.

<sup>27</sup> En una de sus últimas obras, Romero Brest insiste en asociar mujer con madre. “Desde el 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*, Librería del Colegio, Bs. As., 1939, pp. 219-225.

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 varón 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 escolares.

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, difundidos en la escuela por maestros y especialmente maestras, 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 hegemónico’. 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.

## La Política Corporal Generizada del Dr. Enrique Romero Brest

	<b>Feminidad</b>	<b>Masculinidad</b>
<b><i>Fines macropolíticos</i></b>	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.
<b><i>Contenidos a enseñar</i></b>	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.
<b><i>Actividades prescriptas</i></b>	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.
<b><i>Actividades proscriptas</i></b>	Actividades bruscas, con fuertes contactos corporales, ejercitaciones físicas vulgares y estéticamente incorrectas.	Actividades estéticas, expresivas y que despierten una emocionalidad hacia otro par varón.
<b><i>Capacidades Motoras prescriptas</i></b>	Especialmente la velocidad y, con ciertas reservas, la fuerza.	Velocidad, resistencia y especialmente fuerza.
<b><i>Capacidades Motoras proscriptas</i></b>	La resistencia y la fuerza en ciertas circunstancias.	Ninguna.
<b><i>Partes del cuerpo fuertemente prescriptas</i></b>	Principalmente pelvis y abdomen. Actividades que focalizaban la preferencia por el tronco inferior.	Principalmente los brazos y los hombros. Actividades que focalizaban el tronco superior y el inferior, aunque con una leve preferencia

		por el tronco superior.
<b><i>Partes del cuerpo proscriptas</i></b>	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.
<b><i>Universo moral prescripto</i></b>	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.
<b><i>Universo moral proscripto</i></b>	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.
<b><i>El ‘Otro’ al cual denigrar</i></b>	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.

## Bibliografía:

- AISENSTEIN, A., (1995) *Curriculum Presente. Ciencia Ausente. El modelo didáctico en la Educación Física: entre la escuela y la formación docente. Tomo IV*, ed. Miño y Dávila, Bs. As.
- ALABARCES, P., (2002) *Fútbol y Patria. El fútbol y las narrativas de la nación en la Argentina*, Prometeo, Bs. As.
- ALZU, J., (1932) *Doctor Enrique Romero Brest: semblanza*, Imprenta ISEF N° 1, Bs. As.
- AMOROS, C., (1985) *Hacia una crítica de la razón patriarcal*. Anthropos, Madrid.
- ARCHETTI, E., (1998) “Masculinidades múltiples. El mundo del tango y del fútbol en la Argentina”, en D. BALDERSTON Y D. GUY, eds. *Sexo y Sexualidades en América Latina*, ed. Paidós, Bs. As., pp. 291-312.
- ARMSTRONG, N., (1991) *Deseo y ficción doméstica*, Cátedra, Madrid.
- BADINTER, E., (1993) *XY La identidad masculina*, ed. Alianza, Madrid.
- BADINTER, E., (1981) *¿Existe el amor maternal? Historia del amor maternal. Siglos XVIII al XX*, ed. Paidós-Pomare, Barcelona.
- BOURDIEU, P., (2000) *La dominación masculina*. Anagrama, Barcelona.
- CONNELL, R., (1995) *Masculinities*. University of California Press, Berkeley.
- FOUCAULT, M., (1993) *La historia de la sexualidad: el uso de los placeres*, ed. Siglo XXI, 3ra. edic., Madrid.
- FOUCAULT, M., (1992) *Microfísica del poder*, ed. La Piqueta, 3ra. edic., Madrid.
- FRYDENBERG, J., (1997) “Prácticas y valores en el proceso de popularización del fútbol. Buenos Aires 1900-1910”, en *Revista Entrepasados* N° 12, Año VI, Bs. As., pp. 7-31.
- GILARDI, A., (1915) “Que debe darse a la Educación Física en la escuela normal de maestras de San Fernando”, en *Revista de la Educación Física, Año VII, N° 36*, Bs. As., pp. 96-101.
- HELLER A. y FEHER F., (1995) *Biopolítica: la modernidad y la liberación del cuerpo*, ed. Península. Barcelona.
- KAUFMAN, M., (1997) “Las experiencias contradictorias del poder entre los hombres”, en Valdés, T. y J. Olavarría (eds.) en *Masculinidad/es. Poder y Crisis*, Santiago: Ediciones de la Mujer. N° 24. Isis Internacional y FLACSO, pp. 63-81.
- LAGRANGE, F., (1894) *La Higiene del ejercicio en los niños y en los jóvenes*, Librería de José Jorro, Madrid. (traducción Ricardo Rubio)
- LAQUEUR, T., (1994) *La construcción del sexo: cuerpo y género desde los griegos hasta Freud*, ed. Cátedra, Madrid.
- MORGADE, G., (1997) “La docencia para las mujeres: una alternativa contradictoria en el camino hacia los saberes legítimos” en *Mujeres en la Educación: género y docencia en la argentina 1870-1930*, G. Morgade (comp.), Miño y Dávila, Bs. As., pp. 67-114.
- MOSSO, A., (1894) *La Educación Física de la Juventud seguida de la Educación Física de la Mujer*, Librería de José Jorro, Madrid. (versión castellana de Madrid Moreno)
- NARI, M., (1999) “La eugenesia en Argentina, 1890-1940”, en *Revista Quipu*, Vol. 12, N° 3, México, pp. 343-369.
- NARI, M., (1995) “La educación de la mujer (o acerca de cómo cocinar y cambiar los pañales a su bebé de manera científica)”, en *Revista Mora*, N° 1, Bs. As., pp. 31-45.
- NARODOWSKI, M., (1994) *Infancia y Poder: la conformación de la pedagogía moderna*, ed. Aique, Bs. As.
- POURTEAU, S., (1897) *Breves reflexiones sobre la Educación Física*, Imprenta Helvetia, Bs. As.
- RAUCH, A., (1985) *El cuerpo en la Educación Física*, ed. Kapelusz, Bs. As.
- RODRIGUEZ, A., (1964) *Reseña histórica del Ejército Argentino (1862-1930)*. Secretaría de Guerra, Dirección de Estudios Históricos. Año I, N° I, Bs. As.
- SALESSI, J., (1995) *Médicos Maleantes y Maricas. Higiene, criminología y homosexualidad en la construcción de la nación Argentina (Buenos Aires: 1871-1914)*. Beatriz Viterbo, Bs. As.
- SARAVI RIVIERE, J. (1986) *Historia de la Educación Física Argentina Siglo XIX*. INEF, Bs. As.

- SCRATON, S., (1995) *Educación Física de las niñas: un enfoque feminista*, ed. Morata, Madrid.
- SCHARAGRODSKY, P., (2001) “De la testosterona a la virilidad: visibilizando una política escolar generizada” en Revista *E.F.& C.* N° 5 (Revista de Educación Física y Ciencia), Universidad Nacional de La Plata, La Plata, pp. 78-90.
- SCHARAGRODSKY, P., (2001) “Cuerpo, Género y Poder en la escuela. El caso de la Educación Física Escolar Argentina (1880-1930)” en Revista *Estudios Ibero-Americanos* (Revista de Pos-Graduación en Historia), Porto Alegre, PUCR, Vol. XXVII, N° 2, pp. 121-151.
- SCHARAGRODSKY P., MANOLAKIS L. Y BARRROSO R., (2001) La Educación Física en los manuales y textos escolares (1880-1930). En *XII Jornadas Argentinas de Historia de la Educación*. Universidad Nacional de Rosario.
- TURNER, B., (1984) *The Body and Society. Explorations in Social Theory*. Basil Blackwell, Oxford-Nueva York.
- VAZQUEZ, B., (1990) *Guía para una Educación Física no sexista*, Secretaria de Estado de Educación. Ministerio de Educación y Ciencia. Dirección General de Renovación Pedagógica, Madrid.
- WERNICKE, B., (1904) *Juegos escolares para las escuelas de niñas*, Angel Estrada y Cía. Editores, Bs. As.
- YANNOULAS, S., (1996) *Educación: ¿una profesión de mujeres? La feminización del normalismo y la docencia (1870-1930)*. Kapelusz. Bs. As.

*Obras de Enrique Romero Brest analizadas:*

- ROMERO BREST, E., (1900) *El Ejercicio Físico en la Escuela (del punto de vista higiénico) Tesis presentada para optar al grado de Doctor en Medicina*, Compañía Sud-Americana de Billetes de Banco, Bs. As.
- ROMERO BREST, E., (1903a) *Educación Física de la Muger*, Las Ciencias Librería y Casa editora de Nicolás Marana, Bs. As.
- ROMERO BREST, E., (1903b) *Cursos Normales de Educación Física (sus resultados)*, Las Ciencias Librería y Casa editora de Nicolás Marana, Bs. As.
- ROMERO BREST, E., (1905a) *Curso Superior de Educación Física. Tomo I: bases fisiológicas de la Educación Física*, Las Ciencias Librería y Casa editora de Nicolás Marana, Bs. As.
- ROMERO BREST, E., (1905b) *Curso Superior de Educación Física. Tomo II: pedagogía y práctica de la Educación Física*, Las Ciencias Librería y Casa editora de Nicolás Marana, Bs. As.
- ROMERO BREST, E., (1907) *La Reforma de la Educación Física en la Escuela Secundaria*, Establecimiento Tipográfico El Comercio, Bs. As.
- ROMERO BREST, E., (1909a) *La Educación Física en la Escuela Primaria. Su organización y sus resultados*, Imprenta de Obras de E. Spinelli, Bs. As.
- ROMERO BREST, E., (1909b) “La Educación Física y los accidentes callejeros”, en *Revista de la Educación Física*, Año I, N° 6, Bs. As., pp. 342-354.
- ROMERO BREST, E., (1911a) *Pedagogía de la Educación Física*, edit. Cabaut y Cía., Bs. As.
- ROMERO BREST, E., (1911b) “Evolución y consecuencias de las ideas doctrinarias en la Educación Física”, en *Revista La Semana Médica* N° 15, Bs. As.
- ROMERO BREST, E., (1913) *La Educación Física en el Congreso Internacional de París de 1913*, Imprenta Europea Manuel A. Rosas, Bs. As.
- ROMERO BREST, E., (1914) *Los Batallones Escolares: orígenes, condiciones científicas y defectos*, Imprenta Talleres gráficos de la Penitenciaría Nacional, Bs. As.
- ROMERO BREST, E., (1915) “Relaciones de la Educación Física con la militar en la escuela”, en *Revista de la Educación Física*, Año VII, N° 36, Bs. As., pp. 89-95.
- ROMERO BREST, E., (1917) *El Instituto Nacional Superior de Educación Física. Antecedentes, organización y resultados*, ed. Cabaut y Cía., Bs. As.

ROMERO BREST, E., (1921) “Papel de la Educación Física en la ética social en los momentos presentes”, en *Revista Humanidades N° 1*, Bs. As.

ROMERO BREST, E., (1938) *El Sentido Espiritual de la Educación Física*, Librería del Colegio, Bs. As.

ROMERO BREST, E., (1939) *Bases de la Educación Física en la Argentina*, Librería del Colegio, Bs. As.

#### *Revistas analizadas:*

CASTRO, M., (1912) “Reflexiones sobre Educación Física” en Revista *El Monitor de la Educación Común*. Año XXX, N° 476, Buenos Aires, Agosto 31 de 1912, pp. 111-115.

DEMENY, G., (1907) “Ensayo de un método positivo de educación física” en Revista *El Monitor de la Educación Común*, N° 418, 419 y 420, Buenos Aires.

“Francia: la preparación de los profesores de Gimnasia” en Revista *El Monitor de la Educación Común*. Año XXVIII, N° 426, Buenos Aires, Junio 30 de 1908, p. 387.

KNUDSEN, K., (1907) “Educación Física” en Revista *El Monitor de la Educación Común*. Año XXVII, N° 413, Buenos Aires, Mayo 31 de 1907, pp. 417-421.

LAGRANGE, F., (1890) “La higiene del ejercicio” en Revista *El Monitor de la Educación Común*. Año XI, N° 176, Buenos Aires, Marzo 15 de 1890, pp. 953-960.

LAGRANGE, F., (1891) “La Educación Física” en Revista *El Monitor de la Educación Común*. Año XI, N° 193, Buenos Aires, Enero 31 de 1891, pp. 1026-1031.

#### *Otras fuentes analizadas:*

*MINISTERIO DE JUSTICIA E INSTRUCCION PUBLICA*. Dirección de Estadística y Personal. Recopilación Estadística. Bs. As. Período 1916-1938.