

Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales

Sede Argentina



Doctorado en Ciencias Sociales

La configuración de las tradiciones del  
Instituto Nacional de Educación Física de Buenos Aires  
y su resignificación en el contexto de la  
última Dictadura Militar.

**Autor**

Mg. David Beer

**Directora**

Dra. Silvia Finocchio

**Co-Directora**

Dra. Angela Aisenstein

## INDICE

---

RESUMEN .....	5
ABSTRACT .....	7
INTRODUCCIÓN.....	9
Definiendo y diferenciando el objeto. Esa disciplina escolar denominada Educación Física	11
Un comienzo. La sistematización de la disciplina .....	14
Pensar la Educación Física como producción cultural .....	16
Sobre la concepción del cuerpo.....	19
<b>CAPÍTULO 1: ENCUADRE TEÓRICO Y METODOLÓGICO .....</b>	<b>23</b>
Indagaciones preliminares .....	23
a) La relación Estado – DICTADURA.....	23
b) El proyecto pedagógico-educativo .....	24
c) El despliegue del proyecto educativo de la DICTADURA en la Educación Física .....	27
Estrategia metodológica.....	30
Debate historiográfico .....	35
La indeterminación historiográfica del pasado reciente .....	36
La Historia reciente en Argentina .....	38
La diferencia. El presente histórico .....	39
Fiabilidad .....	41
Estudio de casos .....	42
Ventajas del estudio de casos.....	44
Validez y rigor de la investigación.....	44
Criterios utilizados para la rigurosidad.....	45
Estrategia de la investigación.....	46
Técnicas para la recolección de datos .....	46
Fuentes.....	49
Conceptualizando el problema. Algunas precisiones sobre cultura .....	52
La cultura escolar .....	55
Formulación del Problema.....	57
Indicadores del problema de investigación.....	58
Hipótesis .....	58
Objetivos.....	60
Justificación .....	61
Dificultades. Lagunas documentales .....	63
<b>CAPÍTULO 2: LA INVENCION DE TRADICIONES EN LA EDUCACION DEL CUERPO</b>	<b>65</b>
Rectitud, postura e higiene. La Educación Física .....	65
La Educación Física estatizada. La disciplina escolar, la gimnasia, disciplina y orden.....	67
Las correcciones con la voz. Dirigir sin manipular.....	69
La ruptura trascendental. Oposición gimnasia-deporte.....	70
Pensar el deporte. Génesis y desarrollo histórico.....	71
El deporte escolar y las Public Schools .....	73
La escuela de Rugby.....	74
La asignatura Educación Física. Una nueva tecnología política del cuerpo.....	77
Aprender a ser cuerpo.....	81
El Estado higiénico.....	82
La cultura higiénica escolar .....	83

<b>CAPÍTULO 3: LA RECONTEXTUALIZACIÓN DE TRADICIONES EN LA EDUCACIÓN FÍSICA EN LA ARGENTINA Y EN EL I.N.E.F.</b> .....	87
La Educación Física legitimada Ley 1420.....	87
El doctor Romero Brest. Un médico normalista .....	92
Crear el Instituto de Educación Física.....	94
Hacer el currículo .....	97
Principios y valores de la propuesta gimnástica moderna .....	99
Definición del perfil de la Educación Física.....	100
La Sportiva.....	108
Los batallones escolares .....	111
El Sistema Argentino de Educación Física.....	114
Una pedagogía ciudadana para la Educación Física: La idea del ciudadano soldado.....	117
La escuela no es un cuartel .....	118
Cambios en el Instituto de Educación Física .....	125
Debates, disputas en la disciplina. Fascismo y educación corporal: la ficha biotipológica	129
Deporte y uniformidad.....	130
La reforma educativa de Fresco .....	132
Las direcciones de Educación Física: Cercanías peligrosas .....	134
El I.N.E.F. sin su creador: la vida sigue .....	138
Tratando de retomar el campo: El espiritualismo en la obra del Dr. Romero Brest .....	141
Los cambios en la currícula del instituto: el internado. El Higienismo y la definitiva deportivización. ....	143
Canción del instituto.....	149
Acompañar al peronismo .....	153
<b>CAPÍTULO 4: DE LOS DEBATES Y MODERNIZACIONES DE LAS TRADICIONES DE LA EDUCACIÓN FÍSICA EN EL I.N.E.F.</b> .....	163
El debate entre las gimnasias. La departamentalización y el poder del director .....	170
Las dos facciones .....	172
Conservadores: Los San Fernandistas .....	172
Los modernos en la Educación Física .....	177
Las Diferencias: Perspectiva deportiva tradicional .....	180
Perspectiva de la gimnasia formativa.....	181
De personalismos: La dominación carismática.....	184
Contenidos del plan 1967 .....	187
Un nuevo espacio: Modernos, liberales y pro-universitarios .....	188
La toma .....	191
Sobre grupos con incidencia políticas en el campo de la Educación Física.....	193
Consecuencias de la toma .....	194
Análisis de la toma .....	195
La expulsión.....	199
Ese Rector. Silencio, disciplina y protección.....	201
De tradiciones y disputas. Nuevas miradas y permanencias.....	206
<b>CAPÍTULO 5: LA RESIGNIFICACIÓN DE LAS TRADICIONES DE LA EDUCACIÓN FÍSICA DURANTE LA DICTADURA EN EL I.N.E.F.</b> .....	212
Contexto histórico político.....	212
El proyecto educativo de la DICTADURA en la educación superior.....	220
Subversión en el ámbito educativo.....	222
La Operación Claridad.....	225
El intento de legalización del proyecto educativo dictatorial. Una nueva ley de educación	227
La formación docente durante la DICTADURA .....	229

La veta espiritualista.....	232
El clima y la cultura institucional del Instituto: Cultura deportiva y del bienestar .....	235
Consenso institucional.....	239
Lo previo al retorno de los modernos. Profundizar y legitimar el orden y la censura. ....	240
El Retorno de los modernos. Volviendo al predio de la calle Republicetas .....	248
Los rituales en el Instituto.....	255
Qué es un bípedo o la mortificación del yo .....	261
El bautismo .....	262
Sanciones al alumnado .....	267
El régimen de la apariencia.....	268
Sancionar a los indeseables.....	270
Lo siniestro.....	272
Violencia: de acosos, impunidades y violencia de género .....	274
Sexismo.....	276
(Re) ordenando el campo. Profesionalización y cesantías .....	279
El proyecto pedagógico .....	284
Evaluar la eficiencia .....	292
El departamento pedagógico.....	294
Silencios, desplazamientos y detección.....	298
El departamento de materias fundamentadoras. Desacuerdos y acuerdo.....	301
Práctica de la enseñanza. Un espacio de formación, control y tensión. ....	303
Tensiones institucionales .....	308
Desapariciones .....	310
Dos historias del Instituto .....	315
Leonor Rosario Landaburu Zavaleta de Catnich “Nony”. Docente.....	316
Sergio Fernando Tula Silberberg. Estudiante .....	327
Gimnasiada Americana.....	331
El sincretismo de “los modernos” .....	336
El Instituto y el mundial de fútbol del año 1978.....	337
Lo diferente: La “Fede” en el Instituto.....	345
Algunos datos del PC .....	347
La revista Proyección .....	351
La resistencia cotidiana como arte táctico .....	353
El nuevo plan de estudios. La profundización del deporte como elemento central en la formación.....	358
<b>CONCLUSIONES</b> .....	364
<b>BIBLIOGRAFÍA</b> .....	376

## RESUMEN

---

La presente tesis doctoral tiene como objetivo general conocer, describir, analizar y comprender la configuración de las tradiciones del Instituto Nacional de Educación Física de Buenos Aires y su resignificación en el contexto de la última Dictadura militar. Parte del desarrollo expuesto se orienta a analizar la perspectiva político institucional y educativa que prevaleció en la formación de docentes en la disciplina.

En primer lugar, reconociendo que la cultura, en tanto proceso activo y continuo, es una producción que a través del tiempo ha configurado los significados que dan forma a las instituciones, esta tesis doctoral se propone indagar la producción de la cultura del Instituto Nacional de Educación Física. Dicha cultura se encuentra, por un lado, representada en sus valores, en sus comportamientos y en las diferentes experiencias de alumnos y docentes; por otro lado, la hallamos en las normas y en los reglamentos que regulaban la vida del Instituto, como así también en el clima institucional que imperaba, en los discursos que circulaban, en los contenidos pedagógicos que orientaban la práctica diaria, conjuntamente con la red de relaciones de poder institucional y los actores centrales que la componían.

En segundo lugar, en el presente estudio se infiere que en el Instituto sus tradiciones institucionales, relaciones y prácticas pedagógicas convergieron desplegando dos continuidades. La primera se refiere a la perspectiva técnico-operativa que profundizó la deportivización del Instituto y de la Educación Física. La segunda, que permitió la articulación con las pedagogías autoritarias a través de la continuidad de los miedos, las persecuciones, los silencios y los consensos al interior de la Institución.

Desde estos aspectos, y a los efectos de formular las preguntas que orientan la presente investigación, considero pertinente analizar cómo la Educación Física fue parcializada en un tipo de perspectiva cultural que

promovía una imagen del cuerpo como un instrumento eficaz, medible y predecible, a través de la enseñanza de conceptos y procedimientos biomecánicos y fisiológicos que condujeron a la exacerbación de las técnicas y conductas físico deportivas.

La tesis pretende realizar un aporte al desarrollo de los estudios sobre la cultura escolar en la Argentina, en particular, a aquellos referidos a la disciplina escolar de la Educación Física, desde un abordaje que integra perspectivas de los estudios de la historia reciente de la educación con la historia del cuerpo.

La estrategia metodológica asume una perspectiva cualitativa que centra su esfuerzo en la interpretación de un caso a partir del contraste de información relevada en archivos documentales y en entrevistas de Historia oral, en un contexto de des-archivación. En efecto, la recolección de datos incluye el rescate y el análisis de fuentes primarias, tales como documentos oficiales, circulares internas y programas de estudio, siendo el archivo más trabajado el del propio Instituto. De fundamental importancia resulta también el material recolectado en entrevistas realizadas a un conjunto de docentes y alumnos que transitaban por el Instituto en aquellos años.

## ABSTRACT

---

This doctoral thesis has as its general goal to study, describe, analyze and understand the configuration of the traditions of the National Institute of Physical Education of Buenos Aires and its resignification in the context of the military dictatorship. Part of this work aims at analyzing the political, institutional and educational perspective that prevailed in the education of teachers in the field.

In the first place, acknowledging that culture, as an active and continuous process, is a production that through time has configured the meanings that shape institutions; this doctoral thesis aims at investigating the production of culture at the National Institute of Physical Education. This culture is represented by the values, behaviors, and different experiences of students and faculty, the norms and rules that regulated life in the Institute, the prevailing institutional climate, the circulating discourses, the pedagogical content that oriented daily practice, together with the network of institutional power relations and central agents that composed it.

Secondly, in this study it is inferred that institutional traditions, and preexisting pedagogical relationships and practices converged with the regime deploying two continuities. The first one refers to the operative technical perspective that deepened the *sportification* of the Institute and of Physical Education. The second one allowed for the articulation with the pedagogy of the dictatorial state through the continuity of fears, prosecutions, silences and consensus inside the Institute.

Under these conditions, in order to formulate the questions that will guide this research, I consider pertinent to analyze the way in which Physical Education became partial to a kind of cultural perspective that promoted an image of the body as an efficient instrument, measurable and predictable, through the teaching of biomechanical and physiological

concepts and procedures that led to the exacerbation of the physical-sporting techniques and behaviors.

This thesis aims at contributing to the development of studies on school culture in Argentina, and in particular, to those referred to Physical Education as a school subject, from an approach that integrates perspectives coming from studies on recent history of education with the history of the body. The methodological strategy assumes a qualitative perspective that centers its efforts on interpreting a particular case by contrasting information gathered from documental archives and interviews in oral History, in a context of de-archivization. In effect, the gathering of data includes the rescue and analysis of primary sources such as official documents, memos and syllabi, using specially the Institute's own archive. The material collected in interviews done to faculty and students that inhabited the Institute during that period is of fundamental importance as well.



## INTRODUCCIÓN

---

*“Cualquier profesión auto limita su desarrollo si tiene dificultades para reconocer su origen y su justificación actual. Las definiciones que hipertrofian indican la presencia de un malestar de los profesionales respecto a su historia y a su labor. Nunca el autoengaño conduce a un mejoramiento.”*

*(Furlán: 2006, 108)*

Estudiar las prácticas y culturas educativas del pasado —en este caso del Instituto nacional de Educación Física de Buenos Aires— requiere disciplinar la mirada, para encontrar en las fuentes históricas indicios, signos, señales, pruebas, vestigios que permitan captar una realidad más profunda, de otro modo invisible a la mirada e indagación propositiva. La cultura educativa es por demás compleja, heterogénea, diversa, cambiante, abierta y permeable por debajo de la aparente monotonía que a simple vista presentan la documentación oficial y la esquemática reglamentación normativa que han pretendido homogeneizar la vida en las instituciones con el correr del tiempo, negando la existencia de un espacio de construcción paralela y simultánea de diferentes órdenes.

El desafío para quien pretende trabajar con las culturas educativas consiste en tender puentes entre la documentación normativa y la práctica educativa concebida en toda su heterogeneidad. Una estrategia imprescindible para poder reconstruir la cotidianeidad de la cultura escolar que vivieron los sujetos en las instituciones educativas en tiempo pasado, consiste en dirigir la mirada hacia los momentos de crisis que resquebrajan el discurso normativo y dejan entrever las prácticas divergentes, las fracturas del sistema, los conflictos entre las diferentes concepciones y tradiciones educativas. Estos conflictos suelen emerger en aquellos períodos en que difunde o se intenta aplicar un nuevo proyecto político-educativo ya

sea en las escuelas o bien en todo el sistema educativo, sin que por ello desaparezcan las antiguas prácticas culturales (Rockwell: 2002).

Por lo tanto, resulta significativo mencionar que en las culturas escolares siempre están en juego diferentes órdenes normativos, que entran en conflicto o en complicidad. Conviene para ellos conocer las tendencias anteriores al período que estudiamos, los saldos residuales, para así entrever las prácticas que aún perduran. Asimismo, es necesario explorar los márgenes del sistema, los intersticios por donde empiezan a circular nuevas ideas y se gestan maneras distintas de enseñar y de vivir las escuelas, todo lo cual nos remite a la concepción de diferentes temporalidades. Este estudio pretende indagar sobre la cultura del Instituto y detenerse en un momento particular sucedido durante la Dictadura, a los efectos de comprender y hallar los aspectos residuales, las prácticas que permanecieron y las novedades institucionales y educativas de dicho período.

Nuestro estudio aborda una disciplina escolar, la Educación Física. El estudio de las disciplinas escolares es una pieza clave para un entendimiento del mosaico curricular de la escuela moderna, creación de la era del capitalismo. Es por ello que la investigación de las materias de enseñanza resulta una faceta insoslayable para la comprensión de las razones sociales e históricas que intervienen en la construcción del conocimiento escolar en general y del cuerpo en particular, como espacio donde se materializan las prácticas y los discursos del poder.

En diferentes épocas y sociedades, el cuerpo de las personas aparece siempre sujeto por un conjunto de prácticas, saberes y normas que le dan forma y, al hacerlo, recrean y glorifican unas determinadas creencias y valores. De hecho, y aunque a veces no se les presta la atención debida, los procesos y técnicas de moldeamiento y formación corporal constituyen una parte muy importante del conjunto de dispositivos que toda sociedad instituye para dotar de la identidad que considera apropiada a los individuos que la integran. En este sentido, los cuidados más o menos explícitos y detallados del cuerpo no son sólo una consecuencia secundaria inevitable de la socialización, sino que son también una causa eficiente o un medio activo que, dirigiéndose o aplicándose aparentemente sólo sobre la parte más externa y física de los sujetos, modifica y construye cualidades internas.

Me propongo indagar la disciplina escolar<sup>1</sup> Educación Física a partir de la aproximación de la producción cultural de una institución particularmente relevante no solo en la formación docente, sino en la configuración de las tradiciones y su resignificación a lo largo del tiempo en la Educación Física en Argentina, resaltando las dimensiones<sup>2</sup> propedéuticas y relacionales que conforman el entramado identitario de la disciplina. Para encarar esta búsqueda estableceré un abordaje histórico, de manera tal de poder seguir las pistas de esta institución formadora de docentes, que fue pionera en Argentina y, como tal conserva aún hoy un reconocido prestigio en el campo. El recorrido es extenso y comienza en el año 1903, fecha de comienzo de las actividades formativas para docentes en Educación Física y recorre varias décadas en las que se analizan debates y renovación de tradiciones, llegando a la resignificación que se produjo en esa institución en tiempos de la última DICTADURA.

### **Definiendo y diferenciando el objeto. Esa disciplina escolar denominada Educación Física**

La historia de las disciplinas escolares, esto es, su génesis y configuración, que como tales le otorgan a cada una un carácter autónomo, no puede hacerse sin analizar la formación, las credenciales y el proceso de selección de quienes a ella se dedican o pretenden hacerlo. Recíprocamente, el análisis del proceso de profesionalización y de los candidatos y miembros de una profesión determinada es uno de los aspectos más significativos del adicional proceso de creación y configuración de dichas disciplinas. Un aspecto remite al otro, son indisolubles. Una disciplina es el resultado del límite de un campo intelectual determinado por unos profesionales, una comunidad o grupo académico y científico, que se presentan ante la

---

<sup>1</sup> Las disciplinas escolares constituyen conjuntos culturales originales que pugnan por ocupar, con diversos apoyos y estrategias sociales, nichos curriculares en donde asentarse y petrificarse en tradiciones discursivas y en determinadas prácticas. Son, en efecto, construcciones socio históricas, esto es, tradiciones sociales inventadas históricamente que forman parte esencial del conocimiento escolar y que, por sus rasgos peculiares, propenden a perdurar en forma de estereotipos de pensamiento y de acción.

<sup>2</sup> Como intervención pedagógica, la Educación Física transmite, produce y reproduce modelos de comportamiento, de sensibilidad y de racionalidad propios de una cultura, con sus respectivos recursos técnicos, emocionales e ideológicos. Es, en ese sentido, un poder; un poder que se ejerce sobre el cuerpo de los demás y por el que vamos siendo dotados de una forma de entendernos y de organizarnos corporalmente.

sociedad y otros grupos como expertos en el mismo en virtud de una formación, de unos títulos y de un modo de selección determinados (Viñao: 1995).

Educadores, médicos, higienistas, militares, intelectuales y artistas constituyen el abanico de actores que han incidido en la conformación del campo de la Educación Física. Discursos sobre la actividad física como medio de salud y de bienestar social o la perspectiva educativa que la define como asignatura básica en el proceso de escolarización del cuerpo, conforman el gran dilema para el estudio de la historia de la Educación Física y del Instituto de Educación Física de Buenos Aires. Es por ello que, ante la gran diversidad de criterios y cuestiones terminológicas y conceptuales, se hace necesario analizar el término *Educación Física*. Éste se corresponde con el mundo de la enseñanza en el contexto escolar y su objetivo es la educación integral de los escolares, empleando para ello, el cuerpo y las posibilidades del movimiento, la expresión y la creatividad de los alumnos, como un medio específico de esta área curricular.

La Educación Física ha sido intencionalmente diseñada para la transmisión de la cultura corporal y, consecuentemente, difunde prácticas corporales que están inscritas en la cultura. La preocupación por el cuerpo, en el ámbito escolar, ha estado siempre presente en todos los escenarios curriculares. Sin embargo, su trámite se hace más evidente y directo en un campo específico, la Educación Física, que es la disciplina que garantiza la transmisión de la cultura corporal a los seres sometidos al tratamiento pedagógico escolar. En este sentido, es importante diferenciar, al interior del sistema escolar, «La Educación Física» como campo pedagógico, que se despliega con otras acciones. Y algunas de ellas involucran actividades físicas – prácticas deportivas, actividades recreativas o de mantenimiento físico, etc.– que se pueden realizar en diferentes lugares y que pueden ser atendidos por otros profesionales como ser Entrenadores, Técnicos Deportivos, Técnicos de Recreación, etc.

El término *Educación Física* se forjó durante la modernidad. Fue el médico francés J. Ballexserd quien al publicar en 1762, su *Dissertation sur l'éducation physique des enfants depuis leur naissance jusqu'à à l'âge de leur puberté* daba nombre a una disciplina que encontraba sustento en los

vientos del empirismo y del naturalismo propios de la Ilustración (Villanou y Martínez Navarro: 1996-97,7.).

Al examinar la historia de la disciplina a partir de su despliegue en la segunda mitad del siglo XVIII, que se continúa en etapa higiénica, surgida a raíz del dispositivo médico-sanitario ilustrado, se articula y se hace presente, a lo largo del siglo XIX, desde un discurso físico corporalista que enfatizaba virtudes y excelencias de la gimnasia. Cabe señalar que dicha disciplina, como promotora de una serie de valores de carácter físico y cívico-moral, fue un eficaz instrumento pedagógico. Éste ha sido utilizado, no sólo en la escuela, sino que ha extendido su aplicación a los cuarteles y a las academias militares. También fue implementado como recurso terapéutico y ortopédico

La Educación Física es una disciplina escolar moderna, construida socialmente. Ante el surgimiento de los Estados nacionales modernos, su significado y función sólo puede entenderse convenientemente, si se tiene en cuenta el contexto humano en el que se ha producido y en el que se reproduce: la educación y la cultura escolar. Su campo específico de actuación se corresponde con el mundo de la educación formal y no formal escolar de la enseñanza, del currículo y de la escuela, en lo que quiere refiere a la educación del cuerpo a través *del* y *con* el movimiento. Es un espacio que tramita conocimientos, que se ocupa de problemas y utiliza procedimientos. Y es también objeto de regulaciones, convenciones, consensos y/o imposiciones en sus problemas, objetivos y procedimientos.

Sólo reconociendo estos sentidos se hace visible, en su entidad, la existencia de las luchas pasadas –y presentes– entre distintos agentes sociales, más o menos organizados que dieron como resultado –en función de quienes fueron y quiénes son los vencedores– la estigmatización de determinadas prácticas, saberes y modelos corporales y, la glorificación de otros como el deportivo.

## **Un comienzo. La sistematización de la disciplina**

El conocimiento escolar, organizado y estructurado en materias, es un tipo de conocimiento que, al igual que el científico, debe ser sopesado dentro de un marco socio histórico específico, por tener un carácter de construcción social. Es decir, responde a diferentes intereses de grupos y clases sociales, que han desplegado distintas tácticas y estrategias de poder, para acceder al conocimiento y legitimar así sus posiciones. De esta forma, la relación entre poderes y saberes se torna inescindible, por lo cual se debe analizar en cada momento histórico, social y cultural concreto, cuáles han sido las fuerzas puestas en juego que han generado tal situación en torno al conocimiento.

Pérez Gómez es claro y advierte con precisión: *“La escuela, que durante estos siglos tanto ha contribuido a la extensión del conocimiento, a la superación de la ignorancia y de las supersticiones que esclavizaban al individuo, a la preparación de los ciudadanos, y a la disminución de la desigualdad, ha sido el fiel reflejo de los valores y contradicciones de la cultura moderna. En ella podemos encontrar la exageración e incluso la caricatura de los rasgos más característicos de la modernidad. No sólo se abrazó la concepción positivista del conocimiento científico y sus aplicaciones tecnológicas, sino que incluso la aventura del conocimiento humano se presentó en la escuela despojada de la riqueza de los procesos, ofreciéndose como un conjunto abstracto de resultados objetivos y descarnados. Del mismo modo, el concepto de cultura valiosa se restringe a las peculiaridades de la civilización occidental, su historia y sus pretensiones, proponiendo como naturaleza humana los rasgos que definen el modelo de ser humano, sociedad, verdad, bondad y belleza, que constituyen el canon clásico de Occidente. En consecuencia, la escuela no sólo ignora las peculiaridades y diferencias del desarrollo individual y cultural, imponiendo la adquisición homogénea, la mayoría de las veces sin sentido, de los contenidos perennes de la humanidad, sino que también*

*olvida o desprecia por lo general los procesos, contradicciones y conflictos en la historia del pensar y del hacer, y restringe el objeto de enseñanza al conocimiento, desatendiendo así el amplio territorio de las intuiciones, emociones, y sensibilidades, así como las exigencias coetáneas de los cambios radicales y vertiginosos en el panorama social.” (Pérez Gómez, 2008: 49)*

La «historia» y la «política de la educación» han conformado la cultura escolar. Ésta no puede ser comprendida como una yuxtaposición o sumatoria de campos disciplinares diferentes, que hablan del pasado o del presente, sino, como el espacio donde se incluyen múltiples dimensiones. Así entendido el conocimiento escolar y la cultura en general, la escuela y la sociedad se constituyen como ámbitos de lucha y negociación, en donde los distintos antagonismos sociales se encuentran y disputan la posibilidad de establecer sus intereses y perspectivas de grupo. La dimensión epistemológica que justifica la construcción de las disciplinas se suele analizar como un campo traspasado de intereses en pugna, por lo que esa lógica racional interna que da estructura a su evolución, se considera también construida y pasible de discusión. Pensar la formación docente y, en este caso particular la referida a la Educación Física, implica, por un lado, detenerse en el proyecto pedagógico y en las experiencias concretas de prácticas y saberes adquiridos y, por el otro, analizar las relaciones de poder y las disputas e intereses de grupo.

Al respecto, el Instituto de Educación Física como toda institución educativa, produce su propia cultura que, enmarcada en su propia dinámica conjuga y produce una *cultura escolar*<sup>3</sup>. Dicho término fue introducido a mediados de los ‘90 por historiadores que trabajaban en el campo de la historia cultural y del currículum (Julia: 2001), y resulta sumamente valioso por su carácter interdisciplinario y complejo. Contrarrestando el excesivo énfasis puesto en el estudio de las normas y del poder de los profesores (Tyack y Cuban: 2001), dicha categoría analítica – cultura escolar- permite

---

<sup>3</sup> Definimos cultura escolar como “un conjunto de normas que definen conocimientos a enseñar y conductas a inculcar, y un conjunto de prácticas que permiten la transmisión de esos conocimientos y la incorporación de esos comportamientos; normas y prácticas coordinadas a finalidades que pueden variar según las épocas” en : Julia, D. (2001) “A cultura escolar como objeto histórico”, em Revista Brasileira de História da Educação, nº 1, p. 10-

indagar sobre las prácticas, las disciplinas escolares, la organización y las tradiciones escolares. Asignaturas escolares como la Educación Física son creaciones genuinas de la cultura escolar, ya que muestran su poder creativo y poseen su propia historia. Las disciplinas escolares surgen, se transforman, desaparecen, unen y se absorben, siendo las mismas, fuentes de poder y exclusión profesional.

### **Pensar la Educación Física como producción cultural**

La cultura escolar nos aporta elementos para analizar una *institución* y su historia, utilizando diferentes categorías analíticas<sup>4</sup>, tales como: el tiempo escolar, el currículum, los manuales y textos escolares, el estudio de las fuentes para las autobiografías, las memorias y diarios, las fuentes procedentes de la educación formal y no formal. Una visión más amplia de la cultura escolar permitirá distinguir la subcultura académica profesoral de la de los alumnos, ya que despliegan expectativas y estrategias diferentes dentro del sistema (Viñao: 2002). Cada institución<sup>5</sup> posee un conjunto de rasgos, es decir, una identidad que la diferencia de las demás: tradiciones, regularidades y reglas de juego que se transmiten de generación en generación y que proporcionan determinadas estrategias. Su particular producción conjuga así elementos comunes al sistema como así también otros propios singulares, que le dan sentido y significado.

Desde la relación con la acción institucional escolar, las normas y las reglas, en tanto dispositivos<sup>6</sup> de captura del cuerpo, han conformado la

---

<sup>4</sup> Este es el valor y aporte principal de la categoría “cultura escolar” para el abordaje de esta tesis.

<sup>5</sup> Lidia Fernández entiende que el concepto de Institución puede explicarse a partir de tres sentidos. El primero de ellos, “como sinónimo de regularidad social, aludiendo a normas y leyes que representan valores sociales y pautan el comportamiento de los individuos y los grupos, fijando sus límites. (...) Alrededor de estas normas-instituciones se genera habitualmente una cantidad importante de producción cultural que las explica y fundamenta.” Un segundo sentido, tiene que ver con el “sinónimo de establecimiento y alude a una organización con función especializada que cuenta con un espacio propio y un conjunto de personas responsables del cumplimiento de determinadas tareas reguladas por diferentes sistemas” Y, el tercer sentido, liga al término Institución con los “significados y alude con él a la existencia de un mundo simbólico, en parte consciente, en parte de acción inconsciente, en el que el sujeto humano «encuentra» orientación para entender y descodificar la realidad social” en: Fernández, L. (1994) *Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas*. Buenos Aires: Paidós.

<sup>6</sup> El dispositivo es un conjunto resueltamente heterogéneo que incluye discursos, instituciones, instalaciones arquitectónicas, decisiones reglamentarias, leyes, medidas



identidad de la acción pedagógica y de la cultura escolar, actuando a través de prácticas que podríamos denominar «correctivas».<sup>7</sup> El cuerpo es el primer lugar donde el adulto marca al niño, espacio de inscripción de límites sociales y psicológicos o *emblema donde la cultura inscribe sus signos* (Vigarello: 2005). Estos determinantes constituyen un contexto social e histórico sostenido por una producción y montaje de tecnologías corporales múltiples que, por su complejidad, denominamos «*dispositivo*».<sup>8</sup>

El dispositivo conforma una red cuyo entramado está conformado por elementos que constituyen la microfísica de poder institucional, por lo tanto, la alteración de prácticas<sup>9</sup> existentes asentadas, es lo que hace que un cambio curricular implique modificaciones en la cultura escolar; afectando los modos de hacer cuya puesta en práctica exige una comprensión. Es importante destacar que la Educación Física puede ser entendida como una disciplina escolar que aborda el arte del movimiento del cuerpo, desde un modo peculiar, esto es, los modos que genera la propia cultura escolar. En consecuencia, nada de lo que sucede y produce, adhiere a un entramado neutral, sino que por el contrario, sus prácticas y discursos están acorde con aquellos discursos hegemónicos que provocaron su emergencia en un determinado contexto social.

Desde la creación del Instituto en el año 1906, en la historia de la Educación Física han aparecido modelos corporales divergentes e incluso alternativos, sin embargo no parece posible que estos últimos hayan contado con el apoyo suficiente como para modificar substancialmente las claves constitutivas del campo. La cuestión básica que habría que responder, a

---

administrativas, enunciados científicos, proposiciones filosóficas, morales, filantrópicas, brevemente, lo dicho y también lo no-dicho, éstos son los elementos del dispositivo. El dispositivo mismo es la red que se establece entre estos elementos. Una especie de formación que tuvo por función mayor responder a una emergencia en un determinado momento. El dispositivo tiene pues una función estratégica dominante. En: Foucault, M. (1994) *Dits et écrits*. Tomo IV. Paris: Gallimard.

<sup>7</sup> La potencialidad de la Educación Física y su preocupación por el re-encauzamiento del cuerpo, forman parte del cuerpo teórico de la tesis.

<sup>8</sup> “Conjunto resueltamente heterogéneo que incluye discursos, instituciones, instalaciones arquitectónicas, decisiones reglamentarias, leyes, medidas administrativas, enunciados científicos, proposiciones filosóficas, morales y filantrópicas. En resumen, lo dicho y también lo no dicho”. (Foucault: 1976).

<sup>9</sup> Foucault entiende por prácticas la racionalidad o la regularidad que organiza lo que los hombres hacen; “sistemas de acción en la medida en que están habitados por el pensamiento, que tiene un carácter sistemático (saber, poder, ética) y general (recurrente), y que por ello constituye una “experiencia” o un “pensamiento”.

través de un estudio histórico, es qué capacidad tuvo el Instituto para generar y transmitir una cultura corporal al interior del campo, sobre todo en momentos en donde el control y la vigilancia del cuerpo constituían la propiedad recurrente de las prácticas cotidianas y del discurso estatal.

En relación con lo anteriormente señalado y siendo que la enseñanza y el aprendizaje de la Educación Física tienen lugar en la escuela y forman parte de su cultura, en este estudio abordaremos la historia del Instituto, hasta llegar a la última DICTADURA. Desprendo como posibilidad, que durante dicho proceso, el Instituto de Educación Física de Buenos Aires haya producido un modo particular, específico y concreto de abordar los fines y objetivos de la educación y la formación docente, entendiendo a la misma como una disciplina del hacer y del corregir, que actúa en y sobre el cuerpo en movimiento, conformando una imagen en su alumnado.

Dicho modo se articuló con un modelo del cuerpo, en el cual se combinan los supuestos científicos del positivismo y la racionalidad instrumental. Desde esta óptica, el cuerpo se concibe como algo susceptible de ser analizado por partes, compuesto por sistemas, órganos y elementos con funciones y cualidades específicas que pueden ser trabajadas separadamente de acuerdo con planteamientos y planes científicos destinados a potenciar su rendimiento. De ahí que los programas de educación física manifiesten estar destinados al mejoramiento de la salud física, la moral e insistan en el análisis de los gestos, en la ocupación apropiada del espacio y se basen en estadísticas antropométricas y demostraciones científicas provenientes de la anatomía y la fisiología.

Desde esta perspectiva, el Instituto asume una propuesta formativa en la cual el docente es un técnico de instrucción y, de hecho, la aplicación de determinadas estrategias, sirven al propósito de plantear en la clase saberes sin ninguna reflexión. Así entendido el proceso educativo se define desde una perspectiva operativa.<sup>10</sup> Esta definición ha conformado su

---

<sup>10</sup> Esta concepción convierte el currículo en operativo, en un ejecutor de prescripciones externas. La enseñanza se limita a ser una tecnología para aplicar. Este enfoque ante todo enseña a valorar la eficacia, el docente es un técnico que calcula los medios para llegar a determinados fines, sin criticar estos últimos. La formación es entendida ante todo como entrenamiento profesional, con límites y tareas bien definidas o que puede ser similar a adiestrar, enfilear, seguir lo establecido. Esta orientación técnica e instrumental está

identidad al interior de la cultura escolar e institucional y ha sido portadora de preceptos y normas que, a través de imágenes y gestos, induce posiciones, fija modales, aspectos corporales y transmite valores morales. El currículo de la Educación Física refleja su carácter de disciplina propedéutica caracterizada por un discurso empirista conceptual, influida por las ciencias naturales y el paradigma positivista.

Los contenidos y fines de su práctica docente se centran específicamente en aumentar la resistencia, la fuerza, la velocidad, la flexibilidad, y otras cualidades, para las que existen múltiples instrumentos objetivos de medida y sistemas para su desarrollo y/o entrenamiento. Los contenidos prácticos de la Educación Física, por consiguiente, la ubican en la cultura escolar con un estatus particular, médico dependiente y con un bajo perfil de relación con las asignaturas consideradas académicas, en general, y pedagógicas, en particular.<sup>11</sup>

### **Sobre la concepción del cuerpo**

El cuerpo humano no es, ni será jamás, un objeto eterno. No se encuentra escrito para siempre en la naturaleza, pues, se trata de una entidad conformada por la historia, las sociedades, los diferentes regímenes políticos y económicos y por distintas ideologías. El individuo moderno se concibe como resultado de la gestión social, iniciada con la educación del cuerpo y su inserción en el lenguaje, y atrae el interés fundamental de los discursos y prácticas orientados a darle una forma particular al ser humano: la pedagogía, la higiene y la salud, las diversas versiones de la educación física y todas las disciplinas y saberes interesados en educar al niño, en particular, pero también al adulto.

---

bastantemente arraigada en muchas prácticas habituales en Educación Física y incorpora valoraciones como “competente”, “eficaz”, “dominio”, para referirse a las “destrezas y conductas”.

<sup>11</sup> Los objetivos disciplinares albergan aspectos “tradicionales”, donde la selección, organización y evaluación de los contenidos es concebida como una tarea administrativa y fuertemente prescriptiva de las enseñanzas y de las prácticas. Por lo tanto el profesor de Educación Física, tiende a ocupar un rol marginal en la red de relaciones de poder institucionales, siendo consultado solo cuando hay problemas disciplinarios y no en otras ocasiones. (Kirk: 1990)

Su denominador común es ocuparse del cuerpo para formar y afectar, por su intermedio, otras entidades que se reconocen en el ser humano moderno, sean éstas el espíritu, el intelecto o la mente. Sin duda, hay aquí una relación directa con los principios anátomo-políticos y biopolíticos propios de los regímenes estatales gestados con las sociedades modernas.<sup>12</sup> Sólo en el marco de las obligaciones que el estado moderno adquiere con respecto a la preservación y mejoramiento de la vida humana, cabe estudiar y analizar el apogeo de la cultura corporal moderna.

Concomitantemente, sobre el cuerpo y en él, deben hacerse evidentes principios éticos modernos, provenientes ellos mismo del catálogo cristiano hecho humanismo: contención, abstinencia, moderación, disciplina, frugalidad, persistencia, valores todos de restricción y ahorro personal que optimizan la abundancia y la prodigalidad en términos sociales y sobre los que se han erigido principios estéticos como el buen gusto, el sentido común, la elegancia, la belleza o la naturalidad. En la Educación Física, históricamente, se han manifestado diferentes y variadas formas de pensar y de actuar, respecto al cuerpo. Se puede encontrar una concepción que considera al cuerpo como un recurso biomecánico, en tanto organismo biológico con un funcionamiento motor, que, mediante la actividad física se mantiene en forma y saludable. Esta concepción privilegia la práctica del ejercicio físico –hacer abdominales, flexiones de brazos, sentadillas, etc.

Por otro lado, desde otra concepción –articulada con la anterior– se dice que la Educación Física promueve el control o la disciplina corporal, al considerar que el cuerpo se debe mover con base en patrones rígidos, uniformes o muy coordinados. Por otro lado, se puede hallar, coexistiendo, otra concepción que se funda en la idea del cuerpo-máquina y busca el perfeccionamiento de las capacidades físicas básicas, aquellas con las que cuenta cada ser humano: velocidad, resistencia, fuerza y flexibilidad. Desde dicha idea se enfatiza la realización de rutinas de ejercicio con cierta carga

---

<sup>12</sup> En relación a las denominaciones de anátomo-política y bio-poder. La primera se refiere a las formas de disciplinar el cuerpo individual; la segunda remite directamente a la manera como, con la fundación de los estados modernos, sus miembros se conciben como población y se emplean formas de administración de la vida de esa población. Pese a que los orígenes de estas formas de regulación datan respectivamente del siglo XVII y XVIII, Foucault considera que es sólo en el siglo XIX cuando ambas se unen en una gran tecnología de poder, que ejemplifica paradigmáticamente el dispositivo moderno de sexualidad.

de trabajo, además, de la repetición mecánica o reiterada de secuencias de movimiento. Estas actividades tienen un mayor acercamiento con el entrenamiento físico intensivo.

Al pensar en el tratamiento que recibe el cuerpo, en sus diferentes concepciones, se hace necesario señalar la incidencia del enfoque deportivo, en las distintas miradas. Dicho enfoque prioriza la medición y la cuantificación de las cualidades físicas, la estandarización de las capacidades, entre ellas las de saltar a lo alto y a lo largo; correr; hacer abdominales y/o desplazarse sin detenerse durante cierto tiempo, entre otras posibilidades. En esta perspectiva, prevalece la cuantificación y el registro en la medida en que tiene como objetivo la eficiencia del movimiento y la correcta aplicación de las técnicas deportivas. Así, desde esta posición, se pone el foco en la repetición de fundamentos deportivos y en un modelo vertical de enseñanza.<sup>13</sup> Lo fundamental, reside en enseñar gestos técnicos corporales a manera de modelos, para poder jugar los deportes desde una lógica competitiva y conforme a lo que señalan sus reglamentos.<sup>14</sup> (Úrgeles: 1989)

En los años 80 se consolida en la escena lo que se dio en llamar “la educación por medio del movimiento”. Esta perspectiva plantea un método que persigue un objetivo doble: por un lado, desarrollar las capacidades motrices básicas y, por el otro, sentar las bases para generar aprendizajes escolares. Esto se obtiene por medio del movimiento corporal y de la solución de problemas motrices, tales como: el conocimiento de las trayectorias de los objetos, cómo manipularlos, cómo franquear un obstáculo y controlar el cuerpo y sus movimientos en el espacio. Desde esta visión, las técnicas deportivas pueden adquirirse a partir de utilizar ampliamente los patrones motores básicos. Pues, además, es factible enriquecerlas con múltiples y variadas experiencias motrices, por lo que

---

<sup>13</sup> En términos de la enseñanza, la clase tiene dos partes: en la primera se ejecutan, reiteradamente y por separado, los fundamentos de un deporte, es decir, sin el contexto del juego; y en la segunda se pasa a jugar, suponiendo que los alumnos sabrán integrar y aplicar los fundamentos aprendidos a las distintas situaciones que implica la acción deportiva.

<sup>14</sup> Inclusive aún hoy, se sigue considerando que la actividad deportiva es una panacea de la que solo pueden provenir efectos saludables o beneficios educativos y que, quizá por eso, constituye el principal recurso didáctico y el rasgo identitario fundamental de la Educación Física.

descarta el uso de las repeticiones mecánicas y de los patrones fijos de movimiento.

Le Boulch (1993: 42) partió de la hipótesis de que el movimiento tenía una importancia fundamental en el desarrollo de la persona. Por consiguiente, esta ciencia del movimiento no era una ciencia teórica donde se reflexiona sobre el movimiento, sino una ciencia aplicada, es decir, que debe tener aplicación en todo aquello que concierne al movimiento y a la enseñanza de la persona. Articuladamente, se busca una forma de aproximarse al movimiento para emplearlo como instrumento educativo, para mejorar en los alumnos la capacidad de percibir, de tomar decisiones y de ejecutar acciones.<sup>15-16</sup>

---

<sup>15</sup> Cfte. Le Boulch, J. (1992) *Hacia una ciencia del movimiento humano*. Barcelona: Paidós.

<sup>16</sup> El francés Jean Le Boulch (1924-2001) fue formado como profesor de Educación Física en el Centro Regional de Educación Física en Dinard en 1947; como deportista y por el interés en profundizar en el movimiento humano, estudió medicina y se especializó en kinesiología, también fue licenciado en psicología. Le Boulch fue especialista en kinesiología y creador desde 1966 del método de la Psicokinética. El pensamiento de Jean Le Boulch se puede sistematizar en dos etapas: la primera, en una Educación Física científica a partir de la propuesta de un método racional y experimental de la Educación Física (1952, 1959 y 1961) y segunda, la creación del método de la Psicokinética, (1966, 1971 y 1987), que se instaura como una educación por el movimiento dentro del contexto de las ciencias de la educación y que tiende a configurarse como una ciencia del movimiento humano.

## CAPÍTULO 1: ENCUADRE TEÓRICO Y METODOLÓGICO

Indagaciones preliminares. Estrategia metodológica. Fiabilidad. Validez y rigor de la investigación. Técnicas. Problema. Hipótesis. Objetivos. Justificación. Dificultades.

### Indagaciones preliminares

Las indagaciones preliminares han sido divididas en tres ejes conceptuales, que permitirán pensar relaciones. Estos son: la relación entre Estado y DICTADURA, el proyecto pedagógico educativo y el despliegue del proyecto educativo de la DICTADURA en la Educación Física. El primero de ellos aborda la relación Estado y gobierno dictatorial. El recorrido y lectura de los autores que han trabajado esta temática brinda información significativa del contexto, clima social y cultural, permitiendo indagar las alianzas y bloques civiles que colaboraron o resistieron la DICTADURA. Dicha información aportará claves analíticas para comprender el proyecto pedagógico educativo general, tema abordado en el segundo eje y la producción de la cultura del I.N.E.F durante la DICTADURA, que se tomará en el tercer eje.

#### a) La relación Estado – DICTADURA

En mi primera indagación, Calveiro (2006) aporta la categoría «*poder desaparecer*». Esta denominación refiere a la forma en que la DICTADURA desplegaba el poder cotidianamente, a partir del cual el gobierno militar elaboró un proyecto extensivo e intensivo que pretendió avanzar sobre toda la sociedad tanto en lo material como en lo simbólico; concretamente, sobre los cuerpos y las ideas. Desde el primer momento la sociedad fue blanco de prácticas de miedo y terror que privaban a los sujetos de la oportunidad de calcular y prever las consecuencias de sus acciones.

En la misma línea de indagación y relacionado con los efectos del miedo, O' Donnell (1984) sugiere la existencia de *una sociedad que se patrulló a sí misma*, refiriéndose a miembros que voluntariamente *se ocuparon activa y celosamente de ejercer su propio pathos autoritario*. El control social fue desplegado para clausurar el espacio público, y sólo fue

posible al contar con la pasividad producida por el mismo terror y la adhesión de sectores sociales que se encontraban atraídos por los postulados básicos del régimen.

Continuando el análisis con la articulación DICTADURA-sectores civiles y la capacidad de producir destrucción con consenso, para Novaro y Palermo (2003), el proceso militar desplegó una enorme fuerza destructiva, en la que participaron activamente militares y civiles. Esto permite comprender que el régimen de facto buscó permanecer indefinidamente en el poder y superar la alternancia entre gobiernos civiles y militares por un régimen fuerte y estable, siendo ésta una característica diferencial de la DICTADURA con respecto a las anteriores.

La DICTADURA, consecuentemente, se desplegó como un modelo represivo con mecanismos de construcción de la víctima y un diseño cívico-militar. Al respecto, Duhalde (1999) aporta datos sobre la direccionalidad que los sectores socio-económicos, le dieron al modelo represivo militar. Para cerrar este primer eje, se toman los aportes de Romero (2001), buscando comprender el funcionamiento del estado dictatorial, su ocupación y administración por la alianza entre sectores civiles y militares. La característica de ese Estado fue la fragmentación, producto del despliegue de tensiones devenidas de un reparto de poder, cuyo ordenamiento institucional y jurídico se caracterizó por su incoherencia y arbitrariedad. La gran mayoría de los altos cargos de la administración pública estuvo en manos de oficiales de las Fuerzas Armadas y civiles. Por consiguiente, cada funcionario pasó a depender de dos jefes: su superior jerárquico en el escalafón de la administración pública y su superior militar.

#### **b) El proyecto pedagógico-educativo**

Continuando la línea indagatoria sobre las relaciones de poder articuladas y producidas por el estado dictatorial, se profundizará sobre el contenido y las formas del mismo. En referencia al despliegue de acciones represivas en el ámbito educativo, censuras, desaparición forzada, cesantías de docentes, alumnos y no docentes, control ideológico de textos, prohibiciones y uso obligatorio del uniforme, en conjunto, fueron algunas de las prácticas que conformaron la cotidianidad del paisaje educativo. Se



impuso un orden basado en la disciplina, el autoritarismo y el silencio, aplicando en los institutos de formación docente políticas y prácticas para la *supresión de la infiltración subversiva* (Abraham: 1995).

La pedagogía procesista generó sentidos y significados del orden de lo militar, apoyándose en concepciones autoritarias tradicionales. Para controlar la formación docente, el espacio universitario y la recepción de determinadas posiciones pedagógicas, se impusieron prácticas basadas en la censura bibliográfica y en la represión de miembros de la comunidad educativa. (Kauffman y Dobal: 1999). En la investigación se analizan los objetivos perseguidos en los cursos de perfeccionamiento para docentes que estaban alineados con la búsqueda de un orden vinculado a un destino trascendente -en el que se articulaban Dios, patria y familia- y de eficacia, entendida como *el hacer* de la docencia, una tarea profesionalizada, neutra, desideologizada y técnica.

En este sentido, la política educacional de la DICTADURA buscó *limpiar y ordenar* el sistema educacional. El Proceso siguió un «*programa reactivo*» que consistía en una combinación de tácticas represivas, persecuciones, prohibición de textos, cesantías, reglamentos formalistas y circulares. La segunda tarea del programa reactivo era la re-modificación de las pautas y los valores a ser promovidos por las instituciones y agentes del sistema (Palamidessi: 1998)

En relación con las concepciones tradicionales, Southwell (2000) aporta elementos para pensar las condiciones de posibilidad de instalación del discurso pedagógico dictatorial. La autora considera que la configuración educativa construida se produjo en un campo con sentidos preexistentes. La DICTADURA, en consecuencia, recoge elementos espiritualistas, activistas y religiosos de larga data en la historia de la educación Argentina y los articula con significantes tecnocráticos que eran parte de la modernización cultural de las décadas del 60 y 70 en Argentina.

El «*proyecto educativo autoritario*» (Tedesco, Braslavsky y Carciofi: 1985) muestra el deterioro del sistema educativo entre 1976 y 1982, con su carácter excluyente, producto de su dinámica persecutoria y la consecuente pérdida de la especificidad y calidad pedagógica. La DICTADURA consideró a la escuela como un aparato que formaba

subversivos. En este marco, las prácticas educacionales propiciadas se articularon en torno a la idea de *orden- desorden*, regulando las conductas de alumnos y docentes, según las categorías mencionadas, generando un aislamiento teórico.

Dicho proyecto educativo de la DICTADURA genera dos efectos: segmentación horizontal y desarticulación vertical, conjuntamente con el vaciamiento de contenidos socialmente significativos. Esta notoria investigación de las políticas educativas dictatoriales considera que la misma fue altamente negativa, con relación a lo no enseñado.<sup>17</sup>

En términos de burocracia educativa, el modelo educativo del período 1976- 1983 podría ser caracterizado en torno a cinco objetivos: la clausura de los mecanismos de participación social en la orientación y conducción del sistema de enseñanza; la verticalización de la administración bajo control militar directo; la adaptación de los valores que se difunden a través del aparato educativo a las demandas de constitución de una sociedad disciplinada autoritariamente; el disciplinamiento autoritario de los comportamientos de todos los agentes comprometidos con la actividad escolar; y la transferencia de la lógica burocrática al ámbito escolar (Tiramonti:1989)

En clave con los recorridos históricos esbozados en los párrafos anteriores relacionados con la producción y el despliegue del proyecto educativo de la DICTADURA, se cierra este eje.

Para tal fin, me parece pertinente, recuperar los aportes de Pineau (2006) sobre las políticas oficiales para la educación junto con el análisis de su suelo ideológico y pedagógico. Desde dichos aportes, se afirma que el objetivo de la DICTADURA fue *la destrucción del sistema escolar*, surgido a fines del siglo XIX, mediante el despliegue de dos estrategias: en primer lugar, la represiva que buscaba eliminar los procesos de democratización y renovación cultural, especialmente los que habían surgido en las décadas de 1960 y 1970 presentes en el sistema y disciplinarlo alrededor de la cosmovisión del fundamentalismo católico, y, por último, la discriminadora, coto de los grupos modernizadores tecnocráticos, cuyo efecto fue

---

<sup>17</sup> La suspensión de los derechos políticos de la población estaba acompañada de la suspensión del derecho a la educación.

modernizar el sistema subordinándolo a las demandas del mercado y al modelo de distribución regresiva de la renta, mediante el estímulo y la creación de circuitos educativos altamente segmentados por grupos sociales.

El cruce de la historia, la memoria, la educación, los debates sobre la DICTADURA y la matriz político-pedagógica –basada en la antinomia civilización / barbarie— son profundizados por Mariño (2006). Mientras que, por su parte, Blanco (2006) brinda elementos para pensar los discursos cinematográficos en tanto poderosos instrumentos modeladores de la subjetividad.

c) El despliegue del proyecto educativo de la DICTADURA en la Educación Física

El tercer eje, articulándose con las indagaciones anteriores, indaga sobre la construcción de la disciplina como asignatura escolar: sus matrices y su relación con el proyecto educativo dictatorial. Al respecto, Aisenstein (2006) aporta información histórica relevante sobre la construcción de la Educación Física como asignatura escolar, a principios del siglo XX. En un primer momento, los saberes y prácticas de la Educación Física se nutrieron de las ciencias naturales, particularmente de los movimientos higienistas, conjuntamente con teorías propias de la actividad física y movimientos provenientes de la cultura militar.

De este modo, los argumentos históricos legitimadores de la pertinencia de la Educación Física para la educación básica y obligatoria se afianzaron en la necesidad de los ejercicios físicos en función de la salud y el orden. Los contenidos para la enseñanza y los modelos a seguir en las prácticas se fueron pedagogizando, al adaptarse a las diferentes edades y componentes genéricos del alumnado escolar. Se fue señalando la gradación o secuencia, la duración, la frecuencia y el método para desarrollar las clases. Ambos momentos evidencian el proceso de consolidación de la asignatura escolar. En esta argumentación puede leerse la articulación de la higiene y la moral en el proceso de construcción de la Educación Física. El registro axiológico es parte del proceso de conversión del discurso científico en asignatura escolar y ha complementado y reforzado los argumentos que sostienen la inclusión de la asignatura en el currículo escolar.

La gimnasia, gimnasia sueca y neo sueca, típicos productos culturales europeos, marcaron fuertemente a la Educación Física en las primeras décadas del siglo pasado, con su visión higienista, por un lado, y sus variantes acrobática, por el otro. Sus formas de enseñanza se basaban en la uniformidad y la conducción directa de los ejercicios; se utilizaba con un claro sentido disciplinador de los sujetos, sin participación de los mismos en su creación o elección, observándose una marcada influencia heterónoma de la institución militar. Esta estructura está aún vigente en muchas prácticas gimnásticas, centradas en su contenido y no en el sujeto que aprende.

A mediados del siglo XX los fundamentos anatómico-fisiológicos continúan presentes, como conocimientos básicos para una primera comprensión del movimiento humano al servicio de la Educación Física. Se suma con una inusitada fortaleza y definitivamente afianzado, el deporte en su visión paradigmática competitiva. Este modelo del deporte hegemonizó y se trasladó con fuerza a la formación de los docentes del área para su reproducción, a partir de una utilización acrítica de los contenidos de la asignatura (Bracht: 1995), como así también a través de la elaboración de parámetros de aprendizaje, ejecuciones correctas y esperadas. Se comienza así a auto-justificar su razón de estar en el currículo con argumentos de tipo técnico-pedagógico (Aisenstein: 2006).

El investigador y pedagogo francés Leboulch (1992) afirma que el objeto de estudio de la Educación Física es la motricidad humana. Esta elaboración científico discursiva ordena y aporta significativamente a la aparición de un cuerpo profesional de Educación Física y un campo de poder pedagógico para el gobierno del cuerpo y las emociones, definido e institucionalizado dentro de la administración de la educación. Estos análisis los brinda A. Furlán (2006: 107-125).

En relación con los acontecimientos en el instituto de Educación Física durante los primeros meses de la DICTADURA, (Beer: 2008) indaga y presenta los mismos en su tesis de maestría. Dicho estudio da cuenta de las modificaciones en la dirección, las cesantías de docentes, la renovación de autoridades y la suspensión del centro de estudiantes, conjuntamente con

el despliegue de corrientes formativas, modernas y creativas en un espacio altamente regulado y vigilado.

En su trabajo “Educación Física y DICTADURA: el cuerpo militarizado”, Rodríguez (2006) investiga las relaciones entre la Educación Física, el deporte y lo militar en la República Oriental del Uruguay. Se presentan elementos que habilitan la posibilidad de dar cuenta de los mecanismos de disciplinamiento propios de la Educación Física en la dictadura militar uruguaya (1973-1985). Este autor sostiene que la Educación Física ha ocupado un lugar importante en la educación del cuerpo, debido a una matriz signada por elementos provenientes de la cultura militar. Una serie de normas pretenden controlar los detalles del cuerpo, construyendo un reglamento que, conjuntamente con prácticas acentuadas en dispositivos militarizantes, conforman un cuerpo militarizado y ordenado.

Por su parte, Xenón Pereyra (2003) permite observar la selección de los cuerpos en su artículo “DICTADURA y Educación Física: el examen de ingreso en el I.P.E.F. de Educación Física de Córdoba”. En el mismo, se realiza un acotado pero significativo estudio sobre los discursos del examen de ingreso en la época de la DICTADURA militar, y sus relaciones con las prácticas político-ideológicas del campo en cuestión.

En relación con la cultura como lugar de transmisión de habilidades, producción de sensibilidades y lugar de reinención, Taborda de Oliveira (2008) aporta elementos para indagar sobre la cultura del cuerpo y sobre cómo la misma se desplegó al interior del sistema educativo, conformando parte de la cultura escolar. El autor invita a pensar la asignatura Educación Física como un producto particular que permitió desplegar en la escuela, los postulados higienistas de principios de siglo.

Estos elementos, permiten analizar cómo de diferentes formas, se fue re-significando y potencializando el discurso sobre la salud y el cuidado corporal. Poniéndose en contacto con las indagaciones sobre los aspectos curriculares de la Educación Física en gobiernos dictatoriales, el mencionado autor llega a considerar al deporte como el contenido privilegiado por la DICTADURA brasileña. El aporte más significativo lo encontramos en el señalamiento del proceso de deportivización de la clase

de Educación Física. Los argumentos permiten señalar que este fenómeno sucede por su relativamente fácil *didactización*, al describir y definir qué, cómo y en qué momento enseñar una técnica deportiva.

Asimismo, al ser la misma una conducta observable, permite desarrollar un programa de curso basado en progresiones, que al ser alcanzadas, genera la posibilidad de pasar a otro nivel de dificultad técnica. Este análisis llevará a reflexionar sobre la ubicación del deporte en la cultura del Instituto de Educación Física<sup>18</sup> y los motivos locales que conformaron una Educación Física no deportivizada y articulada con el higienismo, con los juegos metódicos y no violentos; o sea, una Educación Física que debía maximizar las capacidades corporales a través del ejercicio sistematizado. (Aisenstein: 1997).

### **Estrategia metodológica**

*“La historia se desarrolla en esas fronteras donde una sociedad se une con su pasado y con el acto que lo distingue de él, en las líneas que trazan la figura de una actualidad al separarla de su otro”*

*(Michel De Certeau: 2006,101)*

En el marco de esta investigación, el estudio de caso como modalidad metodológica adoptada, se focaliza en una institución, el In Educación Física, abordando su estudio por medio de los métodos de la historia. Asimismo analizaré un objeto. Por lo tanto, analizare la producción de la cultura en una institución de formación docente, el Instituto Nacional de Educación Física de Buenos Aires, poniendo el acento en la profundidad que se obtiene con los recortes señalados, ponderando el hondo

---

<sup>18</sup> En Argentina el deporte ingresa en la escuela media en la década del '40 y en el plan de estudios de los profesorados del I.N.E.F en el año 1945. A partir de allí se intensifica la presencia del deporte en la EDUCACIÓN FÍSICA del nivel medio, planeando objetivos, etapas de enseñanza y de competencia. Por lo cual los hallazgos de Taborda de Oliveira aportan elementos para reflexionar pero no pueden extrapolarse a Argentina.

conocimiento del caso y sus particularidades sobre la generalización de los resultados.

El objetivo está enfocado en maximizar las posibilidades que aporta el caso para desarrollar conocimientos. Por lo tanto, la Institución ha sido elegida por ser representativa de un universo particular: la formación de docentes de Educación Física. Entiendo a la formación docente como un proceso en que se articulan prácticas de enseñanza y de aprendizaje orientadas a la configuración de los sujetos docentes/ enseñantes. Los proyectos educativos destinados a la formación docente tienen implicancias personales y sociales, como toda propuesta formativa; sin embargo, aquellos destinados al profesorado, poseen una doble trascendencia, puesto que implican la formación de quienes formarán a otros sujetos en ámbitos y espacios diversos de intervención pedagógica. De allí su relevancia y valor estratégico.<sup>19</sup>

Quisiera destacar que mi escritura está entrecruzada por una situación particular: soy egresado del Instituto nacional de Educación Física de Buenos Aires y, consecuentemente, hablo de un objeto y un lugar que es parte de mi propia historia subjetiva y que me constituye; soy portador entonces de las tradiciones del campo que investigo. Y cuando hablo de tradiciones, me refiero a los *productos de la historia, que están presentes en las políticas, en las imágenes sociales, en las organizaciones y en la propia conciencia de los sujetos* (Davini: 1995)

Tales configuraciones de pensamiento y acción se mantienen a lo largo del tiempo. Sin embargo, no pretendo escapar del problema. Por el contrario, como historiador no huiré del estado latente de un pasado que está ahí: impregnando mi cuerpo y mi saber, y que se convierte en la permanencia que me lleva a trabajar e indagar sobre esa tradición, que se pretende verdad histórica. Y, en este sentido, considero que la distancia y el involucramiento con el objeto debe ser un nudo epistemológico a tener en cuenta.

---

<sup>19</sup> Cfte: Achilli, E. (2008) *Investigación y formación docente*. Rosario: Laborde.

En tanto estudio histórico, la presente investigación se propone diferenciar el presente de aquello que lo precede y, por consiguiente, fijar una posición que se manifiesta (o no) diferente. Pues, somos nosotros en tanto nos diferenciamos del *otro*, a partir de una doble operación de reconocimiento y de negación. Esta tensión es inherente al hacer de la historia, ya que ella habla siempre de tensiones, conflictos y de juegos de fuerza.

Mi trabajo intenta diferenciar acontecimientos, períodos, sujetos y prácticas, ya que considero que el poder relacionar elementos diferentes nos permitirá comprender y profundizar el análisis del objeto de estudio.

Metodológicamente, tomaré en cuenta *tres condiciones*:

1. El tipo de pregunta de investigación que se busca responder;
2. La información previa que tiene el investigador sobre los acontecimientos que estudia (Beer, D: 2008 Tesis maestría FLACSO) conjuntamente con la capacidad de acceso a la información básica y;
3. La *edad del problema*,<sup>20</sup> es decir, sí el problema es un asunto contemporáneo y reciente o un asunto histórico.

Al tomar un caso paradigmático y particular, se abordarán perspectivas metodológicas que provienen del estudio de caso, articulando el mismo con un abordaje cualitativo e interpretativo, desplegando una especial atención a las referencias de la metodología particular que delimita los estudios sobre historia reciente. Esta investigación se realiza para comprender la particularidad del objeto y no porque el Instituto Nacional de Educación Física representa otros casos o porque ilustre una característica

---

<sup>20</sup> El problema de investigación refiere a las prácticas que predominaban en la cultura del I.N.E.F durante la DICTADURA militar, sus operaciones, funcionamientos y acciones educativas, lo que me lleva a preguntarme ¿Cómo se producían y reproducían las continuidades y rupturas? ¿Qué patrones de conducta se consolidaron en el I.N.E.F durante la DICTADURA?



particular del problema, sino que debido a su naturaleza e historia particular, es en sí mismo de interés.

El propósito consecuentemente no es entender alguna construcción abstracta o un fenómeno genérico ni construir una teoría... *el propósito de los estudios de caso es capturar una situación o una dificultad de interés, que haya requerido una respuesta creativa o imaginativa, o mostrar, por medio de una historia o una situación gráfica, problemas y responsabilidades típicas de una institución* (Arzaluz Solano: 2005).

Por consiguiente, se enfatiza y estudia la comprensión de las situaciones en el contexto histórico durante el cual se creó y recreó la cultura escolar del Instituto Nacional de Educación Física. La búsqueda documental permitió analizar las normas, circulares, programas, documentos, legajos, discursos, coma así también las relaciones institucionales entre los sujetos y formas de comunicación. Por otra parte, se abordó la reconstrucción de la historia oral con entrevistas abiertas grabadas, notas de campo y narración testimonial. El trabajar con una gran cantidad de fuentes inéditas, así como con fuentes orales producidas en el marco de esta investigación, implica entre otras cosas, el intento de expandir los límites de lo conocido, a partir de interrogar prácticas sedimentadas que produjeron subjetividades a lo largo del tiempo.

La presente investigación permitirá analizar las relaciones de poder desplegadas y producidas por la cultura del Instituto de Educación Física poniendo el foco sobre los componentes que aparecen como hegemónicos<sup>21</sup> en la enseñanza de la Educación Física. Pues, en cierta forma, *el problema de investigar la Educación Física en tanto que práctica histórica, por ende política, no es para nosotros su desplazamiento necesario del campo de las ciencias biológicas al de las disciplinas llamadas humanas o sociales [...] sino la necesaria construcción de un objeto distinto y, por ende, también de métodos y técnicas de investigación diferentes.* (Crisorio: 2009)

---

<sup>21</sup> Apple (1986) explica el papel que tiene la escuela en la transmisión y consolidación de hegemonías, pues es ella la encargada de la transferencia de la cultura, porque procesa conocimientos y legitima tipos particulares. Entre muchos atributos que se le pueden adjuntar a la escuela está el de garantizar el funcionamiento de las lógicas que regulan y tramitan nuestra vida cotidiana. En: *Ideología y currículo*. Madrid: Akal

En este sentido, este trabajo se propone el análisis de una Institución –el Instituto de Educación Física– desde sus orígenes hasta la última DICTADURA militar. Para lo cual, se visibilizarán las rupturas y las continuidades, que se presentan en este tiempo y lugar definidos. Cuando se piensa en las continuidades me refiero a las acciones que tienen por objeto la estabilidad de un orden social, cultural o institucional. Sin embargo, considero importante mencionar que la historia no tiene por qué ser la continuidad creciente de los significados; y sí puede ser un juego de discontinuidades y rupturas, en el que se establecen conexiones que pueden suponer fragmentos de un significado pleno: la recuperación –o reinención–, nunca desinteresada de un hecho u época históricos determinados. Y supone, sobre todo, que ese juego que se despliega sobre una distancia temporal, se alimenta de las pérdidas del pasado.

La distancia temporal entre la escritura e indagación de este estudio supone una posibilidad positiva y productiva de comprender el pasado, que no es el abismo inalcanzable, sino el fondo en el que se enraíza el presente. Pero ese fondo, es un fondo de pérdida y discontinuidad, con presencias pasadas, distantes de constituirse en constantes y mecánicas. El tiempo de la historia puede ser estudiado y comprendido como un tiempo fracturado y discontinuo, heterogéneo y no homogéneo. A pesar de la reiterada enunciación y presencia de la continuidad y de la tradición.

En su conjunto, este estudio se propone irrumpir en la dinámica de una Educación Física de tiempo presente, sostenida en individuos particulares, en gestas individuales, a través de aquella indagada en los procesos históricos, sociales y políticos. Y todo esto realizado a partir de los hechos, de las estructuras y de las prácticas en las que se manifiesta, ya que historizar implica romper con la idea de modelo, el deber ser.

Tenemos que cuestionar la concepción que se tiene y que tenemos de la Educación Física, para reconstruir los modos y los procesos en que se ha constituido, que pueden observarse en el sistema educativo y en una institución concreta, el Instituto de Educación Física (Crisorio: 1998).

## Debate historiográfico

Desde un espacio que aboga por la profesionalización del saber histórico, bajo la influencia del paradigma científico positivista, se delineó un proyecto: hacer de la historia una disciplina cognitiva con posibilidades de reconstruir lo real pasado. Para lograrlo se propuso el apego a una visión documentalista, y a un sofisticado método de investigación que permitiría establecer cómo ocurrieron en realidad las cosas (RankeVon: 1979, 38). La condición de posibilidad de la historia profesionalizada se gestó bajo un principio fundante: el de la escisión sujeto-objeto. Con este criterio epistémico se buscó por sobre todas las cosas, impedir la elaboración de teorías meta históricas capaces de encontrar la clave del acontecer humano y de dictar, al mismo tiempo, lo más adecuado para el presente y el futuro.

Por otra parte, se buscó, privilegiar el “rigor profesional” del historiador en detrimento de todo tipo de compromiso ético-político que pudiera ligarlo a su comunidad de pertenencia. Este paradigma historiográfico ha sido cuestionado por otras corrientes que han reconocido que las categorías conceptuales y metodologías estructurantes de las disciplinas no son universales. En este enfoque, la comprensión del pasado se ha orientado desde el análisis de lo discursivo, hacia la búsqueda de sentidos y del modelo interpretativo.

Otra línea crítica se ha sostenido en una historiografía garante de la reconstrucción de la realidad pasada, alejada de la ficción y de la valoración y apegada a una idea de verdad histórica que deviene del esclarecimiento de las “fuentes”. La historia del pasado reciente aparece en este debate cuestionando la concepción tradicional. Y, al introducir nuevas formas de “hacer historia”, proporciona una serie de nociones con las cuales se “tensionan” las prescripciones de la propia disciplina.<sup>22</sup> En un intento por sintetizar la definición del campo de estudio y reflexión de la historia, puede pensarse a esta nueva perspectiva historiográfica como la producción que tematiza acontecimientos o fenómenos de procesos sociales

---

<sup>22</sup> Cfr.: Barros, C. (1996) “El paradigma común de los historiadores del siglo XX”. En: *Estudios sociales. Revista Universitaria Semestral*. N° 10, Año VI, Primer Semestre, Universidad Nacional del Litoral. Santa Fe.

incorporados en la memoria inmediata de grupos generacionales que comparten el mismo presente histórico.

Es por ello que intenta “historiar” acontecimientos que constituyen experiencias de miembros de generaciones vivas. También entran en la órbita de su interés los modos de transmisión de esas memorias colectivas a partir del contacto entre generaciones.<sup>23</sup> Este abordaje permite resolver el problema relacionado con el período que debe abordar una investigación de historia reciente, eludiendo la necesidad de apelar a una periodización predeterminada. En efecto, como se investigan acontecimientos cuyo recuerdo ha sido condensado en memorias colectivas, el período que interesa a la historia estará dado, en cada caso, por la duración vital de los grupos generacionales portadores de los recuerdos.

### **La indeterminación historiográfica del pasado reciente**

En relación al análisis del pasado reciente, desde la historiografía se han desplegado diferentes criterios. El cronológico, que se asienta en demarcar fechas de inicio y cierre. Sin embargo, este criterio posee una dificultad, abordada por Franco y Levin, quienes plantean que *aun si se resolviera el problema de establecer las fronteras cronológicas precisas, nos enfrentaríamos al hecho de que al cabo de un cierto tiempo (cincuenta o cien años, por ejemplo), ese pasado hoy considerado “cercano” dejaría de ser tal. En consecuencia, el objeto de la historia reciente tendría una existencia relativamente corta en cuanto tal. Estas dificultades muestran que la cronología no necesariamente es el camino más adecuado para definir las particularidades de la historia reciente.* (Franco y Levin: 2007,3). Sin duda, la cronología –nos advierten con criterio las autoras– no es el mejor criterio historiográfico.

Al indagar sobre cuáles han sido las temáticas que han conformado el campo de estudios de la historia reciente, en general, se advierten un conjunto de investigaciones alrededor de temas y problemas vinculados a procesos sociales considerados traumáticos: guerras, masacres, genocidios,

---

<sup>23</sup> Cfr. Mudrovic, MI (1999) “Algunas consideraciones epistemológicas para una Historia del Presente”. *Revista Hispania Nova*, número 2 (soporte virtual [www.hyspanianova.es](http://www.hyspanianova.es)). España

DICTADURAS, crisis sociales y otras situaciones extremas, que amenazan el mantenimiento del lazo social. Momentos y acontecimientos que son vividos como situaciones de profundas rupturas y discontinuidades, tanto en el plano de la experiencia individual como colectiva. Sin embargo, nuevamente Franco y Levin (2007,3) advierten que *si en la práctica profesional el predominio de estos temas es un fenómeno recurrente, lo cierto es que no existen razones de orden epistemológico o metodológico para que la historia reciente deba quedar circunscripta a eventos de ese tipo.*

Otro elemento que interviene en lo que es considerado «historia reciente» es la apreciación subjetiva, según la cual, son los propios actores vivos quienes reconocen como «historia reciente» determinados procesos enmarcados en un lapso temporal que no siempre guardan una relación de contigüidad con el presente. Sin duda, es sumamente complejo el dotar de un acuerdo epistemológico y metodológico al estudio del pasado reciente; por ello es necesario que la especificidad de la historia no se defina exclusivamente según reglas o consideraciones temporales, epistemológicas o metodológicas sino, fundamentalmente, a partir de cuestiones siempre subjetivas y siempre cambiantes que interpelan a las sociedades contemporáneas y que trasforman los hechos y procesos del pasado cercano en problemas del presente (Franco y Levin: 2007).

En virtud de lo mencionado la historia reciente en tanto disciplina, posee este núcleo de indeterminación como rasgo propio y constitutivo, esta emerge como objeto historiográfico que se despliega y aparece en el espacio historiográfico, a partir de la segunda posguerra, en la creación de una diversidad de institutos y proyectos de investigación en distintos países europeos y en los Estados Unidos.

En este sentido, recurrimos nuevamente a Franco y Levín ( 2007,4) quienes señalan *“sin embargo, no fue sino hasta fines de los años ‘60 y durante los años ‘70 –sobre todo a partir de acontecimientos de gran repercusión mundial tales como el juicio a Eichmann en Jerusalén (1961) y la Guerra de los Seis Días (1967)– que la historia reciente y los debates específicos de los historiadores cobraron mayor relevancia, incluso fuera*

*del ámbito académico, convirtiendo al Holocausto en un tema central de los debates públicos*”<sup>24</sup>

Consiguientemente, las diferentes atrocidades de la modernidad acontecidas en los últimos tiempos, han demostrado que es imprescindible la realización de estudios que permitan una toma de conciencia de esta nueva realidad a la humanidad a partir de la necesidad de comprender su pasado cercano. *Esa pérdida de confianza en el progreso y, por tanto, el abandono de las expectativas puestas en el futuro han redundado en un notable giro hacia el pasado.* (Franco y Levin: 2007). En el mismo sentido, los cambios políticos de finales del siglo XX, han desnudado el carácter ficcional de los grandes relatos, dando espacio a nuevas construcciones e indagaciones basadas en las experiencias subjetivas. Este movimiento, denominado «giro subjetivo»<sup>25</sup> fuertemente emparentado con el «giro lingüístico»,<sup>26</sup> ha sido un aporte fundamental para el desarrollo de la historia reciente.

## **La Historia reciente en Argentina**

*¿Cuándo empieza y cuándo termina?*

En general, se plantea que los estudios de historia reciente tienen como frontera dos acontecimientos: el golpe de estado del año 1955 –que derrocó el gobierno constitucional del general Perón– o el Cordobazo (1969). La elección de uno u otro implica que los criterios de elección temática no son ni serán historiográficamente *asépticos*. La misma dificultad se presenta a la hora de determinar hasta cuándo llega esa historia.

---

<sup>24</sup> En relación al Holocausto, coincido con el señalamiento, según el cual: “*el Holocausto se ha convertido en un tema de tal relevancia y centralidad que, al tiempo que es utilizado como modelo a partir del cual interpretar las más diversas experiencias históricas, también se ha constituido en un caso paradigmático a partir del cual se articulan una gran cantidad de discusiones historiográficas relacionadas con los dilemas de la escritura de la historia en general*” (Franco y Levin: 2007).

<sup>25</sup> Cfte. Sarlo, B. (2005) *Tiempo pasado*. Buenos Aires: Siglo XXI.

<sup>26</sup> En mi perspectiva hay una frase de Foucault que permite comprender el sentido del giro lingüístico. “El objeto de las ciencias humanas no es el lenguaje (hablado sin embargo por ellos solos), sino que es ese ser que, desde el interior del lenguaje por el que está rodeado, se representa, al hablar, el sentido de las palabras o de las proposiciones que enuncia y se da, por último, la representación del lenguaje mismo.” Foucault, M. (2002) *Las palabras y las cosas*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Para muchos historiadores, “*es evidente que la misma se cierra con la llamada ‘transición democrática’, el Nunca Más y el Juicio a las Juntas Militares -o, a lo sumo, las leyes de indulto-. Pero si esto parece ‘evidente’ es porque en muchos casos el ciclo se delinea y se construye a partir de una problemática específica que tiene que ver con la violencia, el terrorismo de Estado y su ‘resolución’. Es decir, con ciertas preocupaciones muy fuertes de época, más que con decisiones o criterios profesionales. Justamente porque no parecen existir esos criterios fijos, en nuestro país el concepto también ha sido utilizado para enfoques más amplios que utilizan una periodización que culmina en los albores del nuevo siglo -incluso excluyendo el período dictatorial*” (Franco y Levin: 2007, 19).

Es indudable que la historia reciente en nuestro país, convoca y moviliza tanto cuestiones profesionales como subjetivas donde se juegan debates políticos y éticos. Cuestiones que operan como derredor de los acontecimientos, sucesos y procesos a indagar, tanto o igual, que las categorías que sirven de analizadores para dichos estudios<sup>27</sup>. Aún queda mucho trayecto por recorrer en la investigación histórica del pasado reciente. Y esto incluye, la construcción y apertura de más espacios de reflexión sobre el lugar del investigador del pasado reciente; especialmente, en un país que tiende a permanecer en una relación de proximidad con las crisis sociales y políticas.

### **La diferencia. El presente histórico**

En el presente histórico conviven la generación contemporánea a los acontecimientos que se quieren estudiar y la generación sucesora. Espacio común de experiencias<sup>28</sup> –que de este modo– constituye una trama socio-cultural y el marco referencial en el que se producen, al mismo tiempo, la transmisión de las memorias colectivas y la reconstrucción científica del

---

<sup>27</sup> Así, por ejemplo, la noción de “guerra” –civil, contrarrevolucionaria, subversiva, antisubversiva, sucia, etc. – para referirse a los enfrentamientos entre distintas organizaciones armadas y las fuerzas paramilitares primero y militares después. De igual forma, pueden mencionarse los ásperos debates en torno a la pertinencia de la utilización de categorías tales como “Proceso”, “DICTADURA”, “terrorismo estatal” para nombrar el último gobierno militar o los encendidos debates en torno a la utilidad o no del concepto de “genocidio” para referirse a las prácticas de ese gobierno ( Franco y Levin:2007).

<sup>28</sup> Cfr. Ricoeur, P. (1987) *Tiempo y Narración*. Tomo 3. Cristiandad, pp. 378 – 379. Madrid.

pasado. La rigurosidad científica exige un acercamiento crítico, analítico, de la historiografía a las memorias colectivas. Prescribe que los acontecimientos recordados sean observados desde afuera para desentrañar falsedades, ambigüedades, ocultamientos. Pero el “saber histórico” del pasado reciente recibe la impronta de las memorias colectivas en tanto éstas se modulan en un presente que es el contexto del que emerge la historiografía. Por eso el auge de la historia del pasado reciente ha revitalizado la discusión sobre los aspectos normativos del discurso histórico.

El hecho de lo reciente de esta historia implica y deja enlazar que, al elaborar la misma, se ha producido una especie de autobiografía colectiva, y su función cognitiva puede tener un impacto directo sobre las verdades contenidas en las memorias colectivas de algunos grupos. El conocimiento del pasado puede revelar que la identidad colectiva se ha forjado en medio de una puja por la hegemonía y alcanza a dejar al descubierto aquellas memorias negadas pero vivas, porque sus titulares todavía sobreviven.<sup>29</sup>

La historia reciente permite indagar y abordar cuestiones escasamente exploradas, como los acontecimientos que dan marco y título a esta tesis y, sin quererlo pero sin posibilidad alguna de escaparle al impacto se está interviniendo en la disputa por la re significación del pasado. Sin duda, que no puede existir historia sin memorización y el historiador se basa, en general, en datos vinculados a la memoria. Sin embargo, la memoria no es la historia. Ambas son representaciones del pasado, pero la segunda tiene como objetivo la exactitud de la representación en tanto que lo único que pretende la primera es ser verosímil. Si la historia apunta a aclarar lo mejor posible el pasado, la memoria busca, más bien, instaurarlo; instauración inmanente al acto de memorización.

La historia busca revelar las formas del pasado, la memoria las modela, un poco como lo hace la tradición. La preocupación de la primera es poner orden, la segunda está atravesada por el desorden de la pasión, de

---

<sup>29</sup> A mediados de 2000 se publica la edición polaca de “Los vecinos” escrito por Jan Tomasz Gross, sociólogo y figura líder entre los “nuevos historiadores” de Polonia. El libro relata la masacre de 1600 judíos-polacos, quemados vivos en el pueblo de Jedwabne. El debate se abrió. Casi un año después de la publicación del libro y a sesenta años de la masacre, el 10 de julio de 2001, el presidente polaco Aleksander Kwasniewski pidió perdón público por el crimen cometido (Pescader: 2003,126).



las emociones y de los afectos. La historia puede legitimar, pero la memoria es fundacional. Cada vez que la historia se esfuerza por poner distancia respecto del pasado, la memoria intenta fusionarse con él. Finalmente, si no existen sociedades sin memoria ni sociedades sin historia, la Historia en tanto disciplina científica no es una preocupación compartida de la misma manera por todas las culturas: en este campo, el abanico va desde el desinterés total a la pasión

Sin desdeñar la importancia de la memoria histórica, me interesa señalar que la pretensión explicativa del discurso histórico provoca una ruptura con el discurso de las memorias colectivas. Buscar las causas, las razones y las motivaciones que llevaron a alguien o a algunos a hacer algo, introduce una toma de distancia respecto de explicaciones “primarias” producidas en las relaciones intersubjetivas. Además las explicaciones históricas se organizan con la lógica de “lo probable”, sin perder por esto rigurosidad y crítica. Por lo tanto, y como uno de los criterios centrales de organización metodológica, se ha optado por la multiplicidad de relatos y archivos documentales sobre un mismo acontecimiento, ya que estos no debilitan los esfuerzos críticos, los refuerzan.

En términos del rigor metodológico es importante mencionar que el pasado sólo se vuelve inteligible a partir del momento en que el historiador realiza una cierta selección en torno de uno o varios centros de interés. Los documentos y archivos son interrogados en relación con el presente del historiador y no siempre en función de su contenido, en consecuencia, la historia, en ciertos casos, también es parcial<sup>30</sup>

## **Fiabilidad**

Este estudio abarca varios momentos: en primer lugar, el período fundacional de la Educación Física y del Instituto Nacional de Educación Física de Buenos Aires que llega hasta la aparición del deporte en la currícula de la escuela media. Luego, en un segundo período, se aborda el

---

<sup>30</sup> La palabra “historia” tiene una triple acepción, ya que designa simultáneamente una disciplina, el contenido de un acontecimiento y una forma de conciencia colectiva e identitaria (Augé: 1994, 21).

proceso de deportivización y el surgimiento de corrientes divergentes en el Instituto relacionadas con diferentes escuelas gimnásticas, llegando hasta el plan de estudios del año 1967. En un tercer período nos detenemos en los acontecimientos cercanos, entre los años 1973-1975, siendo estos antecedentes inmediatos de los tiempos que ocupan nuestra investigación. Por último, se trabaja con la cultura del Instituto durante la DICTADURA.

Se encuentra la fiabilidad en las diferentes fuentes documentales encontradas y en los testimonios recogidos mediante entrevistas abiertas y retrospectivas. Se recurre a éstas, con un doble objetivo: por un lado, cruzar los datos documentales con los relatos de los sujetos involucrados en los mismos con el objetivo de realizar una triangulación y, en segunda instancia, suplir la ausencia de registros documentales con los testimonios de los directamente involucrados.

Este entrecruzamiento implica aceptar que ninguna fuente puede abarcar la totalidad de la experiencia histórica. Debemos agregar que... *“una de las ventajas positivas de la entrevista retrospectiva es que la ideología dominante ha cambiado y que lo que no podía decirse antes puede expresarse ahora. Es importante remarcar que es el contexto político y cultural en el que se da el testimonio quién le otorga sentido y contenido al mismo. Es a través de las fuentes orales que podemos adentrarnos más en las complejidades de todo proceso histórico y visualizar mejor las formas en que el contexto incide en la vida de las personas, sumamos que el testimonio nos ofrece la posibilidad de identificar, perspectivas, expectativas y estrategias de los entrevistados frente a los contextos, incluyendo información clave sobre las prácticas cotidianas que los sujetos despegaban”* (Franco y Levin: 2007,16).

## **Estudio de casos**

La elección metodológica de estudio de casos permite el conocimiento de lo idiosincrásico, lo particular y lo único frente a lo común, lo general, lo uniforme. El estudio de caso es un examen intensivo de una entidad individual sobre una categoría o especie. Esta técnica

permite la recopilación e interpretación detallada de toda la información posible sobre un individuo o, como en esta investigación, una sola institución. El trabajo con incidentes, hechos específicos y la recogida selectiva de información –de carácter documental, archivo, biográfico, de personalidad, intenciones y valores–; permitirá captar y reflejar los elementos de la institución estudiada. El estudio de un caso no es la elección de un método, sino más bien la elección de un objeto a ser estudiado. Nosotros elegimos estudiar un caso. En tanto enfoque de investigación, un estudio de caso es definido por el interés en casos individuales antes que por los métodos de investigación utilizados (Stake: 1994).

Los estudios de caso pueden clasificarse en dos tipos: el primero, intenta derivar conclusiones generales a partir de un número limitado de casos. El segundo, pretende llegar a conclusiones específicas a partir de un solo caso. Mientras que al referirnos a un caso de investigación, se adopta una perspectiva integradora. Es importante señalar que una investigación empírica que estudia un fenómeno contemporáneo dentro de su contexto, especialmente cuando los límites entre el fenómeno y su contexto no son claramente evidentes. Una investigación de estudio de caso trata exitosamente con una situación técnicamente distintiva en la cual hay muchas más variables de interés que datos observacionales; y, como resultado, se basa en múltiples fuentes de evidencia, con datos que deben converger en un estilo de triangulación; y, también como resultado, se beneficia del desarrollo previo de proposiciones teóricas que guían la recolección y el análisis de datos (Yin: 1994).

La conservación del carácter unitario del caso viene ayudada por la amplitud de los datos reunidos y por los distintos niveles que se añaden; por el empleo de índices y tipologías; por el hincapié que se hace de la interacción dentro de una dimensión del tiempo (Goode y Hatt: 1976). Por lo cual, el estudio de caso no permite generalizar sus conclusiones a toda una población, y tampoco esta tesis pretende constituirse en una etapa preliminar de una investigación que luego buscará resultados generales. Lo que sí se pretende, es realizar inferencias para descubrir relaciones entre los datos obtenidos, en el marco de un esquema conceptual explicativo.

Por tal motivo, la presente investigación tiene un carácter interpretativo, pues, reúne información sobre un caso con la finalidad de teorizar sobre el mismo. La investigación se despliega desde una perspectiva diacrónica, analizando la producción de la cultura del Instituto desde una realidad pasada.

### **Ventajas del estudio de casos**

- Permite la posibilidad de estudiar eventos humanos y acciones en sus escenarios naturales.
- Provee información de varias fuentes y durante un periodo que permite un estudio holístico de redes sociales y de la complejidad de la acción social y sus significados sociales.
- Proporciona al investigador un panorama de los vaivenes de la vida social en el tiempo y el despliegue de los patrones de la vida cotidiana, tal como ésta cambia.
- Permite la generalización teórica que envuelve el surgimiento de nuevas interpretaciones y conceptos o la re-examinación de otros conceptos e interpretaciones de formas innovadoras.

### **Validez y rigor de la investigación**

La mayoría de los métodos utilizados para medir los criterios de validez y de fiabilidad de los resultados de una investigación, se basan en una serie de técnicas y coeficientes estadísticos, que pueden ser aplicados con mayor facilidad en los estudios cuantitativos. Sin embargo, el estudio de casos contemporáneo ha logrado superar las críticas referidas al cumplimiento de los mismos. La validez de este trabajo se sustenta en la credibilidad<sup>31</sup> del estudio. Particularmente, en relación a la obtención de los datos y a fin de aumentar la probabilidad de que éstos sean creíbles, se recurrió al empleo de varias técnicas de obtención de información para la utilización de múltiples fuentes de evidencia –documentales, entrevistas a

---

<sup>31</sup> La credibilidad de una investigación, consiste esencialmente en la confianza en la veracidad de los descubrimientos realizados.

informantes claves y archivos institucionales—. Al momento del análisis de los datos, se procede desde una revisión del informe preliminar, al establecimiento de patrones de comportamiento y construcción de la explicación del fenómeno estudiado.

Respecto a la transferencia de los resultados de la investigación a otros contextos, en este caso, deseo favorecer con este estudio una transferencia dirigida, fundamentalmente, a los estudiantes y profesores de Educación Física. A través de un análisis exhaustivo de los datos, éstos puedan ser interpretados y aplicados en otros contextos y situaciones, de forma tal que se garantice una adecuada adquisición de los conocimientos. Considero que esta tesis ofrece una descripción densa que permite al lector manejar la información necesaria y suficiente, de manera de facilitar la realización de comparaciones y transferir dichos resultados. De forma general, se hace referencia a las posibilidades de aplicar los resultados de este trabajo en otros contextos. Aunque la generalización no es posible dado el carácter único e irrepetible de los contextos, conductas y fenómenos estudiados, sí cabe la posibilidad de algún tipo de transferencia entre contextos, dependiendo del grado de similitud entre los mismos

### **Criterios utilizados para la rigurosidad**

- Trabajo prolongado en el mismo lugar: Se ha dispuesto del tiempo suficiente, para posibilitar al investigador integrarse al escenario de indagación y, de esta forma evitar, tanto como sea posible, las distorsiones producidas por la presencia de un investigador externo.
- Separación periódica de la situación: las ausencias que no fueron excesivas, ni muy largas, permitieron tomar perspectiva y evitar así el peligro de la contaminación con el contexto de estudio.
- Triangulación: se han cruzado los datos obtenidos de las fuentes primarias con las secundarias. Es así como en relación a acontecimientos fácticos, se cruzaron los datos con el relato de los mismos, obtenidos a través de entrevistas semi estructuradas. El

análisis de los resultados se ha producido en procesos de colaboración y contraste, mediante acciones de intercambio y participación en situaciones de igualdad de oportunidades. Éstas han estado íntimamente relacionadas con las lecturas que otros investigadores han realizado de este estudio; todo esto en conjunto con la supervisión que han realizado la directora y co-directora del proyecto de tesis.

### **Estrategia de la investigación**

Toda estrategia metodológica, en tanto, argumentación, planificación epistemológica y reflexión conceptual sobre el método, implica siempre el uso de determinados «instrumentos» para la recopilación y análisis de información. Se trata de las llamadas *técnicas de investigación*, aquellas herramientas, instrumentos o formas de proceder que le permiten a cualquier sujeto indagador obtener información –datos– sobre el «objeto de estudio» que esté interesado en conocer, en un momento determinado. En este estudio se han ponderado los datos recabados en documentos y archivos institucionales y se le ha agregado el peso de una evidencia: las fuentes orales. Éstas ofrecen una riqueza de contenidos, objetivos y subjetivos, de los que no era posible prescindir en la reconstrucción del pasado. En contraposición con la reticencia de los historiadores hacia el testigo, ya que supuestamente estos no aseguran la verdad, nada justifica que se prescinda de la experiencia vivida. La tensión subyacente entre historiador y testigo podría ser superada si se reconociese que sin ninguna pretensión de verdad, el discurso del testigo enriquece realmente al del historiador.

### **Técnicas para la recolección de datos**

- Entrevista en profundidad:<sup>32</sup> Realizadas por el doctorando en los lugares que determinaron los entrevistados, garantizándose la

---

<sup>32</sup> La entrevista en profundidad, le ofrece al entrevistado una situación comunicativa que genera un relato singular y la vez irregular. La oportunidad de testimoniar, de narrar su experiencia personal es una ocasión en muchos casos única de construir un punto de vista sobre los acontecimientos vividos que contribuye a la auto explicación y la auto justificación. Por lo tanto, la voz con la que el investigador se encuentra nunca es tan “auténtica”, sino que lleva las marcas de la situación de entrevista, se trata de una “conversación”, de un intercambio discursivo. ( Pitaluga: 2005)

confidencialidad de la información recogida. Se ha valorado la utilización de la entrevista *en profundidad* porque permite un diálogo no restringido. Para llevar a cabo la investigación, con este tipo de técnica, fue necesario realizar una selección minuciosa de los sujetos a quienes se entrevistó -a partir de la figura de los informantes claves-. Este tipo de entrevista generalmente se realiza a una muestra pequeña, ya que el tiempo necesario para llevarla a cabo hace imposible un sondeo a la población en general. Además, depende de la cantidad de información y la poca o mucha posibilidad de realizar una sistematización en grandes volúmenes, que en este caso es casi imposible.

La información recabada por este tipo de técnica aporta datos mucho más detallados que aquella recogida mediante una encuesta, debido a que hace posible profundizar en determinadas situaciones. Durante las entrevistas, al efectuarse las preguntas, se ejerció una búsqueda sobre los acontecimientos pasados a unos informantes determinados y seleccionados. Las entrevistas fueron llevadas a cabo con un propósito concreto: recoger información sobre las opiniones, significados y acontecimientos ocurridos en el Instituto, objeto de indagación. En este aspecto se desplegó como estrategia, la atención a las anécdotas condensadoras de sentido. Éstas pudieron definirse como episodios protagonizados por los entrevistados, capaces de remitir y representar los diferentes sentidos que hoy reconocen en sus experiencias pasadas (Carnevale: 2007,165).

La entrevista genera una relación de confianza basada en los lazos establecidos entre el que habla y quien escucha. Esto se acentúa cuando el ámbito de la entrevista es el espacio privado. Sin embargo la entrevista realizada fue en un espacio público, donde aquello que permitiría profundizar la misma, es decir la privacidad, marcada por las nociones de casa, interior y familia, donde lo dicho discurre fuera de los peligros de la publicidad, fue dominada por las nociones de calle y exterior. Sin embargo, se logró un marco de confianza, basada en los vínculos formales o de compromiso entre las personas involucradas en la entrevista y en los contenidos de la entrevista.

La modalidad estuvo enmarcada en una interacción personalizada, generada cuando se planteó la posibilidad de que "lo dicho" sería difundido a través de la escritura académica. En los contactos previos a la entrevista, se me preguntaba quién me había dado su nombre y su número telefónico; como el vínculo era "débil", se iniciaba una indagación sobre quién era yo, qué quería, etc. Lo importante y destacable de poder dialogar con un familiar directo de una desaparecida (hermano y tío), es que sin duda se está frente a una víctima del terrorismo de Estado, que tiene la "palabra" y por ende la "legitimidad" para hablar y expresar lo que pasó. La entrevista se formuló como una conversación que se realiza entre dos, y sólo dos personas, ya que la intimidad y complicidad que exige la entrevista en profundidad se romperían si ésta se realizara con más de un entrevistador/a, ya que tanto el nivel de dependencia-sumisión como el de inseguridad se acentuarían, siendo un obstáculo para crear un clima de confianza que permita la obtención de respuestas válidas (Selltiz, Wrightsman y Cook: 1980, 151-153).

En algunas ocasiones, las entrevistas atravesaron por momentos de mucha carga emotiva, sobre todo cuando los entrevistados relataban situaciones dolorosas referidas a la ausencia de sus seres queridos. Contrastando con esto, otros menospreciaban los acontecimientos producidos por la DICTADURA. Esos momentos, sin duda han sido los más difíciles de la investigación. Porque el entrevistador oscila entre quedar inmóvil frente a la empatía o poner una barrera de distancia que permita seguir con la conversación.

Tan cierto es que ambas salidas son poco fructíferas para la investigación, como que no hay fórmulas para encontrar el punto exacto entre escuchar el dolor del sujeto o un relato basado en la impunidad del sujeto que está frente a mí. Por supuesto que esta dificultad está asociada, en parte, a la situación particular vivida por los entrevistados, pero influye también que mis propias ideas, sentimientos, normas morales y valores políticos están implicados.



## Fuentes

- Informantes: Respecto a los informantes claves, han sido convocados quienes participaran en el estudio “Moviendo el silencio” (Beer: 2008), puesto que en su gran mayoría permanecieron en la Institución durante el período analizado; permitiendo trabajar sobre las rupturas y continuidades. Sujetos que por su relevancia en algunos acontecimientos se hacen imprescindibles, ya sea por su relación con la organización y participación en la fiesta del Mundial de Fútbol del año 1978, por la producción intelectual y profesional del campo o por ser parientes directos de docentes desaparecidos. Se agregaron, otros referentes participantes activos en el período, seleccionados por su relevancia en el desarrollo de los acontecimientos<sup>33</sup>
- Preguntas sobre las fuentes: ¿Quiénes deben dar testimonio de lo acontecido? ¿Cuáles son los criterios para su selección? Desde estos interrogantes hemos decidido entrevistar a los actores institucionales involucrados en la producción de la cultura de la época. Alumnos, docentes, bedeles, funcionarios y familiares: ellos han vivido los procesos sociales y educativos que quiero investigar. Algo de esa “experiencia vivida” me permite aportar una mirada peculiar que enriquecerá el proceso de investigación e intentará dar sentido e interpretar los fenómenos en los términos del significado que las personas le otorgan (Vasilachis: 2007). Se valorizarán los recuerdos y las experiencias personales, las representaciones sociales del mundo, la educación, los conocimientos, los valores, las actitudes y la coherencia.
- Historias de vida: A través de los relatos personales, las categorías prefiguradas se desvanecen. En unos casos totalmente y en otros, sólo parcialmente; quienes testimonian construyen una visión propia

---

<sup>33</sup> En este sentido, se ha entrevistado a docentes involucrados en la reforma del plan de estudios del año 1980.

del pasado, desplazándose de sus experiencias personales a los puntos de significación de las memorias dominantes, a veces, adoptando perspectivas trazadas. Otras veces, desarmando dichas perspectivas desde los recuerdos individuales (Pittaluga: 2006).

Cabe la posibilidad, de que los entrevistados pierdan la perspectiva personal y reproduzcan visiones, casi arquetípicas, de la posición desde la que se expresa el testimonio. En cualquiera de los casos, estos testimonios provocaban nuevas preguntas. La búsqueda por construir un universo plenamente abarcativo de las voces y experiencias de los distintos sujetos implicados en la producción de la cultura del Instituto me llevó a pensar en cómo advertir y recoger las negaciones o tal vez desconocimientos, de esos testimonios de hombres y mujeres que creen que su formación, como docentes durante la DICTADURA, no los afectó personalmente.<sup>34</sup>

- Información documental: Se construyó una grilla para registrar la información documental: archivos del Instituto, programas, circulares internas, ministeriales, legajos de alumnos y profesores. Los documentos fueron estudiados sin imponer nociones o categorías preconcebidas. Se han tomado, distintos tipos de documentos<sup>35</sup> del período, con el objetivo de ampliar las fuentes y de esa manera, conocer y comprender mejor el fenómeno que estamos estudiando. A esta serie de acciones y decisiones que tienen que ver con la búsqueda, descripción, catalogación, selección, organización, análisis e interpretación de cualquier tipo de documentos, se las identificó dentro del *paquete técnico* de la investigación documental.

---

<sup>34</sup> Desde mi perspectiva, en sus gestualidades, hábitos y hasta en sus mismos silencios u omisiones recogen una memoria ya construida, que configura, aún hoy su subjetividad.

<sup>35</sup> Un documento es un objeto en el que se registran distintas unidades de información, con el fin exclusivo de preservarlas y comunicarlas a alguien. Los documentos son importantes porque han potenciado la transmisión y multiplicación del conocimiento, ya que además de que permiten la permanencia en el tiempo y la vehiculación de información a través del espacio permiten también la difusión temporalmente indefinida de un mensaje.

De esta manera, es posible consultar diversos tipos de documentos, recabando información y acercándose a diversas interpretaciones preservadas en el conjunto de cierta memoria objetivada. El archivo me ha brindado información relevante. El mismo se construye a partir de un detallado análisis de la documentación producida por una institución en el desarrollo de sus funciones. Los archivos son elementos consustanciales de la actividad continuada de las instituciones. Un documento de archivo, por lo tanto, es el testimonio de la actividad desarrollada por una persona física o jurídica pública o privada, cuyas características particulares son: originalidad, organicidad y carácter seriado.

Dichas cualidades son las que permiten a determinados documentos de archivo cumplir una de sus principales funciones: el ser garantes históricos de la preservación de la cotidianidad institucional. Si hablamos de los archivos de la DICTADURA se está realizando un recorte cronológico, y hablando de la producción documental generada en determinado período. Este es el caso que incumbe al presente estudio, a diferencia de los archivos de la represión, en los que estamos focalizando en los fondos documentales, tanto de las instituciones que actuaron en el funcionamiento represivo, como de las organizaciones sociales que actuaron resistiéndolo. Por otro lado, el accionar represivo deja su marca no sólo en este tipo de instituciones, sino también en las de una sociedad que se hallaba comprometida (por acción, omisión u oposición) con el mismo. En tal sentido, como fuentes para la historia, estas especificidades permiten analizar aquellos documentos presentes en los archivos –por ejemplo, legajos de alumnos y docentes– a partir de reconocer que no fueron producidos para su consulta hermenéutica posterior, sino con una finalidad administrativa. Así, se pueden traer a la superficie y textualizar las relaciones de dominación, los idearios, la ética, en relación con las misiones y funciones del organismo o institución productora de los mismos (Nazar: 2007).

Los documentos que se encuentran en el centro de documentación del Instituto ( Hoy ISEF N°1) y en el Ministerio de Educación de la Nación han sido clasificados para su análisis según su procedencia en: 1) *Documentos externos*: procedentes del Ministerio de Educación de la Nación, de la Secretaría de Deportes de la Nación y de la Dirección Nacional de Educación Física y 2) *Documentos internos*: circulares de directivos y reuniones de departamentos -reglamentos y sanciones disciplinarias, 3) legajos de docentes , 4 ) legajos de alumnos.

### **Conceptualizando el problema. Algunas precisiones sobre cultura**

Este estudio, pretende analizar los elementos, configuraciones y relaciones que se constituyeron en el Instituto durante su historia, intentando ponderar lo acontecido durante la DICTADURA. Es por ello que se analiza la producción de la cultura del Instituto como clave para comprender la mezcla de continuidades, cambios y rupturas de tradiciones e innovaciones, que fueron constitutivas del Instituto en tanto institución educativa.

La cultura es una amalgama de valores, normas y creencias que caracteriza el modo en que un grupo de personas actúa dentro de un contexto organizativo específico. Este concepto de carácter polisémico<sup>36</sup> se ha desplegado con firmeza en el campo de las ciencias sociales. Sin duda, el uso de la categoría cultura, promueve el diálogo interdisciplinario entre historiadores, antropólogos y educadores, llevándolos a leer textos de disciplinas diferentes y a establecer diálogos entre ellos.<sup>37</sup>

Se puede analizar el término cultura contrastándola con la categoría civilización o naturaleza. Ésta debe ser comprendida como un complejo sistema de significaciones, que asume un carácter dinámico histórico y que es un constante objeto de disputa (Vidal: 2007). La cultura es una categoría teóricamente definida o un aspecto de la vida social que debe abstraerse de la compleja realidad de la existencia humana. En este sentido, se contrapone

---

<sup>36</sup> En 1983 Raymond Williams escribió que “cultura es una de las dos o tres palabras más complicadas en el idioma inglés”.

<sup>37</sup> El término cultura, ha escapado a toda posibilidad de control por parte de los antropólogos: en efecto, cualquiera sea la práctica léxica que los antropólogos adopten, el discurso sobre la cultura seguirá prosperando, en términos aceptables o también abusivos y utilizado por otros científicos sociales.

siempre a otros aspectos o categorías igualmente abstractas de la vida social que no son cultura -por ejemplo, economía, política o biología. Designar algo como cultura o como cultural equivale a postular una particular disciplina o sub-disciplina académica, por ejemplo, la antropología, la sociología o la educación.

Al diferenciar, cultura como categoría teórica y cultura como cuerpo concreto y delimitado de creencias y prácticas, encuentro que en tanto categoría analítica abstracta, solamente se enuncia en singular y se corresponde con estilos de análisis producidos por el estructuralismo<sup>38</sup>, la desconstrucción o hermenéutica. En cambio, siempre que hablemos de «culturas» en plural, nos estamos desplazando hacia el otro sentido, que conforma y da argumentos a esta tesis. Desde esta segunda significación, la cultura designa un mundo delimitado y concreto de creencias y prácticas; se la considera como perteneciente a un grupo o una institución claramente identificable. Así, se puede hablar de la «cultura argentina», de la «cultura de la clase media» o de la «cultura escolar».

En un sentido amplio, la cultura es el conjunto de prácticas, creencias, instituciones, costumbres, hábitos, mitos, etcétera, construido por la humanidad y transmitidos de generación en generación. En términos más actuales, la cultura no es solamente mirada como un conjunto de comportamientos aprendidos, sino que tiene que ver con la producción y reproducción de significados. Sería así, la esfera específicamente consagrada a la producción, circulación y uso de significados. Sin embargo, en los últimos años, hubo una extendida reacción que cuestiona el concepto de cultura como sistema de símbolos y significados, reacción que se produjo en varios nichos disciplinarios y tradiciones intelectuales. Se manifestaron bajo diferentes lemas, por ejemplo: *práctica, resistencia, historia, política o cultura como juego de herramientas*. Los analistas que trabajan bajo todas estas banderas objetan toda representación de la cultura como lógica, coherente, compartida, uniforme y estática. Por el contrario, ellos insisten en que la cultura es una esfera de actividad práctica que se dispara a través de

---

<sup>38</sup> La idea de Levi-Strauss de que el sentido cultural está estructurado por sistemas de oposiciones remite al concepto de cultura en clave teórica analítica abstracta.

la acción intencional, las relaciones de poder, la lucha, la contradicción y el cambio.

Una institución puede ser pensada y analizada como productora de significados y prácticas concretas, en tantos conceptos complementarios, donde cada uno de ellos presupone al otro. Por consiguiente, la práctica implica al significado y viceversa. Pero, también es verdad que el sistema no existe fuera de la sucesión de prácticas que lo reproducen o lo que es más interesante todavía, lo transforman. Las prácticas sociales están constituidas por una sucesión variable de actos de resistencia, de dominación, de transformación, que reinventan los usos de los bienes culturales. Es por ello que la preocupación por las prácticas y los sujetos que las conforman propiciaron una revisión del binomio escuela- cultura, desde una perspectiva diferente de aquella que se sostenía en el carácter transmisor cultural de la escuela.

El resultado derivó en una nueva perspectiva analítica, que investigó los procesos internos, sus formas de organización y todo aquello relacionado con su cotidianeidad. Es importante mencionar que las prácticas escolares son sociales y culturales. En este sentido, pensando en los indicios para su indagación, es importante interrogarse sobre qué tipo de material había en la escuela, cómo y para qué se usaba. En consecuencia, es un dato de interés sostener que la cultura escolar es producida y sostenida por determinadas prácticas y se advierte en la materialidad de los aparatos pedagógicos.

## **La cultura escolar**

*“Es el conjunto de creencias, valores, hábitos y normas dominantes que determinan lo que [un] grupo social considera valioso en su contexto profesional, así como los modos políticamente correctos de pensar, sentir, actuar y relacionarse entre sí. En la cultura escolar es necesario indagar las reglas explícitas y ocultas que regulan los comportamientos, las historias y los mitos que configuran y dan sentido a las tradiciones e identidades, así como los valores y las expectativas que desde fuera presionan la vida de la escuela y del aula”*

(Pérez Gómez: 2005,162)

La cultura escolar no debe ser estudiada y entendida como un hecho externo a la institución; en consecuencia, debe considerarse como un objeto interno, propio y producido por la misma. La misma se puede apreciar a partir de una observación detallada de lo que ocurre en las escuelas: en el diálogo con los docentes, en la posibilidad de reconstruir las prácticas en las aulas, tras el ejercicio indagatorio sobre las vivencias de los alumnos o las expectativas y dificultades de sus padres; así como en la observación de los niveles de gestión, organización y liderazgo de las instituciones escolares. Dicha indagación, en detalle, permite comprender *el adentro* de la escolarización: sus conflictos, negociaciones, imposiciones y funcionamiento.

La cultura escolar se trasmite y se resignifica cotidianamente, inculcando a sus nuevos e inexpertos copartícipes, las soluciones históricamente generadas y compartidas de manera colectiva en la comunidad. Es por ello que el surgimiento de la categoría «cultura escolar» ofrece visibilidad a estas operaciones y permite el análisis de las normas y prácticas institucionales vigentes, los espacios y los tiempos escolares, la cultura empírica de los profesores, las diferencias entre las disciplinas y la singularidad de cada nivel, entre otras posibilidades analíticas. Estos estudios permiten comprender la realidad institucional y establecer sentido

a lo que se ha constituido histórica y socialmente. Porque la cultura escolar- en tanto conjunto de tradiciones y prácticas-, a través de un largo proceso temporal, ha definido el deber ser de una Institución educativa.

Para apreciar la complejidad de la cultura del Instituto se centrará la mirada en las prácticas, las costumbres, las rutinas, la red de relaciones de poder institucionales –alianzas, tensiones, rivalidades, conflictos, formas de despliegue de la autoridad, los programas de las asignaturas, los planes de estudio y la infraestructura educativa deportiva. La Educación Física es una disciplina escolar que conforma parte de la cultura y de la experiencia corporal escolarizada visible en un sinnúmero de prácticas físicas, expresivas, higiénicas, disciplinarias y deportivas.

*“La cultura escolar es un conjunto de normas que definen conocimientos a enseñar y conductas a inculcar, y un conjunto de prácticas que permiten la transmisión y la incorporación de esos comportamientos; normas y prácticas coordinadas a finalidades que pueden variar según las épocas”.* (Julia: 2001, 10). Por lo tanto, está conformada por *“un conjunto de teorías, ideas, principios, normas, pautas, rituales, inercias, hábitos y prácticas (formas de hacer y de pensar, mentalidades y comportamientos) sedimentadas a lo largo del tiempo en forma de tradiciones, regularidades y reglas de juego no puestas en entredicho, y compartidas por sus actores, en el seno de las instituciones educativas”* (Viñao Frago: 1995, 73).

Estas teorías, reglas y hábitos se van transmitiendo de generación en generación, al interior de las instituciones y permiten que quienes por ellas transiten, se integren, interactúen y cumplan con los comportamientos esperados tanto dentro como fuera de las aulas. Tampoco debe confundirse a la cultura escolar con otros conceptos que complementan las miradas respecto del estudio de las normas y las prácticas escolares.

Me refiero a la gramática de la escuela, entendida como formas organizativas que gobiernan la instrucción, es decir, particulares modos de organización y formas estandarizadas de concebir el tiempo y el espacio escolar, la transmisión de saberes, la asignación de calificaciones, la división de los alumnos en aulas, la tarea de los docentes. Sedimentada a lo largo de décadas, esta gramática habría sido interpretada por alumnos y



profesores como los rasgos constitutivos de una escuela *verdadera* o auténtica.<sup>39</sup>

La cultura escolar, admite grados de visibilidad y se proyecta en las rutinas, costumbres, normas, estilo educativo, creencias, actitudes, valores, símbolos, relaciones, discurso y metas. Es por ello que tiende a ser dinámica, es decir, se difunde, despliega, se trasmite y se resignifica cotidianamente; y por actuar sobre diferentes dimensiones, se asume como compleja. Otro concepto importante y que es necesario mencionar y diferenciar de cultura escolar es el de «forma escolar».<sup>40</sup> Esta se encarna en una relación social particular, la relación pedagógica, la cual se instaura en un espacio -la escuela- y tiempo específico -las divisiones temporales propias de la escuela-. La escuela está ligada a formas de ejercicio del poder, y la consolidación de la forma escolar impuso ciertas maneras específicas de ejercerlo.

Es así que en esta configuración histórica particular, a la hora de transmitir saberes y conductas, reina la regla impersonal, y ya no la obediencia a textos sagrados como en un período anterior. El niño aprende a obedecer determinadas reglas que se vuelven constitutivas del orden escolar y que están inspiradas en la *civilización*. La forma escolar moderna es, sin dudas, la forma hegemónica de socialización.

### **Formulación del Problema**

Me propongo indagar los contenidos y prácticas que predominaban en la cultura del Instituto, sus operaciones, funcionamientos y acciones educativas, y como se configuraron las tradiciones del Instituto Nacional de Educación Física de Buenos Aires y su resignificación en el contexto de la última Dictadura militar. En consecuencia me pregunto: ¿Cómo se producían y reproducían las continuidades y rupturas? ¿Qué pautas de conducta se consolidaron y/o continuaron? y ¿Qué sucedió en el Instituto durante la DICTADURA?

---

<sup>39</sup> Cfte: Tyack, D. y Cuban, L. (1995/2001) *En busca de la utopía. Un siglo de reformas de las escuelas públicas*. México: Fondo de Cultura Económica. p. 167.

<sup>40</sup> Cfte: Vincent, G., Lahire, B. y Thin, D. (2001): "Sobre a história e a teoria da forma escolar". En *Educação em Revista*, Belo Horizonte.

El estudio del pasado nos permite interrogarnos por las prácticas y sus sentidos, como así también sobre el pensamiento que sostenían, reproducían y desafiaban. Por consiguiente, en este caso, la tarea consiste en comprender cómo la cultura del Instituto de Formación de Docentes de Educación Física, se desplegaba en un lugar concreto y específico, el Instituto Nacional de Educación Física de Buenos Aires; intentaré acercarme a sus modalidades, sentidos, formas y rehabilitar analíticamente las relaciones de poder que han constituido ese momento particular de la historia de la Institución.

### **Indicadores del problema de investigación**

¿Qué se ha producido y reproducido en la cultura del Instituto? ¿En función de qué normas y reglas se constituyó la cotidianeidad? ¿Qué conductas fueron objeto de sanción, de premio y felicitación? ¿Qué se enseñó? ¿Y qué no? ¿Cuáles fueron las perspectivas y prácticas que prevalecieron en la formación? ¿Cómo estaba conformada la red de relaciones institucionales? ¿Qué grupos conformaron esa red? Pensar la cultura escolar nos lleva a indagar sobre los valores y comportamientos inculcados, sobre las normas y reglamentos que regulan las conductas, sobre la organización de los tiempos, espacios y el orden del instituto.

### **Hipótesis**

De la presente investigación, se infiere la posibilidad de que la cultura del Instituto haya producido un modo particular, específico y concreto de abordar los fines y objetivos de la educación y formación docente en el área Educación Física. Posiblemente el mismo se haya encuadrado en un marco propedéutico de corrección y vigilancia, en tanto forma permanente de actuar en y sobre el cuerpo en movimiento. De esta manera se fue conformando una imagen del futuro profesor de Educación Física en torno de un proceso de vigilancia y gobierno de la minuciosidad del detalle del movimiento, del cuidado y la corrección postural. En concordancia con este proceso, el proyecto de enseñanza y de formación, se

fue centrandose en posicionar al deporte como contenido hegemónico de la disciplina, generando un currículo institucional basado en la intensificación de los rasgos técnicos deportivos.

Infiero que se esperaba que el alumno del Instituto posea un conjunto de habilidades deportivas y físicas para convertirse en un modelo pedagógico a imitar. Por lo tanto, es posible que en el Instituto se hayan exacerbado los discursos moralizadores asentados en las tradiciones y rituales institucionales que convirtieron al cuerpo en blanco de nuevos mecanismos de poder y saber; siendo, posiblemente, ésta la posición preponderante en el cuerpo docente.

Por lo tanto, resulta viable que se haya producido una cultura relacionada con maneras de actuar *en* y *sobre* el cuerpo. Dichas maneras, estuvieron basadas en la mejora del proceso de enseñanza puesto en marcha a través de la elaboración de parámetros de aprendizaje, ejecuciones técnicas y desde los valores que predominan en el deporte: competitividad, aceptación de la autoridad, reglas, normas y un cuerpo sometido al entrenamiento intenso.

La *hipótesis* plantea la posibilidad de que en la cultura del Instituto, junto a sus tradiciones institucionales, relaciones y prácticas pedagógicas, se desplegó una perspectiva técnica operativa profundizando la deportivización del Instituto y de la Educación Física, en un entorno profundamente disciplinario y de control corporal.

Subsidiariamente, considero factible que la cultura del Instituto se haya articulado durante el período dictatorial: la reimplantación de prácticas fuertemente disciplinantes, como el uniforme, el corte de pelo, y las formaciones militares, conjuntamente, con las acciones institucionales productoras de miedos, persecuciones, silencios y consensos al interior de la institución. Es muy posible que la imagen de la Educación Física durante el período estudiado haya sido parcializada en un tipo de perspectivas culturales que promovían la idea del cuerpo como instrumento, susceptible de tratamiento pedagógico, a partir de la enseñanza y evaluación de conceptos, procedimientos, técnicas y conductas físico deportivas. De esta manera se profundizó, en el Instituto un régimen de verdad que

tradicionalmente ha marcado el área, generando un consenso sobre la pertinencia del deporte como contenido fundamental de la Educación Física.

## **Objetivos**

### General

Describir, analizar y comprender la configuración de tradiciones en la cultura del Instituto Nacional de Educación Física de Buenos Aires, indagando las perspectivas formativas que se desplegaban y enseñaban, formas de organizar los tiempos, espacios, discursos, contenidos hegemónicos, normas, la red de relaciones de poder institucionales y los actores centrales que la componían, y ahondar en su resignificación en el contexto de la última DICTADURA militar.

### Específicos

- 1) Indagar la configuración de la cultura del instituto en sus orígenes, haciendo hincapié en los modos en que asumió la recuperación de tradiciones pedagógicas procedentes de las diferentes escuelas de gimnasia.
- 2) Analizar el proceso de recontextualización de tradiciones y la producción de una cultura propia en el instituto, en el marco de los debates entre los pedagogos, los militares y los deportivistas, así como de la promoción de iniciativas de reforma fascista y de reforma peronista.
- 3) Analizar las diferentes perspectivas presentes en la formación docente y comprender la actuación de los actores en las relaciones de poder institucionales: alianzas, tensiones, rivalidades, conflictos y formas de ejercicio de la autoridad, en el marco de la disputa entre los modernos y los San Fernandistas.
- 4) Analizar la resignificación cultural y las particularidades que conformaron la cotidianeidad del Instituto durante la última DICTADURA.

## **Justificación**

En términos generales e históricos, la Educación Física es una disciplina desplegada al interior de la Institución escolar. Su sentido es altamente propedéutico y su campo de acción y concreción gira en función de los contenidos curriculares y sus efectos orgánicos, funcionales y emocionales. Sin embargo, el desarrollo teórico-metodológico y práctico del campo de la Educación Física se ha caracterizado en los últimos años, por la incorporación de otras áreas de conocimiento que se relacionan con el tratamiento y la noción del cuerpo desde perspectivas socio-histórico-educativas, ampliando el campo conceptual anclado tradicionalmente en la biomecánica, la fisiología y la biología.

Dicha amplitud ha propiciado que uno de los debates centrales en la Educación Física sea la articulación entre el saber práctico y el saber teórico, para sustentar a este campo. La influencia de otras áreas como las ciencias sociales, la educación y la historia impregnan las diversas concepciones sobre Educación Física. Todas estas cuestiones se presentan, con matices y argumentos diferentes, como estilos, modalidades, tradiciones, posturas, debates, planteamientos didácticos, enfoques, corrientes, perspectivas, tendencias o escuelas.

En corolario, se está desarrollando una revalorización de la Educación Física como contenido educativo, sumándose a la formación integral de la persona, a través de sus manifestaciones cognitivas, motrices y emocionales. En correlación, en el ámbito científico, se están realizando con mayor continuidad trabajos de investigación, publicaciones, congresos, simposios y cursos que tienen como temática la Educación Física. Así también, en las instituciones académicas se han creado nuevos estudios universitarios de Educación Física, ampliando el campo de titulaciones en el ciclo de grado y posgrado, profesorados universitarios, licenciaturas y maestrías.

En lo referente a esta tesis doctoral considero importante aclarar que no se trata de una investigación *sobre* Educación Física, ya que sus fuentes metodológicas, epistemológicas y cognitivas no provienen del campo de la medicina, psicología, antropología, biología o del deporte, en su conjunto, disciplinas que toman a la Educación Física desde una perspectiva

aplicativa. Por el contrario, esta es una tesis *en* Educación Física.<sup>41</sup> Mi objetivo está centrado en poder analizar a partir de la historia, los procesos y acontecimientos que conformaron la cultura del Instituto, tomando como punto de cierre el funcionamiento del instituto durante la última DICTADURA.

Me propongo abordar la historia que deviene de una pedagogía conformada por un variado conjunto de acciones y relaciones de poder desplegadas sobre el cuerpo. Puesto que la esencia eminentemente práctica de la Educación Física la ha alejado de estudios de tipo cualitativo, me interesa producir un estudio de la historia de la cultura de esta institución formadora de docentes. Al trabajar con la historia en general y con la reciente en particular, se podrá *dar voz*, transformar en documento las impresiones de la vida cotidiana de los sectores poco escuchados, pudiéndose recuperar una gama de experiencias y puntos de vista más incluyentes de la diversidad de los actores y de sus estructuras de sentimientos y experiencias.

La indagación histórica permite hoy contar con fuentes y documentos de la más variada índole, puesto que puede incorporar, entre sus diferentes avances de tipo tecnológico que contribuyen a dar cuenta de los acontecimientos con ricos matices y precisiones sobre las relaciones sociales de otras épocas. Al respecto, en este caso, se pueden encontrar una amplia pluralidad de fuentes, y en no pocos casos por su proximidad temporal, los actores estuvieron al alcance de la mano. De este modo, más voces pueden ser escuchadas, y no solamente aquellas que, por la lógica de los acontecimientos, han sido las que han tenido beneficio de inventario. Pues, las voces que normalmente logran plasmarse en los documentos atraviesan un proceso previo de selección y de exclusión en relación con lo vivido.

Este trabajo se interroga por la cultura, por las continuidades y rupturas en el Instituto de Buenos Aires. En consecuencia considero importante trabajar el concepto de «consenso». Cuando se habla de

---

<sup>41</sup> Esta determinación conceptual, se despliega bajo la notoria influencia del libro “las palabras y las cosas” (Foucault: 1988). En el mismo, el autor propondrá indagar acerca del elemento ordenador de las clasificaciones, es decir, la cultura: “los códigos fundamentales de una Cultura los que rigen su lenguaje, sus esquemas perceptivos, sus cambios, sus técnicas, sus valores, y las jerarquías de sus prácticas- fijan de antemano para cada hombre los órdenes empíricos con los cuales tendrá algo que ver y dentro de los cuales se reconocerá.” (1998:5).

consenso se busca multiplicar la mirada de manera tal que permita incluir un variado y amplio abanico de actitudes, desde la aceptación conciente, hasta la resignación, apatía, indiferencia, disenso pasivo, disenso activo, o distanciamiento. Casi en paralelo, encontramos al consenso junto al concepto de «oposición». Este último debe pensarse como una gama de actitudes que van desde el distanciamiento hasta la resistencia (Luciani: 2009). De esta manera, consenso y oposición, deben entenderse en un sentido amplio a los efectos de extender el análisis, indagando así una amplia gama de comportamientos que incluirían desde la resignación, apatía o indiferencia hasta el disenso pasivo o el distanciamiento.

Es importante mencionar, sumando otra preocupación teórico-analítica que al indagar y preguntar por los tipos de consensos que se producían en el Instituto y por los tipos de comportamientos y actitudes que se propiciaban, se infiere que la adhesión, la participación y el apoyo se construyen y redefinen ante determinadas coyunturas. Las actitudes y los comportamientos de los sujetos y de las instituciones son prácticas sociales e históricas que se tejen en una trama de relaciones, frente a otro u otros, en un momento dado.

### **Dificultades. Lagunas documentales**

Hablar del archivo en la Argentina- y en particular del que debería encontrarse en el Instituto-, especialmente en relación con el último período estudiado, es referirse a un proceso no casual de liquidación, destrucción o abandono. Estas formas de enajenación del archivo han tenido como objetivo el descentramiento, en relación a la cultura política de nuestro país. Incluso puede decirse que durante el siglo XX las prácticas des-archivadoras han tenido un considerable éxito<sup>42</sup>. En principio, ya es trascendente emprender la tarea de reconstrucción de los acontecimientos, tomando como base documental aquello que se encuentra en los archivos, pues estos se

---

<sup>42</sup> Carnevale, Pittaluga y Lorenz (2005,16) trabajan este concepto en su libro “historia, memoria y fuentes orales” Ediciones Memoria Abierta, y aseguran que: “ la enorme y multifacética producción cultural y política en la Argentina, en particular aquella originada en los sectores subalternos —y materializada en miles de revistas, periódicos, folletos, volantes, audios, videos, correspondencia, afiches, etc.—, contrasta con las prácticas de vaciamiento y desprotección del patrimonio bibliográfico, hemerográfico y archivístico promovidas por el Estado”.

consideran como la marca impresa, la huella que permite la memoria, la primera escritura de la historia. Sin embargo, esta condición del archivo en relación a la escritura de la historia, sólo es factible si se garantizan las otras fases de la tarea escrituraria. Y esto conduce a la otra dimensión del archivo: su accesibilidad. En consonancia con las dificultades mencionadas, en el marco de esta investigación se procedió a realizar un conjunto de entrevistas en profundidad, con sujetos claves en relación al período estudiado.

Al respecto, en el caso del Instituto, la insignificancia que se le sigue brindando al acceso libre a los archivos ha sido uno de los rostros de la cultura política escasamente democrática que aún hoy permanece.<sup>43</sup> La Dirección de Currículum y de Investigación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires (G.C.B.A) dio la correspondiente autorización para la realización del campo en septiembre del 2008. Durante el proceso de recolección de datos en el Instituto, y a los efectos de realizar un mejor y más cómodo trabajo, se recurrió a fotografiar digitalmente los legajos, con previa autorización del Rector. Sin embargo, esta situación generó incomodidad con el personal no docente de la institución y con la Regente del turno mañana, quienes manifestaron hostilmente su disgusto.

Consecuentemente, procedí a fotocopiar los legajos, retardándose así la tarea, ya que el personal llevaba la documentación en forma separada en el tiempo. Se deja constancia de que algunos no docentes y autoridades institucionales, manifestaron su malestar contra la temática del estudio ya que consideraban que “no había motivo alguno para meterse a revolver el pasado”. Por consiguiente, el clima en general durante el trabajo de campo ha resultado ríspido y tenso.

---

<sup>43</sup> Kauffman despliega este aspecto al analizar “las dificultades burocrático -institucional”, las que se manifiestan en trabas administrativas institucionales que restringen el acceso a las fuentes documentales. En muchos casos, asegura, se tropieza con justificaciones institucionales que indican que la documentación no puede ser prestada o se da por perdida y además no se cuentan con series completas de documentación. A esta situación la denomina “Lagunas documentales” (Kauffman: 2009, 32).



## **CAPÍTULO 2: LA INVENCION DE TRADICIONES EN LA EDUCACION DEL CUERPO**

El tema de la rectitud. La estatización. Corregir y reencauzar. El deporte. La asignatura Educación Física. Aprender a ser cuerpo. El Higienismo estatal

Durante gran parte del siglo XIX, las curvaturas de la columna se ubican en el centro de las preocupaciones de los fisiólogos y los pedagogos. Todo un sistema de mediciones entra en escena como referencia analítica y concreta de un cuerpo que debe medir aquello que generaría una prestación adecuada. La medición de la verticalidad, como parámetro para registrar las desviaciones posturales, es uno de los dispositivos que dan cuenta de la búsqueda de un criterio de valor universal representado como la norma esperada y alcanzable.<sup>44</sup> Esta norma, que es llamativamente dispensadora de criterios de racialidad, muestra a la misma como valor esperable si se acerca al modelo de los hombres blancos, y divergente en tanto se aproxima a las medidas de los hombres negros que a su vez son cercanas a la de los simios.<sup>45</sup> Esta situación permite sugerir que el modelo corporal en términos antropométricos es el del hombre blanco europeo.<sup>46</sup> En este sentido se plantea la importancia del ejercicio, ya que la normalidad implica verticalidad, fuerza y salud, solo alcanzable mediante la realización sistemática de ejercicios dirigidos.

### **Rectitud, postura e higiene. La Educación Física**

Un conjunto de preceptos relacionados con la postura de los alumnos es desplegado incesantemente por los médicos y pedagogos. Éstos alcanzan modelos locales no urbanos, considerados vetustos, como la lentitud campesina. Sin duda alguna, el proyecto corporal unificador de la escuela

---

<sup>44</sup> La norma surge en un doble sentido: Designa un hecho y un valor atribuido a ese hecho. La misma a su vez surge en un plano de diversidad, que se busca atenuar, corregir y controlar. Esta se encuentra atada a valores que surgen de comprobaciones fácticas y que se consideran válidos y deseables.

<sup>45</sup> “En el hombre blanco, la cabeza se encuentra naturalmente en equilibrio, sobre la columna vertebral, en el negro, el agujero occipital se encuentra ligeramente hacia atrás, en el mono se haya más atrás aún” (Vigarelló: 2005, 160).

<sup>46</sup> A finales del siglo XX, se plantea que la espalda del hombre blanco, manifiesta una posición vertical evolucionada.

no admitiría muchas diferencias con el modelo de normalidad. La Educación Física asume el valor de una práctica llamada a controlar, corregir y normalizar las degeneraciones y anormalidades de las clases y sectores populares. Los comportamientos vulgares, las actitudes sospechosas, vuelven a ser estigmatizadas y denostadas como degeneradoras.

La nueva disciplina escolar sirvió, en muchas ocasiones a lo largo de su existencia durante el siglo, como un instrumento con el que la gubernamentalidad<sup>47</sup> efectuó la conformación de los cuerpos de sus gobernados. Así, en muchas ocasiones, podemos encontrar concomitancias –y estridencias– entre la sanidad pública y el sistema educativo en el espacio común de la educación física. En tanto práctica correctora y moralizadora, esta disciplina expande sus alcances y se extiende como una lección de higiene, orden y control de los cuerpos, superando las posibilidades que brinda una clase de gimnasia.<sup>48</sup>

La gimnasia se presenta como una idea original, que aumenta las energías del cuerpo, mientras acrecienta las disciplinas que lo someten a un control uniforme del movimiento y, en consecuencia, de las conductas de los individuos, quienes son absorbidos por el conjunto. Se busca corregir hasta lograr su *borramiento* a las torpezas disonantes, a las actitudes descorteces, y a las malas posiciones: “*sea como sea se debe acostumbrar al alumno a mantener una buena postura*” (Vigarello: 2005, 180)

---

<sup>47</sup> Foucault, propone la noción de gubernamentalidad como un concepto que le permite dar cuenta de las transformaciones sociales y políticas que se producen desde el siglo XVII y que, según el autor, supusieron un proceso de gubernamentalización del Estado. Así, y a pesar de que muchas veces se señala que Foucault no se ocupó de la institución estatal, es en ese marco que aborda la cuestión del Estado como parte de un campo de preocupaciones más general ligado con las formas de la vida moderna, que entre otros aspectos, señala, supusieron una transformación general de los sujetos de gobierno y, por cierto, de las tecnologías de poder (Donzelot, 1998).

<sup>48</sup> En el nombre de la higiene no solo se realiza el pulido de las actitudes, sino que además se convertirá en reguladora del tiempo y del espacio (Vigarello: 2005, 168).

**La Educación Física estatizada. La disciplina escolar, la gimnasia, disciplina y orden.**

*“Disciplinar la inteligencia de los niños es el objetivo de una ciencia especial que recibe el nombre de pedagogía. (...) por este término de disciplina intelectual, de gimnasia de la mente, según la expresión consagrada, se entiende el desarrollo de la razón, de la capacidad de juicio de la facultad de idear y combinar”*

(Chervel: 1991,68)

La Educación Física se va constituyendo en una disciplina escolar, realidad compleja, que incluye *“no sólo las prácticas docentes de la clase, sino también los grandes objetivos que han posibilitado su constitución y el fenómeno de aculturación de masas que determina”* (Chervel: 1991,68). Asimismo, los historiadores del currículum, en sus determinaciones acerca de lo que son las disciplinas escolares, niegan que éstas *constituyan entidades monolíticas*, afirmando por el contrario su naturaleza de *amalgamas cambiantes de subgrupos y tradiciones* (Goodson: 2007).

Las disciplinas escolares han sido consideradas como una *creación espontánea y original del sistema educativo* y nunca una mera simplificación de las ciencias de referencia. En palabras de Chervel, se trata de un *“conjunto cultural muy original que -la escuela- ha ido segregando a lo largo de décadas, e incluso de siglos, y que funciona como una mediatización puesta al servicio de la juventud escolar en su lento caminar hacia la cultura de la sociedad global”* (Chervel: 1991, 86).

Es la escuela el ámbito determinante y conformador de las disciplinas escolares y desde el que puede definirse la verdadera naturaleza de la Educación Física. Esta aseveración exige subrayar que si la escuela es la estructura determinante y conformadora de las disciplinas escolares, es evidente que sus diversas situaciones históricas obligan a introducir

determinaciones contextuales, las cuales caractericen más que a *la escuela*, como ente dado y abstracto, a las diversas y cambiantes situaciones de escolaridad que explican la propia historicidad de las disciplinas escolares.

Desde esta perspectiva se puede plantear la siguiente pregunta: ¿Por qué la gimnasia se transforma en la disciplina Educación Física? La respuesta está encausada en que una disciplina está o no en la escuela por el grado de legitimidad que tuviera en un momento histórico dado y por su vigencia como saber útil para la sociedad. Desde mi consideración, la función de la escuela debe ser comprendida en tanto institución cuya relación con el conocimiento está definida por sus propias necesidades, estando dotada del suficiente criterio para decidir acerca de aquello sobre lo que es necesario enseñar.

La ejecución de ejercicios, bajo la atenta y vigilante mirada del maestro, permite un ajuste permanente de los movimientos del cuerpo. De esta manera, la clase de gimnasia se va constituyendo en el auxiliar análogo por excelencia de aquello que sucede en el aula y conjuga el mismo verbo que declama la escuela para los sectores populares: orden, disciplina y control.<sup>49</sup> Resaltando el entramado, cuerpo, gobierno, educación física, y asentando el análisis desde la óptica de la pedagogía médica la normalización social que suponía la escolarización de las masas, debía asistir al establecimiento que conllevaría la corrección de aspectos micro actitudinales, como aquellos que hacían referencia a los modos de sentarse, al estilo de la letra, a la enuresis nocturna, al miedo a la oscuridad, a la tartamudez o a la obsesión anti zurdera.

Esta corrección hacia “la normalidad”, debía crear, al menos esa era la pretensión de la escolaridad, un ejército uniformado de alumnos diestros, con contención urinaria, anti pavorosos nocturnos, concisos oradores, por imposición de la normativa escolar. Sin duda alguna, los movimientos regulados, seriados y ordenados que se despliegan en una clase de gimnasia, generan efectos sobre el cuerpo y la voluntad, y se articulaban con el proyecto normalizador, ya que los practicantes, eran más proclives a la atención y al orden: “*La gimnasia es ante todo un muy energético modo de*

---

<sup>49</sup> En este sentido, la gimnasia escolarizada acentúa en el niño ciertos rigores que hacen que estos, acepten con mayor rapidez lo que se les solicita” (Vigarello: 2005,180).

*conseguir orden y disciplina, el más seguro de todos y el único cuya acción no se emplea mediante una aplicación frecuente* (Vigarello: 2005, 181).

En tanto estrategia eficaz de control del cuerpo, los estados nacionales procuraron construir métodos nacionales de Educación Física que contuvieran los elementos deseables y efectivos de regulación de los movimientos y energías del cuerpo, por un lado, y aseguraran los dispositivos formativos que permitieran guiar el trabajo del docente por los caminos del control y el gobierno del conjunto, por otro. Las comisiones de gimnasia, órganos oficiales, comienzan su tarea a finales del siglo XIX, aconsejando *cuáles, cómo y qué* cantidad de repeticiones en cada ejercicio deben realizarse.

### **Las correcciones con la voz. Dirigir sin manipular**

Los contactos necesarios para corregir las posturas comienzan a resultar inconvenientes. En un siglo atravesado por preceptos morales que sancionan las conductas licenciosas la relación entre los maestros y las alumnas aparece como un problema que la nueva disciplina debe resolver en forma inmediata. Las voces de mando tan eficazmente utilizadas por el ejército, sirven a los propósitos mencionados y permiten corregir sin contacto, estableciendo una distancia jerárquica óptima entre el maestro y los alumnos. Las órdenes son dirigidas a los alumnos por su número o en su defecto se lo llama por su apellido. *Ejemplo: N° 61, “¡Gira la punta del pie derecho!* (Vigarello: 2005, 183). Algunos docentes recurren a varillas o bastones para corregir desde una distancia óptima y evitar el contacto directo con el alumnado. La vista, la voz y las varas se constituyen en el trípode sobre el cual se desempeña el acto pedagógico de la gimnasia. Esta forma didáctica, llevó a miembros de la milicia a proponer que sus oficiales sean considerados maestros de gimnasia e inclusive a la utilización de fusiles en las clases de gimnasia masculina.

## La ruptura trascendental. Oposición gimnasia-deporte

El debate sobre finales del siglo XIX confronta eficacia en la distribución de las técnicas corporales con el despliegue de contenidos pragmáticos y económicos. De lo que se trata es de regular los movimientos y las emociones en forma rápida y concreta. En este sentido, Guttman (1996) presenta una serie de elementos que identifican al deporte moderno: *secularización en la orientación de las prácticas; mayores posibilidades de participación; burocratización en la administración y la dirección; especialización* –gama de deportes, roles y posiciones–; *racionalización* –adecuación medios fines–; *uso eficiente de habilidades, ritmos, técnicas y cuantificación* –estadísticas, obsesión por los récords, las marcas, máximos resultados–.

El deporte moderno emerge en las sociedades capitalistas con el surgimiento de una serie de prácticas específicas, irreductibles a un simple juego ritual o a una diversión festiva; posee sus *propias puestas en juego*, sus reglas, una competencia específica –tanto la del atleta, como la del dirigente, el periodista, los jueces, los técnicos, etc–, lo que separa al profesional del profano. En este sentido, ciertos ejercicios gimnásticos y juegos que ya existían en sociedades pudieron recibir una significación y función radicalmente nuevas, estableciéndose una *ruptura* con éstas (Bourdieu: 1990). El «score» aparece como una perspectiva que revolucionará el campo de la Educación Física desplazándolo hacia un enfrentamiento equilibrado entre competidores altamente reglado. Lo que cuenta en esta práctica no es la postura, el porte y la verticalidad, lo valioso se ubica en los resultados obtenidos. Esta nueva realidad no implica la desaparición de la preocupación por el porte, por el contrario, se puede afirmar que la mayoría de las prácticas inglesas denominadas deporte tienen una feliz influencia en el enderezamiento del esqueleto.

Los adeptos del deporte acusan a la gimnasia de ser una práctica monótona, que aburre y que solo prepara a los niños para el servicio militar. Sus efectos visibles implican la realización de prácticas que coartan la libertad del movimiento y someten –en exceso– al alumno a un control del maestro. Los gimnastas consideran que el deporte no remplaza los ejercicios

metódicos y dirigidos, que permiten mejorar la musculatura y las funciones del cuerpo. El no direccionamiento de los movimientos implica, desde la perspectiva gimnástica, el riesgo de una formación muscular asimétrica; y manifiestan que la corrección sistematizada sería sustituida por la urgencia del resultado. Con este debate se despliegan los modelos formativos de la Educación Física sobre finales del siglo XIX y el XX.

### **Pensar el deporte. Génesis y desarrollo histórico**

El deporte es un fenómeno social y un símbolo cultural de primera magnitud. Característico de las sociedades contemporáneas urbanas e industriales, es un producto de la modernidad y del capitalismo. En consecuencia, el deporte surge en un contexto específico, occidental, industrial y urbano, que representa unos valores muy precisos, plenamente vigentes, allí donde el ocio es una característica importante.<sup>50</sup> El deporte es moderno porque sus actividades y prácticas están claramente diferenciadas por su contextualización sociocultural. Me refiero particularmente al tipo de subsistencia, la estructura sociopolítica, las ideas filosóficas y religiosas, las mentalidades, el concepto de cuerpo, la tecnología, la educación y la valoración del tiempo libre.

Lo que hoy se conoce como deporte – en cualquiera de los múltiples sentidos o significados que pueda adoptar dicho término – tuvo su origen en Inglaterra, a partir del siglo XVIII, y se fue consolidando mediante un proceso de transformación de juegos y pasatiempos tradicionales iniciado por las elites sociales y en el que tuvieron un papel clave las *publics schools* y los clubes ingleses (Velázquez Buendía: 2000). En sus orígenes modernos, la práctica de los deportes por las elites sociales ofrecía a los participantes y a los espectadores sensaciones placenteras que hacían de la misma una actividad valiosa y de gran aceptación. Por otro lado, también puede señalarse que, en forma paralela, las prácticas deportivas fueron

---

<sup>50</sup> Las élites sociales que participaron activamente en la pacificación y en el aumento de la regularización de las luchas de facciones en el Parlamento inglés contribuyeron, a incrementar la pacificación y regularización de sus juegos y pasatiempos tradicionales.

instrumentadas por las elites sociales que las crearon a partir de sus pasatiempos tradicionales, en su propio beneficio.

El historiador contemporáneo, Eric Hobsbawm, piensa al deporte como uno de los dos elementos capaces de establecer la pertenencia a la burguesía o a la clase media, en la Inglaterra de finales de siglo XIX y principios del XX.

*Todos exigían que se cumplan dos condiciones: debían distinguir claramente los miembros de la clase media de los de las clases trabajadoras, de los campesinos o de otros ocupados en trabajos manuales, y debían presentar una jerarquía de exclusividad, sin eliminar la posibilidad del candidato de ascender los peldaños de la escala social. Un estilo de vida y una cultura de clase media era uno de estos criterios: una actividad ociosa y especialmente la nueva invención, el deporte, era otro; pero el principal indicador de pertenencia de clase paulatinamente vino a ser, y siguió siendo, la educación formal. (Hobsbawm: 1988, 245)*

En Inglaterra, en relación al sentido de clase y deporte, los caballeros se asociaban como querían; una expresión del derecho de los caballeros a reunirse libremente fue la Institución de los *clubs*. En el desarrollo del deporte fue fundamental la formación de estos clubes ideados por personas interesadas, ya fuese como espectadores o como participantes. Con anterioridad a la aparición del deporte existían una serie de prácticas como la caza o diversos juegos de pelota que se regulaban de acuerdo con las tradiciones locales distintas entre las diversas localidades. Una característica de las nuevas prácticas competitivas convertidas en deporte fue que éstas eran reguladas por una de esas asociaciones libres de caballeros, el club, con un ámbito jurisdiccional bastante más amplio. El acuerdo sobre las reglas a imponer en este nivel superior de integración, y en caso de que éstas no fuesen totalmente satisfactorias, fue una condición de primer orden para el paso de una práctica competitiva tradicional a un deporte.

El deporte desempeñó un papel decisivo en el planteamiento de la Educación Física. Durante esa época no todos los educadores estaban preparados para asimilar esa novedad que confrontaba con la gimnasia, siendo que a los profesores ortodoxos que abrazaban la enseñanza de la gimnasia tradicional les resultaba difícil encontrar los puntos de contactos



de ambas expresiones. Sin embargo analizando esta relación, la Educación Física, no ha podido evadirse de la influencia fenomenológica ejercida por el deporte de competencia.<sup>51</sup> Aunque no constituían una obligación, al referirnos al aprendizaje de las técnicas de los deportes, los profesores incorporaron en su agenda pedagógica esta problemática. Entrado el siglo XX, sin llegar a constituir una generalidad, los deportes se hacen sentir en un número considerable de planteles escolares, y algunos de ellos no demorarán en ser incluidos en los proyectos educativos de muchas escuelas.

### **El deporte escolar y las Public Schools**

Una de las ideas que tradicionalmente ha sustentado el valor educativo del deporte – y que ha justificado su inclusión en los currículos escolares – es que la práctica deportiva, más concretamente, la competición, contribuye de manera intrínseca a la formación del carácter y al desarrollo de ciertos rasgos morales socialmente aceptable. En principio, hay que tener presente la condición elitista de las *Public Schools*. Dichas instituciones, sustentaban un ideal moral propio de elite. Dando cuenta de la posesión de cualidades tales como carácter, fuerza de voluntad, virilidad, astucia, valor, control emocional, entre otras, que se situaban jerárquicamente por encima de la inteligencia, el conocimiento, la erudición, la sensibilidad, la cultura.

En términos generales, puede decirse que la aparición y el desarrollo inicial del deporte en el ámbito escolar tienen lugar en la segunda mitad del siglo XIX, constituyendo un proceso subordinado al cumplimiento de funciones de formación moral y de control. Esto convirtió al deporte escolar desde sus inicios en un importante instrumento formativo al servicio de determinados objetivos educativos.<sup>52</sup> Lo señalado puede ser un factor que

---

<sup>51</sup> El comportamiento deportivo está dirigido a la consecución de ciertos logros basados en una disciplina y una preparación bien sistematizada, todos ellos apoyado en unas estructuras de valores afines. Valores individuales tales como camaradería, espíritu comunitario, solidaridad y otros semejantes, se combinaban con el afán de logro, identificación con el equipo, la diversión, la competición, etc. Deporte significa competitividad y orientación hacia resultados concretos de victoria

<sup>52</sup> Ver Velásquez Buen Día, R. (2001) “El deporte moderno. Consideraciones acerca de su génesis y de la evolución de su significado y funciones sociales”. En: *Revista Digital Educación Física y Deportes*. Año7, N° 36. Disponible en: <http://www.efdeportes.com/efd36/deporte.htm>

contribuya a explicar la supremacía que alcanzó la práctica deportiva en el currículum escolar.

El deporte fue una actividad admitida y pensada para el tiempo libre de los escolares de las escuelas medias y marcó claras diferencias con la gimnasia. Esta actividad queda claramente delimitada en la escuela primaria que, con tinte claramente disciplinador, era un elemento ordenador de los cuerpos presentes en las escuelas habitadas por los sectores populares. El deporte fue destinado a las elites, esperando que éstas adquirieran capacidad de decisión y puedan tomar iniciativas en forma personal, midiendo riesgos y posibilidades.

En suma, fueron los alumnos de las Publics Schools inglesas quienes, organizando, reglamentando, sistematizando y civilizando los juegos tradicionales, los convirtieron en los deportes hoy practicados. Dichos alumnos introducen, en sus colegios de élite, los juegos populares tradicionales del exterior. Posteriormente, los transformarán, delimitando sus normas con el fin de regular la violencia física. Como consecuencia de esta acción, los nuevos juegos, ya deportivos, se introducen en la institución escolar inglesa.

### **La escuela de Rugby**

En Gran Bretaña, sin ignorarse completamente la gimnasia, se hace sentir la tradición inglesa que conserva desde época muy remota los hábitos de la práctica de un número elevado de actividades físicas como: la caza, montar a caballo, los juegos con pelota, los eventos de combates, etc. Muchos de ellos tienen lugar durante las ferias y otros escenarios que garantizan la asistencia de una gran cantidad de público.

Estos espectáculos se desarrollan en un momento donde la sociedad inglesa reviste condiciones muy particulares: extensas jornadas laborales; preocupación por los brotes de enfermedades y epidemias; preocupación por el desarrollo del sector industrial, científico y tecnológico; grandes manifestaciones de protestas populares; la ampliación de la carga horaria en las escuelas y, con ello, el incremento del sedentarismo; los defectos posturales y de enfermedades propias de la inactividad física infantil.

El modelo educativo anglosajón es parte constituyente de la reforma colegial británica, basada en un nuevo ideal de salud física y moral. El máximo representante de estos principios fue el clérigo Thomas Arnold (1795- 1842), cuyo ideal pedagógico rebasara las fronteras del territorio británico.

Desde allí, se irradió a través de las empresas coloniales, a las colonias y ex colonias dominadas por el antiguo Imperio Inglés. A partir de 1827, fecha en que Arnold ocupó el cargo de director en el Colegio de Rugby, se propuso reformar las costumbres de la juventud escolar, fomentando en sus alumnos la afición hacia la práctica de los juegos reglamentados.<sup>53</sup>

Arnold utilizó exclusivamente el deporte tradicional anglosajón, introduciéndole ciertas normas pedagógicas, como el juego limpio y el acatamiento a las reglas del juego. Además – y con una claridad meridiana– se aprovechó de la cultura popular, canalizándola hacia formas más estructuradas, eliminando todos los aspectos negativos de los juegos competitivos de aquella época, como la violencia descontrolada, las apuestas, la falta de reglas uniformes, entre otros. El movimiento deportivo británico planteaba el concepto de deporte en relación directa con el espacio donde se realizaba. Su propuesta competitiva penetró en los principales colegios y en las ciudades más populosas de Inglaterra, como uno de los elementos decisivos de la educación integral. Ante el abandono de las prácticas corporales que observó en Rugby, Arnold afirmó que la Educación Física formaba atletas y la educación moral formaba cristianos.

El clérigo y educador inglés basó su método en principios de recreación, juego, deporte y reglas de juego, fundamentándolo en la libertad de sus alumnos y en el fin que la competición otorga a sus ejercicios, lo cual dará lugar a la aparición del autogobierno y la organización deportiva. Lo esencial de la obra Arnold fue hacer del deporte *más que un juego, un estilo*

---

<sup>53</sup> Arnold, iniciador de las Escuelas Nuevas en Inglaterra, quien reaccionando contra las normas excesivamente intelectualistas de la enseñanza, que seguían manteniendo la dualidad entre el intelecto, como lo más importante y, el cuerpo, de segunda categoría a la hora de la educación, introduce el deporte en la escuela, estudiando la actitud deportiva ante la vida desde el punto de vista educativo que hará nacer un movimiento pedagógico relacionado con el deporte, acompañado de conceptos como "fair play, team o amateurismo".

*de vida, el de un caballero*<sup>54</sup>, pero, además fue capaz de conjugar la recreación, la educación y la competición en un mismo sistema que le proporcionó buenos resultados y reconocimiento internacional.<sup>55</sup>

Arnold no intentó modificar el espíritu de violencia y crueldad reinante que caracterizaba a las relaciones entre los estudiantes, sino que las funcionalizó. La organización jerárquica de los estudiantes se convirtió en parte de la organización escolar oficial. Se asignó una función al deporte estudiantil, dándole una salida con la institucionalización de las competiciones entre los estudiantes. De hecho, la competición regulada proporciona a quienes tienen posiciones de fuerza una legitimidad fundada sobre fines racionales, a la vez que empuja a los estudiantes a condicionar su comportamiento a la realización de intereses a largo plazo.

Con la introducción de la competición reglada se institucionalizaron criterios de legitimidad a favor de estructuras jerárquicas de poder, donde todos los participantes son evaluados formalmente según los mismos criterios, el resultado de una competición, que depende de las partes en lucha y de la eficiencia de su organización.

En el ambiente escolar se crea un sistema de relaciones según el cual el poder dominante es legítimo en la medida en que es eficiente. Es lógico que se encomiende la resolución de las controversias al pugilato reglado en vez de encomendarla a acuerdos verbales sobre la legitimidad de los intereses. Los excelentes resultados obtenidos con los deportes hicieron que las propuestas se extendieran a todas las actividades de la exclusiva y elitista vida escolar británica, aunque no sin dificultades, ya que encontró la oposición de clérigos, médicos, pedagogos y de la sociedad en general, e incluso, en principio, con la incompreensión de sus propios alumnos.

Arnold insistió, y el resultado final fue tan altamente satisfactorio que su experiencia fue llevada a cabo por otros centros que se encontraban en las mismas dificultades, organizando los horarios de manera que quedaran por lo menos, tres medias jornadas por semana dedicadas al

---

<sup>54</sup> La religión y la filosofía de Arnold referente a los jóvenes consistía en tratar de modificar su razonamiento moral, tratar de sustituir sus malos intereses por buenos. Arnold aprobaba tácitamente los deportes como un medio eficaz de promover su meta: tratar de conseguir los jóvenes de Rugby se convirtieran en gentleman cristianos que obedecieran a Dios.

<sup>55</sup> Particularmente considero, que es a partir de Arnold, que se gestan y nacen en Inglaterra muchos de los deportes que hoy conocemos, poniéndolos al servicio de la educación y de la formación del carácter, desarrollándose el deporte reglamentado y competitivo.

deporte. Las explicaciones sobre el desarrollo y despliegue del deporte moderno han sido desarrolladas por diferentes autores, generando diferentes perspectivas de análisis. Como todo acontecimiento social, las causas tienen estrecha relación con las circunstancias socioculturales, políticas y económicas que han caracterizado en general al continente europeo y al desarrollo de Inglaterra desde el siglo XVIII en adelante.

### **La asignatura Educación Física. Una nueva tecnología política del cuerpo.**

Una tecnología política implica el despliegue de determinados métodos de intervención con el propósito de modificar la vida, tanto de individuos como de poblaciones. Es decir, es una forma aplicada de conocimientos, saberes y prácticas, dirigidas a cambiar la conducta de los individuos con el objetivo de tener un control regulado de los mismos al interior de la sociedad. La tecnología política tiene el objetivo de corregir la *anomalía* de los individuos y ajustar sus campos de acción a lo socialmente deseable y adecuado.

La Educación Física es parte de las técnicas biopolíticas propias de los estados modernos. Éstas conforman un movimiento que ha surgido desde el siglo XVIII buscando racionalizar problemas propios de los seres humanos como salud, higiene, sexualidad, natalidad, longevidad, raza<sup>56</sup>, por parte de la práctica gubernamental.

Este conjunto de fenómenos tuvieron lugar entre los siglos XVII y XVIII, cuando el Estado comienza a ejercer su soberanía sobre los cuerpos y despliega lo que puede denominarse una «tecnología de la seguridad biológica» aplicada sobre el cuerpo individual y a su vez, sobre el conjunto de la población.<sup>57</sup> Ya en el siglo XIX, la salud, el cuidado, la higiene y la preocupación por el cuerpo se constituyen en una responsabilidad, gubernamental y humana, desplegada sobre el plano individual.

---

<sup>56</sup> La palabra raza es un término veterinario que no es válido utilizar en relación a la especie humana, pero que se mantiene en el texto de manera de comprender el significado de la época analizada.

<sup>57</sup> Cuando la fuerza, la violencia y las formas de agresión corporal se convierten en un problema social, surge el Estado como Institución centralizada encargada de regular estas formas de ejercicio directo del poder. Según esto, durante la época moderna adquiere forma una sociedad policial y pacificadora de extremo control y monopolio, en la que se reprimen las formas particulares de agresión dirigidas hacia un afuera y se deslegitima, por tanto, cualquier forma de fuerza que no provenga de un punto centralizado como el Estado.

Precisamente, a raíz de la irrupción de estos discursos sobre el cuerpo sano, destellante y saludable se profundizan las teorías vigentes desde el siglo XVIII sobre la degeneración de las clases, de las razas y de las culturas. Es por ello que la preocupación por la degeneración y los problemas que acarrea la quietud de los escolares europeos implicó la búsqueda de sistemas de ejercicios basados en técnicas de corrección, moralización y reencauzamiento corporal. En 1880, la Educación Física se hace obligatoria en Francia – tras la ley del 27 de enero de 1880, artículo 1-; con limitado alcance, ya que no se encuentran programas nacionales ni presencia concreta de la asignatura en todas las escuelas francesas<sup>58</sup>.

Desde el siglo XVIII hasta principios del siglo XIX se creía que la inversión en el cuerpo por parte del poder tenía que obtener efectos fuertes y su acción debía ser visible para, de esta manera, construir cuerpos laboriosos, meticolosos y constantes. Se supone que los regímenes disciplinarios institucionales y concretos que actúan como formidables máquinas de poder y se encuentran en las escuelas, los hospitales y los cuarteles, fueron eficaces dispositivos de educación y regeneración del cuerpo. El objetivo de estas disciplinas consistió en incrementar la utilidad del cuerpo y aumentar su fuerza.

Sin embargo, desde mediados del siglo XVIII hasta el XIX, este poder se ejerce con otra forma, siendo un poder sobre el cuerpo mucho más relajado. Se descubre entonces que los controles sobre los cuerpos pueden atenuarse y adoptar otras maneras. Se encuentra así un nuevo tipo de dominación que no se adecua a las formas de legitimidad acuñadas por Max Weber –tradicional, carismático y legal-racional– sino que se fundamenta sobre todo en una legitimidad de carácter técnico-científico o legitimidad relacionada con el poder médico y con la medicalización. En la línea del significativo bio-médico correctivo, la Educación Física se incluye en un entramado de instituciones médicas, escolares y administrativas que constituirán una ortopedia social, cuyo objeto será encauzar a los sujetos en

---

<sup>58</sup> Vigarello advierte que recién sobre finales del siglo XIX, se encuentran los primeros manuales escolares de gimnasia realizados y publicados por el Estado francés.

concordancia con la norma, definiendo aquellas conductas y características consideradas como normales de aquellas entendidas como desvíos.<sup>59</sup>

En este marco, la nueva asignatura logra su consolidación en los sistemas nacionales de educación a partir de la expansión de las técnicas y escuelas nacionales de gimnasia. Éstas promueven la realización de prácticas corporales articuladas en una serie de ejercicios pensados como instrumentos correctivos de la degeneración física y moral. La novedad estará en que la gimnasia como sistema racional de ejercicios alcanza al conjunto de la población y no al individuo.<sup>60</sup>

La gimnasia fue portadora y productora de subjetividades, disciplinadas y ordenadas. El cuerpo fue el espacio donde las técnicas gimnásticas y los ejercicios consolidaron el proceso moderno de disciplinamiento de los sectores populares.<sup>61</sup> Pensar la gimnasia implica escribir la historia del cuerpo, y no solo como espacio donde se despliegan necesidades fisiológicas y procesos metabólicos.

Infiero que es posible pensar el cuerpo y la gimnasia como un campo político, discursivo, de acción y de transformación<sup>62</sup>, donde las relaciones de poder operan sobre él, lo marcan, lo someten, lo fuerzan a unos trabajos y lo obligan a unas ceremonias. *“El cuerpo sólo se convierte en fuerza útil cuando es a la vez cuerpo productivo y cuerpo sometido. Pero este sometimiento no se obtiene por los únicos instrumentos ya sean de la violencia, ya de la ideología; puede muy bien ser directo, físico, emplear la fuerza contra la fuerza, obrar sobre elementos materiales, y a pesar de todo*

---

<sup>59</sup> En este punto, la medicina resultó fundamental al controlar los acontecimientos vinculados con la multiplicidad orgánica y biológica de los seres humanos, imponiendo las exigencias de la normalización según los intereses del capitalismo industrial.

<sup>60</sup> Sobre principios del siglo XX, la temática higiénica conforma una parte esencial del discurso sobre la pedagogía del cuerpo, la vigilancia de las actitudes y las insuficiencias orgánicas (Vigarello: 2005).

<sup>61</sup> El poder disciplinario tiene como función principal “enderezar conductas”. No encadena las fuerzas para reducirlas; lo hace para multiplicarlas y usarlas. Lleva sus procedimientos de descomposición hasta las singularidades “Encauza” las multitudes móviles, confusas, inútiles de cuerpos y de fuerzas en una multiplicidad de elementos individuales –pequeñas células separadas, autonomías orgánicas, identidades y continuidades genéticas, segmentos combinatorios. La disciplina “fabrica” individuos como objetos y como instrumentos de su ejercicio. No es un poder triunfante, es un poder modesto que funciona según el modelo de una economía calculada y permanente (Foucault: 1999; 141-142).

<sup>62</sup> Para Foucault (1999) el poder, no puede ser encasillado dentro de las valoraciones de “lo bueno y lo malo”, porque el poder, se delinea como una extensa red de relaciones, en donde el hombre es actor principal, pues su papel fundamental será padecer o ejercer poder. Eso es lo que Foucault nos quiere decir cuando afirma que “el cuerpo está también directamente inmerso en un campo político”.

*eso no ser violento; puede ser calculado, organizado, técnicamente reflexivo, puede ser sutil, sin hacer uso ni de las armas ni del terror, y sin embargo, permanecer dentro del orden físico”* (Foucault: 1999,33)

El propulsor de la escuela pública y moderna Argentina recomendaba la conveniencia de *educar al cuerpo*, preocupado por la producción del mismo, advirtiendo que *muchas enfermedades del pulmón, se originaban en la estrechez de la caja que contiene los instrumentos respiratorios*.<sup>63</sup> Es por ello que, en el Estado Moderno Argentino la práctica de la gimnástica escolar y los paseos verdes conjugaron dispositivos que fueron considerados claves para evitar las tan temidas enfermedades respiratorias.<sup>64</sup>

Este cerco político, educativo y correctivo del cuerpo va unido a la utilización económica del mismo. Es decir, puede existir un *saber* del cuerpo y un dominio de sus fuerzas que es más que la capacidad de vencerlas. Este saber y este dominio constituyen lo que podría llamarse «tecnología política del cuerpo»<sup>65</sup>, siendo la gimnasia una de sus técnicas. La Educación Física en Argentina, antecedida por la gimnástica y claramente legitimada en los discursos de salud, conforma el sistema nacional de educación y se constituye en asignatura curricular escolar obligatoria. Su función consistió, tal como su homónima europea, en colaborar en el problema referido al mantenimiento sano y al control y la

---

<sup>63</sup> El “niño pretuberculoso” fue parte de la campaña antituberculosa y también de una preocupación, más general, por la salud y la mortalidad infantil que despuntó con fuerza en Europa y en las Américas a partir de 1900 pero que se venía incubando a todo lo largo de la segunda mitad del siglo XIX. . Armus, D. (2007) En: *Revista del Hospital de Niños Buenos Aires* - Volumen 50, N° 228: 170.

<sup>64</sup> En 1916 un artículo publicado en los Anales de la Sociedad Militar alentaba “la cultura física” como un modo de evitar “el sedentarismo tuberculizante de la vida moderna y sus cines, clubes y teatros” y también como garantía de salud, educación, modelación del carácter y fortalecimiento individual y colectivo. Y a comienzos de la década del cuarenta tanto el Primer Congreso Nacional de Educación Física como muchos médicos y educadores encontraban en “la Educación Física el yunque para forjar una raza de calidad, fuerte, emprendedora y capaz” y “un recurso decisivo en la lucha contra la tuberculosis”. (Armus, D. en: *Revista del Hospital de Niños Buenos Aires* - Volumen 50 N° 228: 167)

<sup>65</sup> "Puede existir un "saber" del cuerpo que no es exactamente la ciencia de su funcionamiento, y un dominio de sus fuerzas que es más que la capacidad de vencerlas: este saber y este dominio constituyen lo que podría llamarse la tecnología política del cuerpo" el cuerpo entra en una dinámica del poder, constituyéndose en un pequeño poder dentro de la "microfísica del poder Por lo tanto , el cuerpo entra en un sin número de movimientos corporales, actos, tácticas, estrategias, simbolismos, maniobras, las cuales implementa al interior de las distintas relaciones que establece con los demás cuerpos o micro poderes. Este conocimiento del cuerpo es lo que Foucault denomina: "La tecnología política del cuerpo". ( ibíd. 33)



corrección del cuerpo. En ese sentido, “*se han corregido poco a poco las posturas; lentamente, una coacción calculada recorre cada parte del cuerpo, lo domina, pliega el conjunto, lo vuelve perpetuamente disponible, y se prolonga, en silencio, en el automatismo de los hábitos*” (Foucault: 1999, 139).

La escuela despliega un orden que racionaliza los movimientos infantiles otorgándole el sentido de la utilidad y la rectitud corporal. La mirada se posa sobre los cuerpos, vigila y reencauza. “*En clase, durante los paseos, en los recreos, corregid sin descanso las malas posturas, los modales grotescos*” (Vigarello: 2005, 168).

Por otra parte y subsidiariamente, la Educación Física despliega tecnologías del yo: éstas son prácticas que permiten efectuar por cuenta propia o con la ayuda de otros cierto número de operaciones sobre los sujetos, con la finalidad de obtener su transformación en una dirección instituida o hegemónica, en nombre de un mejoramiento o perfeccionamiento individual y/o social. Las mismas actúan sobre el cuerpo de los sujetos, sobre sus esquemas de pensamiento; sus acciones; sus esquemas de apreciación y valoración (Foucault: 1980).

### **Aprender a ser cuerpo**

El discurso pedagógico de la Educación Física, como acción primera de su legitimación, se abocó a la tarea de construir un cuerpo apto para ser escolarmente enseñado y a elaborar un lenguaje destinado a las funciones descompresoras y domesticadoras, bajo la ilusión pedagógica de las transferencias de las competencias físicas y la ganancia de eficacia o de salud. La elección del *medio* o *artefacto* dividió a las diferentes corrientes gimnásticas. La alemana trabajaba con anillas y caballetes con arzones, mientras que la inglesa privilegiaba el deporte. El desarrollo histórico de la Educación Física<sup>66</sup> fue configurado por modelos que dieron forma a la

---

<sup>66</sup> El surgimiento de la Educación Física, entendida como una forma de ejercitación científica cuyo objetivo fundamental es la salud, no se produjo hasta el siglo XIX, y, en muchos casos, habría que esperar hasta bien entrado el siglo XX.

disciplina escolar Educación Física en estrecha relación con la cultura corporal moderna<sup>67</sup>.

El Instituto Nacional de Educación Física de Buenos Aires, lleva el nombre de quién fuera su fundador, el Dr. *Enrique Romero Brest*. Este higienista adhirió a los preceptos que conformaron las bases fundadoras del Estado Moderno Argentino, desplegadas por la denominada generación del 80 y con la concepción normalizadora del Higienismo.

En suma, durante el siglo XIX apareció –y se multiplicó– una literatura específica, con un saber teórico-práctico sobre el cuerpo y el movimiento, que se presentó a sí mismo como científico y racional. Representada por pensadores –y con unas escuelas doctrinales– que ensalzaron las bondades individuales y colectivas de la difusión de una nueva cultura corporal, y en definitiva, con una serie de instituciones en las que se difundió, se recreó, se perfeccionó y se demostró esta nueva cultura de la ejercitación científica y racional del cuerpo.

### **El Estado higiénico**

La fortaleza espiritual y el carácter se podían alcanzar con el desarrollo físico y corporal. La salud física era la precondition para potenciar la voluntad de cultivar las buenas inclinaciones: el cumplimiento de las responsabilidades y deberes, la fidelidad a la patria, el apego al trabajo. El cuidado de la salud, la preparación física y el entrenamiento de las habilidades y destrezas manuales llegaron a convertirse en puntos de preocupación. El Higienismo constituyó un movimiento internacional, con diversos orígenes y ramificaciones en los ámbitos médico-sanitarios y sociales, que, tomando como eje de sus preocupaciones la salud física y mental de los seres humanos, planteó nuevas propuestas de acción y regulación en el campo del urbanismo y de la vivienda, en los hábitos alimenticios, incluidos sobre todo el alcohol y el tabaco, la vestimenta, los modos y ritmos de vida y de trabajo, las costumbres en general y, en especial, la procreación, la crianza y la educación infantil.

---

<sup>67</sup> La deficiencia de la forma física fue un punto central en el desarrollo de la Educación Física, ya que de alguna manera ocupó el lugar de control y vigilancia corporal que se atribuía al servicio militar. Esta disciplina escolar permitió desarrollar un trabajo de fortalecimiento previo a dicho momento.

De este modo, a partir de presupuestos higiénicos, se pretendía regular la vida de los individuos, de las familias y de los grupos sociales en toda su amplitud, aunque la escuela y la familia constituyeran, desde su inicio, dos de los lugares privilegiados de intervención del Higienismo. El mandato *gobernar es poblar* también estuvo presente en estas políticas. La alta tasa de mortalidad y morbilidad infantil era un dato cotidiano en aquella sociedad, de modo tal que era imperativo propiciar un aumento de la esperanza de vida.

Esto no era un dato aleatorio; tampoco lo fue la repercusión que tuvo el Higienismo en la Argentina. En aquel contexto, los intelectuales de la década de 1880, analizaron el carácter nacional como un caso de psicopatología. La higiene, la medicina pública, el sanitarismo y la criminología estaban destinados a controlar el ego nacional y a producir sujetos individuales de mentes y cuerpos sanos y libres de toda huella de barbarie.

En el tránsito de los siglos XIX al XX, la higiene pública priorizó su capacidad de actuación directa en el medio social y familiar, por medio de campañas dirigidas hacia grupos de ciudadanos en riesgo y se convirtió en higiene social. Otro tipo de causas eran las condiciones de trabajo de los obreros: hacinamiento, salarios, alojamiento popular, enfermedades profesionales e higiene industrial.

A lo anteriormente citado, se suman asuntos como la tuberculosis, el alcoholismo, la prostitución y la niñez abandonada, padecimientos que según estos médicos provenían del ambiente malsano que rodeaba a la vida del trabajador. Es por ello que la higiene no era considerada como problema individual sino como una cuestión social que devenía en un *deber patriótico* en tanto preservaba *sano* el cuerpo de la nación.

### **La cultura higiénica escolar**

La figura del médico se convirtió en una presencia cotidiana en los establecimientos escolares, particularmente, en los de las zonas urbanas más desarrolladas. La vigilancia de las normas higiénicas institucionales y el control de la salud del personal y los alumnos fueron algunas de las tareas

de las que se ocuparon los profesionales de la ciencia médica. El poder de los médicos, dentro de la vida escolar, alcanzó una dimensión notable. El Cuerpo Médico comenzó a asesorar en los programas de estudios. El certificado de salud del profesional sellaba la suerte de muchos de los niños que pasaban por las escuelas, determinando sí estaba física e intelectualmente preparado para cursar sus estudios.

Las nociones de higiene comenzaban con el estado de la escuela. Las condiciones edilicias requeridas para ofrecer un marco adecuado para la enseñanza y el aprendizaje fue un tema de atención, teniendo en cuenta que muchos de los establecimientos no eran los *verdaderos templos* de la educación. El espacio, la luz, la ventilación, los sanitarios, el mobiliario, todo formaba parte del escenario propicio para que el alumno tuviera garantizadas las condiciones higiénicas requeridas para el cuidado de su salud.

Como resultado de la acción de educadores, médicos, políticos y burócratas se consolidó con su difusión una cultura de la limpieza y el orden en casi todos los ámbitos sociales.<sup>68</sup> Así, la escuela se elevó como un escenario privilegiado para erradicar las prácticas peligrosas; en ella, se desarrolló con ímpetu la guerra al esputo al polvo, al corsé, al beso. El sistema educativo, en correspondencia, generó instancias de fortalecimiento de la niñez a través de la Educación Física; especialmente en las escuelas y colonias para niños débiles.

La forja del cuerpo sano estableció una nueva relación entre estado y sociedad. Si bien la sociedad se vio obligada a incorporarlo como meta, al mismo tiempo lo transformó en un derecho a aspirar. Uno de los tópicos recurrentes en la *educación del cuerpo* del que hablaba Sarmiento fue la respiración. Entrado el siglo XX cualquier cartilla de difusión de consejos antituberculosos indicaba las ventajas de la entonces llamada *gimnasia respiratoria*, para los enfermos en vías de recuperación y también para aquellos que siendo sanos querían evitar enfermarse, puesto que *todos los*

---

<sup>68</sup> Ese proceso de medicalización, que incluyó de manera sintética el monopolio médico y la intervención social de la medicina científica y su afán de distribuir pautas de limpieza y reglas de obediencia y moralidad, se transmitió en las escuelas a través de las asignaturas como Higiene, Fisiología y Medicina.

*que respiran mal, y en primer lugar las mujeres, están predispuestos a la tuberculosis pulmonar.*

Se difundía de ese modo la *buena respiración [...] de tipo natural, diafragmática, que balancea el uso del tórax y el abdomen, [...] tal como lo hacen los niños y los salvajes* (Armus: 2007). A la vez Sarmiento, recomendaba a hombres, mujeres y niños la gimnasia respiratoria, que se sumaba a otras tantas prácticas y discursos que jerarquizaban la ejercitación del cuerpo como recurso profiláctico.

La educación moderna y estatal conformó una parte esencial del proyecto moderno<sup>69</sup> y se inscribió en el proyecto higienista, constituyéndose como un mecanismo clave para moldear los cuerpos de los niños. En ese sentido, la definición de los contenidos de la Educación Física fue un tema discutible. Sin embargo, el higienismo logra imponer su discurso sobre las prácticas escolares, en relación con los hábitos de higiene, el cuidado del cuerpo, el mobiliario, la limpieza y las actividades físicas<sup>70</sup>.

En el último tercio del siglo XIX, la mayoría de los reformadores sociales retomó con entusiasmo los modelos masculinos ofrecidos por la gimnasia clásica y comenzaba a mirar con contenida simpatía la práctica de los deportes individuales o grupales de origen inglés.

Fue con el nuevo siglo que se afianzó una idealizada visión de la cultura física que permitiría *mantener fuerte el organismo, compensar las ocupaciones serias con una nota alegre de juego y goce, combinar salud, belleza plástica, destreza y virilidad*. A esas cualidades algunos sumaban la *“disciplina, que retempla el carácter y lo ejercita para la lucha por la vida”*, *“el estímulo de la ambición sana, la solidaridad, el respeto recíproco*

---

<sup>69</sup> El proyecto de Argentina de fines del siglo XIX era cívico antes que étnico: todo aquello que implicara una definición demasiado estrecha o exclusivista de lo que los argentinos eran (o deseaban ser) corría el riesgo de caer en un vacío de significado. Antes que afirmar una particularidad nacional, los dirigentes e intelectuales del llamado “régimen oligárquico” (1880-1916) deseaban mostrar cuán profundamente inserto estaba el país en el mundo occidental. El territorio era el obstáculo a la vez que el soporte para que se desarrollara la experiencia histórica argentina. Los intelectuales de mediados y fines del siglo XIX procuraron sostener un nacionalismo en el que convergiera tanto la lealtad territorial como la institucional: la Constitución aparecía en este modelo como un “catecismo laico” a la vez que como un proyecto de nación territorialmente situado. La inmigración europea, la modernización y la educación serían las claves, según esta elite gobernante, para ir modernizando una nación de individuos, sin ligazón étnica previa entre ellos.

<sup>70</sup> La escuela se constituyó en un eficaz dispositivo de control corporal, una de sus tácticas consistió en la utilización del tiempo y del espacio a los efectos de disciplinar los cuerpos y conformar un conjunto homogéneo de “cuerpos dóciles” (Foucault: 1974).

*y el gobierno de sí mismo*”, *“la cooperación, la emulación y el autocontrol”* (Armus: 2007).

En síntesis, el Higienismo impregnó la formación del sistema educativo argentino y la preocupación por los hábitos higiénicos, alimenticios y sexuales. Avanzó más aún y penetró en la vida cotidiana de las escuelas; se instaló en los rituales, en las palabras de los maestro/as, en la aplicación concreta de la discriminación y hasta en la promoción.

Los mobiliarios escolares fueron cuidadosamente seleccionados para prevenir la escoliosis y garantizar que las manos limpias reposaran ordenadamente sobre los pupitres, para de esta manera evitar los contactos sexuales; el beso, tachado de infeccioso, fue prohibido, los guardapolvos eran impecablemente blancos, los libros desinfectados. La escuela se convirtió en un gran mecanismo de adaptación a las normas.

### **CAPÍTULO 3: LA RECONTEXTUALIZACIÓN DE TRADICIONES EN LA EDUCACIÓN FÍSICA EN LA ARGENTINA Y EN EL I.N.E.F.**

La legitimación. El instituto. El curriculum. Los diferendos y conflictos. El Sistema Argentino de Educación Física. Los cambios. Las direcciones de Educación Física. El internado

#### **La Educación Física legitimada Ley 1420**

La Educación Física escolar en Argentina ha existido mucho antes de la Ley 1420 sancionada en 1884. En efecto, antes de 1884 –aunque en ciertas formas también después– la “Educación Física” en las escuelas era un conglomerado de ejercicios gimnásticos, ejercitaciones militares, recreacionales y actividades físicas que alternaban asistemáticamente entre lo obligatorio y lo opcional, entre las materias con horarios fijos y los recreos. Distintos planes y programas escolares dan testimonio de tal acontecimiento, siendo la gimnasia la actividad predominante en el transcurso del siglo XIX. Los primeros profesores en “educación física” fueron nombrados por el “Consejo Nacional de Educación”, en la sesión del 16 de febrero de 1883, comenzando sus funciones en ese año y extendiéndola hasta 1884.

A partir de la Ley 1420, de educación común (efecto indudable del congreso pedagógico del año 1882<sup>71</sup>), la Educación Física argentina se institucionaliza y se convierte formalmente en obligatoria, tanto para varones como para mujeres, en el ciclo primario.<sup>72</sup> (Saraví Riviere: 1985, 76-77) enumera como principales conclusiones sobre la asignatura los siguientes puntos: a) se coincidió en que una educación completa debe ser física, intelectual y moral; b) se la incluyó en las currículas oficiales de las escuelas primarias; c) se resolvió que, en consecuencia, debía ser

---

<sup>71</sup> El Congreso Pedagógico de 1882, cuya Presidencia Honoraria le fue otorgada a Sarmiento, en tanto fue designado Presidente del Consejo Onésimo Leguizamón, comenzó el 10 de abril, iba a tener una duración de 10 días, pero, debido a su éxito, se extendió por 25 jornadas, culminando el 8 de mayo.

<sup>72</sup> El artículo 1º de la Ley de 1884 plantea que “la escuela primaria tiene por único objeto favorecer y dirigir simultáneamente el desarrollo moral, intelectual y físico de todo niño de seis a catorce años de edad”.

obligatoria; y d) se la limitó al concepto gimnástico (los juegos no se mencionan ni una sola vez).

La salud física era la precondition para potenciar la voluntad de cultivar las buenas inclinaciones: el cumplimiento de las responsabilidades y deberes, la fidelidad a la patria, el apego al trabajo. El cuidado de la salud, la preparaci3n f3sica y el entrenamiento de las habilidades y destrezas manuales llegaron a convertirse en puntos de preocupaci3n.

Es importante reiterar que si bien el hecho fundante del Sistema Educativo argentino fue la Ley 1.420 del a1o 1884, la creaci3n de la disciplina se demor3 m3s de una d3cada con la institucionalizaci3n de los primeros centros de formaci3n profesional en el 3rea. En consecuencia lo que instituy3 la Ley fue la *Educaci3n F3sica*, dando origen al debate y a la posibilidad de una asignatura escolar que se encargue de ella. Gener3, al mismo tiempo, una demanda de profesionales que comienza a ser saldada, en principio, en 1897, con la creaci3n de la “Escuela de Gimnasia y Esgrima” del Ej3rcito y posteriormente, con los “Cursos Normales de Educaci3n F3sica”. A continuaci3n, en el primer decenio del siglo XX surge la “Escuela Normal de Educaci3n F3sica”, que luego es renombrada como “Instituto Superior de Educaci3n F3sica”.

Pregonada por los m3dicos la preservaci3n de la salud individual y colectiva, las actividades f3sicas dentro de la escuela deb3an estructurarse en el nombre de la ciencia. A partir de las bases proporcionadas por la anatom3a, por la mec3nica, y especialmente por la fisiolog3a, encontrar3an un correcto funcionamiento en torno a una din3mica corporal definida por modelos de eficacia y rendimiento. A partir de entonces, la gimn3stica result3 un instrumento pr3ctico que sirvi3 no s3lo para corregir las deformidades f3sicas, sino que tambi3n fue visto como un objetivo estrat3gico: liberar al m3ximo al ni1o de las tensiones que impiden la libertad de sus movimientos, protegi3ndolos de los desv3os f3sicos y morales, facilitando de ese modo la regeneraci3n en el tratamiento de los cuerpos y el recto camino hacia su desarrollo.

En este contexto, la ense1anza de la Educaci3n F3sica cobr3 importancia como signo de una transformaci3n morfol3gica promotora del bienestar sanitario de la poblaci3n y del crecimiento de la Naci3n,



permitiendo a su vez integrarse como un saber escolar eminentemente moderno, fundamental para la educación integral. (Martínez Fernández: 2012). La vigilancia de las normas higiénicas institucionales y el control de la salud del personal y los alumnos fueron tareas de las que se ocupó la medicina. Su poder dentro de la vida escolar alcanzó una dimensión notable. El Cuerpo Médico asesoró en los programas de estudios. El certificado de salud del experto sellaba la suerte de muchos de los niños que pasaban por las escuelas, determinando si estaba física e intelectualmente preparado para cursar sus clases. Es por ello que la salud y la higiene debían ir necesariamente acompañadas por la preparación del cuerpo a través del ejercicio físico.

La perspectiva de género fue una de las organizadoras de la nueva asignatura, enmarcada en la ley. En este sentido (Scharagrodsky: 2004, 59) señala que *aquella ley marcó el inicio institucional de su posición en el concierto restante de las asignaturas escolares. De esta manera, prescribió la separación entre dos modalidades de ejercitaciones y actividades, con diferentes cualidades y destinatarios. Los ejercicios militares -marchas, contramarchas, movimientos uniformes de flanco, media vuelta, alineaciones, posiciones fundamentales etc.- tuvieron un solo destinatario: los varones, o mejor dicho, los futuros hombres. Las mujeres quedaron excluidas de tales actividades. Sus cualidades a desarrollar, ya las había anticipado un siglo antes el influyente pedagogo ginebrino. En este punto Rousseau no dejó dudas: “La prioridad del entrenamiento corporal es común a ambos sexos, aunque se dirige a objetivos diferentes”. En el caso de los chicos, su meta consiste en desarrollar la fuerza, en el caso de las chicas, en suscitar encantos. Y sus dichos se cumplieron al pie de la letra a partir de dicha Ley. Las actividades prioritarias para las mujeres, en la Educación Física, fueron “pasos, actividades rítmicas, gimnasia femenina, danzas, ejercicios decentes y no violentos, ciertos juegos, etc.”; en fin, tareas dirigidas a la construcción de cierta feminidad vinculada especialmente con la maternidad, la reproducción y el ámbito de lo doméstico.*

En un artículo publicado por el entonces presidente del Consejo Nacional de Educación, Dr. Benjamín Zorrilla, se destacó la importancia de

difundir *la Educación Física en nuestras escuelas*. Para lo cual, era necesario contar con el favor de asociaciones civiles como el club de Gimnasia y Esgrima. Había que acudir a “*la Gimnasia educativa como se practica en toda la Alemania, en Suecia, en el Norte de Italia, en Francia y en España, a esa Gimnasia racional y progresiva basada sobre el estudio prolijo y detenido del aparato muscular; de esa Gimnasia que analizando las notas des armónicas de nuestra humanidad atrofiada, las afina insensiblemente, y por fin los deja en un estado de equilibrio nunca soñado*” (Lionetti: 2005).

Dada la intención política de la Ley 1420 (1884), las autoridades educativas encaminaron la tarea de inspectores, pedagogos y maestros hacia la selección de los contenidos de cada asignatura escolar, para llevar adelante la educación del pueblo. En el área de la Educación Física, este proceso tomó aproximadamente veinte años, ejerciendo el Dr. Romero Brest un importante desempeño. Desde los orígenes del sistema educativo, en los diferentes planes de estudio la Educación Física fue denominada *gimnasia o ejercicios físicos*.

Se proponía disciplinar y lograr que los alumnos realicen ejercicios físicos para mejorar la salud y lograr mejorar la capacidad atlética (Brest: 1933,6). La Ley 1.420 propugnaba desde el año 1884 a los *ejercicios físicos* como materia obligatoria de enseñanza, pero, no existían profesores adecuados para dictar la materia. Sin embargo, al ser instalado el Cuerpo Médico Escolar en abril de 1888, se puede apreciar que en el capítulo II de su reglamento se establecía que entre sus atribuciones figuraba “*reglamentar la instalación de los aparatos de gimnasia y de los ejercicios físicos de los niños*” (Agüero:2009 ,19).

A pesar de la falta de docentes, con la Educación Física escolar se pretende una madurada transformación del cuerpo a través de acciones racionales y meditadas bajo la égida de la ciencia moderna. El ejercicio constituido en un medio específico, estudiado, adecuada y coherentemente desarrollado, permitirá la transformación fisiológica, postural y estética del cuerpo. Simultáneamente en las clases se trabajará subdividiendo grupos, en función de sus morfologías, de manera tal que se ofrecen ejercicios diferentes para sujetos con dificultades diferentes (Vigarello: 2005).

La Ley 1420 del año 1884 manifiesta entre otros artículos: “... Favorecer y dirigir simultáneamente el desarrollo moral, intelectual y físico de todo niño de seis a catorce años de edad” (Cap1. Art.2). En el Artículo 6, hace referencia al mínimo de instrucción obligatoria e incluye “nociones de higiene”. El Art. 13, menciona cuestiones vinculadas a la higiene y la salud: “... en toda construcción de edificios escolares y de su mobiliario y útiles de enseñanza, deben consultarse además las prescripciones de la higiene. Mientras que el artículo 14 señala: “Las clases diarias de las escuelas públicas serán alternadas con intervalos de descanso, ejercicio físico y canto”.

Por lo hasta aquí expuesto, la Educación Física, como disciplina escolar fue incluida dentro del sistema educativo argentino como parte de la educación integral - intelectual, física y moral. Las funciones específicas que le fueron asignadas y abordadas como contenidos en su currículo, giraron alrededor de la cuestión del orden social y la salud pública.

El Ministerio de Instrucción Pública convocó al cuerpo médico para supervisar las condiciones de la práctica gimnástica vigilando los espacios abiertos de las escuelas y propiciando la realización de ejercicios libres, con y sin aparatos manuales, y juegos.<sup>73</sup> Sin duda, en los márgenes precursores de la Educación Física, la definición del alumno *normal*, física y actitudinalmente, definió parte de su identidad y ubicó el campo de su problematización.

El niño deficiente fue percibido como alguien que podía representar algún tipo de peligro para el conjunto. Esta deficiencia no solo se ubicó en el campo de las patologías orgánicas -vista, oído, voz, motricidad, etc, sino también en lo relacionado con las formas y las actitudes corporales y personales. De esta manera, la Educación Física forma parte de la tarea general de la educación estatal, pública y moderna, en tanto, empresa regeneradora que presenta una firme batalla contra la decadencia corporal y moral de los sectores populares. Sin embargo, esta empresa necesitará clasificar y aislar individuos, cuyos defectos particulares obstruyan el avance de la educación.

---

<sup>73</sup> Con la masificación de la escuela, los problemas derivados de las constituciones anormales, cobran relieve y la Educación Física, en tanto asignatura escolar, no es ajena a estos problemas y aborda con sus métodos y especificidad a los mismos.

## **El doctor Romero Brest. Un médico normalista**

El creador de la conformación y estructuración del sistema educativo argentino afirmaba sus inquietudes sobre el tema del movimiento y la gimnástica escolar: “*Una hora de mover los brazos, la cabeza a la derecha, a la izquierda, hacia arriba, hacia abajo, a la voz del maestro, todos a un tiempo, y en perfecta igualdad, vale más que todos los preceptos de moral escrita*” (Sarmiento: 1886, 378).

Invariablemente es importante agregar que entre 1880 y los primeros años del siglo XX se defendieron en la Facultad de Medicina de Buenos Aires tres *tesis doctorales*, cuyas temáticas estaban centrada en la higiene escolar. Dichas tesis son: Paulino Fernández, *Higiene Escolar* (1880); Romero Brest, *El Ejercicio Físico en la Escuela* (1900) - del punto de vista higiénico- y la de Segundo B. Gallo, *Contribución al Estudio de la Higiene Escolar* (1903). La formación de Romero Brest ha estado atravesada por el concepto moderno de «racionalismo científico».

Todo este clima de época se tradujo en una propuesta de enseñanza basada en la observación, el trabajo en laboratorio y la actividad personal. Implícita en esa concepción, se encontraba la necesidad de complementar ejercicios corporales e intelectuales, con el fin de alcanzar una *educación integral*: la formación física, patriótica y la moral. En su tesis, Brest adopta y asume una clara perspectiva epistemológica orientada hacia el positivismo en lo biomédico y en las ideas eugénicas en lo médico-social.

Al comienzo de la misma presenta un análisis de la fisiología del ejercicio, para continuar luego con las indicaciones médicas del mismo en el ámbito escolar, señalándose los objetivos y las condiciones médico-pedagógicas necesarias para llevarlo a cabo.

Su hipótesis es la siguiente: *el mejor sistema de ejercicios para la escuela es el de los ejercicios y juegos al aire libre, metodizados... alternados, si se quiere, con ejercicios gimnásticos limitados, en las clases superiores del Colegio Nacional y Facultades* El estudio fisiológico del alumnado en sus diferentes etapas –infancia, adolescencia y juventud– es analizado por Romero Brest, quién pasa a ocuparse de los caracteres de cada una.

En la infancia, el crecimiento es la característica predominante en el niño y advierte que, por no tener aún bien formado su cuerpo, corre el peligro de dañarse si las actividades físicas del mismo no son lo livianamente planeadas. Mientras que en la adolescencia –de los 14 a los 21 años– sobre el crecimiento predomina el desarrollo físico y moral del alumno; adhiriendo a los postulados de Lagrande señala: “*El ejercicio físico en esta edad no sólo es un sedante poderoso de la excitabilidad nerviosa, cuya indicación llena por completo, sino que también contribuye de una manera notable y cierta al desarrollo, crecimiento y perfeccionamiento armónico de todo el organismo...*” (Romero Brest: 1901, 31)

Respecto a la juventud, Brest considera que se extiende hasta los 28 años, etapa en la cual los huesos y músculos se encuentran lo suficientemente formados como para aconsejar la realización de ejercicios de fuerza. Por lo tanto –y demostrando que el ejercicio es necesario como sedante de las tensiones provocadas por el estudio y mejorador de las funciones orgánicas y preventivo de enfermedades como la obesidad– aboga por su utilidad escolar. Brest sostiene que uno de los fines del ejercicio en la escuela es lograr un desarrollo armónico corporal, sin hipertrofiar los músculos.

En la práctica deportiva para la adolescencia se declara partidario de la lucha, la cinchada o el fútbol. En la conclusión de su tesis, afirma que la finalidad más importante del trabajo físico escolar es la conservación de la salud y el desarrollo armónico del cuerpo<sup>74</sup>. Para ello los ejercicios a utilizarse deben ser los que posean efectos generales sobre el organismo entero, lo cual mejora la circulación, la respiración y el metabolismo, sin hipertrofiar la masa muscular. Finalmente, menciona que el ejercicio escolar debe ser ejecutado al aire libre, que no debe ser peligroso, sino, *colectivo y placentero*.

---

<sup>74</sup> En torno de las amplias perturbaciones de principios del siglo XX (anarquía, sobre todo) que se advierten como amenazas. Las ciencias biológicas piensan que la rectitud del cuerpo y el orden en el trabajo pedagógico. Son eficaces remedios contra estos males.

## Crear el Instituto de Educación Física

En un contexto donde el discurso científico médico y el político estatal se unen estrechamente, en pos de un objetivo como es la salud y el orden de la población, la gimnasia es rápidamente aceptada por los gobiernos como una eficiente posibilidad educativa. La creación de una Institución formadora específica de docentes de Educación Física resultaba claramente necesaria para lograr constituir a la misma en una disciplina curricular y escolar; obturando por efectos de este despliegue la posibilidad de estar afectada predominantemente por una matriz militar (Arnaud:1991).

La Educación Física es resultado de la conjunción entre “*el proceso de articulación de la cultura física, la propaganda higienistas, juristas, abogados, médicos, criminalistas y pedagogos a favor de una educación integral*” (Aisenstein: 1995, 56). Estas perspectivas se suman a las que anteriormente conformaban la disciplina – a mediados del siglo XIX-, sobre todo, en lo que confiere al dispositivo de control, regulación, economía de los movimientos y gestos del cuerpo.

La novedosa asignatura que conforma el currículo escolar busca legitimar su permanencia a través de una sistematización de los métodos y las prácticas, fundamentándose en el método científico positivista, producido por las denominadas ciencias duras y con una particular atención en la fisiología, la anatomía y la mecánica. (Langlade: 1986)<sup>75</sup>

El resultado de esta amalgama de corrientes gimnásticas, visiones médicas y valores morales en tanto concurrentes del campo de la cultura física, lo lúdico y lo higiénico es introducido en la escuela por la asignatura Educación Física, quién transformará en propuestas prácticas, en ejercicios escolares, aquello que se inscribe en su currículo.

---

<sup>75</sup> La ambición de comprender los mecanismos de la enfermedad y el funcionamiento del cuerpo llevó a algunos médicos a abandonar los hospitales por el laboratorio, cambiando el examen de los enfermos por el estudio de los órganos, los tejidos y las funciones del organismo. El desarrollo extraordinario de la fisiología experimental, muy ligada a la corriente filosófica del positivismo, contribuyó a la deshumanización de la medicina, interesándose más por los procesos y las leyes químicas y físicas que gobiernan el cuerpo humano que por el enfermo en su totalidad y en su experiencia vital.

Entre los proyectos del grupo que trabajaba con el pedagogo P. Pizzurno, figuraba la reglamentación de la Educación Física escolar, cuya obligatoriedad como materia databa desde la sanción de la Ley 1420. Con el decreto del 18 de abril de 1898, firmado por el presidente José Evaristo Uriburu y su ministro Luis Beláustegui, se adoptaron esas reformas.

El Ministerio de Instrucción Pública, acorde con la ley, convocó al cuerpo médico para supervisar las condiciones de la práctica gimnástica, vigilando los espacios abiertos de las escuelas y propiciando la realización de ejercicios libres, con y sin aparatos manuales y juegos. Uno de aquellos médicos fue el Dr. Enrique Romero Brest, nombrado Inspector de la rama.

La aplicación de ésta y otras disposiciones tropezó con un grave inconveniente: en Buenos Aires no se contaba con un plantel de profesores de Educación Física para enseñar la materia. Por esa causa debió crearse el 8 de octubre de 1901<sup>76</sup> un Curso de Educación Física de Verano bajo la dirección de Romero Brest, basado en la relación entre pensamiento y movimiento y en ese estrecho vínculo entre los conocimientos psicológicos y los fisiológicos.

Para ingresar al mismo se debía ser poseedor del título de maestro normal nacional. *“El nacimiento stricto sensu de la Educación Física: afirmación que se sostiene en la carta que le escribe Enrique Romero Brest al Ministro de “Justicia e Instrucción Pública” Juan Ramón Fernández, el 9 de marzo de 1903, en la que le solicita que todas aquellas actividades o ejercicios físicos escolares sean denominadas curricularmente como “Educación Física”... solo me resta pedir al señor Ministro me permita proponer que en el programa de las Escuelas Normales figure esta materia con el nombre de ‘Educación física’, nombre más apropiado a la clase de estudios que comporta en estas Escuelas. Se trata en ellas de algo más que los simples Ejercicios físicos, desde el momento en que no sólo se actúa sobre el individuo como organismo físico sino también como ser psíquico y moral y pues que se emprenden estudios extendidos de fisiología e higiene,*

---

<sup>76</sup> El 21 de Septiembre de 1901, Pizzurno –por entonces “Inspector General de Enseñanza Secundaria y Normal”– le escribe al Ministro de “Justicia e Instrucción Pública” Juan Eugenio Serú para presentarle un proyecto de capacitación docente para la enseñanza de actividades corporales, con el explícito objetivo de “formar en breve tiempo maestros de ejercicios físicos, con la preparación teórica y las aptitudes prácticas requeribles para dirigir con acierto el desenvolvimiento físico de nuestros niños y jóvenes de uno y otro sexo. (BOLETÍN OFICIAL 9/10/1901).

*lo que comprende algo más que la simple expresión ‘Ejercicios físicos’* (Romero Brest, 1903: 87-88).

En el año 1905 los cursos temporarios para profesores fueron declarados permanentes. El Curso normal de Educación Física creado en el año 1906 funcionó varios años primeramente en la Escuela Normal N° 8 Julio Argentino Roca, después en la Escuela Normal N° 3 Bernardino Rivadavia y luego en una casa particular de la calle Azcuénaga 886. Éste fue el primer local propio, que, aunque incómodo e insuficiente para el cumplimiento de las finalidades del establecimiento, resultó aceptable para afianzar la estabilidad de la Escuela, dándole los caracteres externos de un establecimiento autónomo.<sup>77</sup>

De los Cursos surge un modelo que Romero Brest denomina “Sistema Argentino de Educación Física”, y que consiste en un proyecto nacional que se establece durante el primer tercio del siglo XX como el método oficial transmitido por los profesionales de la disciplina (Aisenstein-Scharagrodsky, 2006: 161).

En el año 1909 el Curso Normal de Educación Física es elevado a Escuela Normal, sucediendo esta situación a posteriori de una visita que realiza el entonces Ministro de Justicia e Instrucción Pública, Rómulo Naón, quien luego de estudiar atentamente el tema resuelve elevarlo a la categoría de Escuela Normal de Educación Física, haciéndolo por decreto de Mayo 14 de 1909.

Al mismo tiempo lo dota de material escolar suficiente, de un laboratorio de fisiología completo y de un local más apropiado (Bartolomé Mitre 2520), aunque las actividades físicas se realizaban en el Normal de Profesores N°2 Mariano Acosta. Como escuela Normal funcionó hasta el

---

<sup>77</sup> En 1905, en *Pedagogía de la Educación Física* –publicación que sienta las bases teóricas de los primeros Cursos–, Romero Brest define como objeto de la disciplina al “perfeccionamiento funcional”, aunque con una particularidad distintiva: si bien el sentido histórico tradicional remite a la pretensión de variar las funciones biológicas producto de las ejercitaciones, y si bien ello se ajusta a la ley de la fisiología que define que “la función hace al órgano y determina sus variaciones” (1933: 6), este pedagogo argentino establece que no debe reducirse su problema a la búsqueda de cambios orgánicos o al aumento económico de las fuerzas, sino más bien debe concebirse una “educación física racional y metódica” que incluya “al cerebro y al pensamiento” como partes de su objeto; pues “el verdadero concepto fisiológico del perfeccionamiento físico se encierra, entonces, en esta idea: la armonía completa y el funcionamiento pleno” (1933: 8)



año 1912 en que otro ministro, el Dr. Juan M. Garro, resuelve elevarlo de nuevo con el título de Instituto Nacional Superior de Educación Física. Esta etapa transcurre en un local situado en Coronel Díaz 2180.

### **Hacer el currículo**

Acerca de la noción de currículo es importante señalar que De Alba (1991,5) lo concibe como *“la síntesis de elementos culturales - conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos- que conforman una propuesta político-educativa. Estos elementos culturales se incorporan en él, no solo a través de sus aspectos formales estructurales, sino también por medio de las relaciones sociales cotidianas en las cuales el currículo formal se despliega, deviene práctica concreta, que en la medida en que se estrechamente articulado al, o a los proyectos político-sociales amplios, sostenidos por los diversos grupos que impulsan y determinan un currículo en una propuesta político-educativa, pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales cuyos intereses son diversos y contradictorios. Propuesta conformada por aspectos estructurales formales y procedimientos prácticos, así como por dimensiones generales y particulares que interactúan en el devenir de los currículos en las instituciones sociales educativas. Devenir curricular cuyo carácter es profundamente histórico y no mecánico ni lineal. Estructura y devenir que se conforman y expresan a través de distintos niveles de significación.”*

Cuando se habla de currículum, se vuelve evidente que no se trata solamente del diseño curricular, sino de los distintos grados de especificación o concreción que adquiere la enseñanza y el aprendizaje, desde los niveles de prescripción oficiales hasta el aula. En este proceso de selección, ordenamiento y jerarquización, el currículum y la escuela establecen en conjunto una potestad cultural que autoriza, reconoce y valora ciertas prácticas culturales a la par que descalifica otras, estableciendo *qué* conocimientos se van a considerar relevantes, *qué* metodologías y discursos se jerarquizan como legítimos, como así también *quiénes* pueden enseñar y *quiénes* aprender.

Las decisiones sobre qué enseñar –sin adentrarme en el debate sobre cuáles debían ser los contenidos estructurantes del currículum de la Educación Física –nunca estuvo exento de las tensiones producidas por las

diferentes miradas, discursos y prácticas. La Educación Física elabora un discurso pedagógico especializado que contiene saberes sobre la salud, la educación, la moral y el cuerpo.

En la conformación misma del currículo de la asignatura escolar se despliegan los contenidos generales de las diferentes corrientes gimnásticas en el siglo XIX: del militarismo, del deporte y de un sistema nacional de Educación Física. La proximidad del Dr. Romero Brest con las perspectivas de la Generación del 80 y, en particular, junto con los aportes de Pablo Pizzurno, permitieron que se conformara un híbrido curricular<sup>78</sup>, en el cual se encontraban ubicadas, en un espacio muy importante, sus ideas. En el trayecto de construcción del Sistema Argentino de Educación Física, el Dr. Romero Brest clasificó los ejercicios en:

- a) *Suaves*, los que no implican fatiga y en general están asignados a las clases femeninas –marcha lenta, caminatas, billar, etc.–
- b) *Ejercicios fatigosos*, provocan fatiga muscular –marchas sostenidas y largas, levantamiento de pesos–
- c) *Ejercicios sofocantes* porque producen sofocación por deuda de oxígeno –carrera, saltos repetidos y los deportes en general–<sup>79</sup>

La gimnasia era considerada una eficaz promotora de una serie de valores, de carácter físico y cívico-moral. En efecto, se fue constituyendo en el instrumento pedagógico que por su valor era utilizado no tan sólo en la escuela, sino también en los cuarteles y academias militares, como recurso terapéutico y ortopédico.

---

<sup>78</sup> El currículum no se define aisladamente, en el marco de investigaciones psicológicas sobre cómo aprenden los sujetos. La traducción pedagógica que se realiza de estas dinámicas y mandatos no es indiferente: en ella intervienen muchos sujetos con sus propios saberes y estrategias, y el resultado dista de ser homogéneo y fácilmente homologable a los intereses de tal o cual grupo social o político, o de una corriente científica o pedagógica particular. Como destacaron Tyack y Cuban (1995), las reformas educativas son productos híbridos en los que se mezclan y yuxtaponen elementos diversos (Dussel: 2006 en: Anales de la educación común / Tercer siglo / año 2 / número 4 / Filosofía política del currículum / Publicación de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, Dirección Provincial de Planeamiento. Versión digital del artículo publicado en pp. 95 a 105 de la edición en papel).

<sup>79</sup> A las preocupaciones por la capacidad pulmonar, se agregan la preparación de los ejercicios, el entrenamiento y la preparación de la clase en términos de dosificación del esfuerzo constituyen un elemento central de la Educación Física.

## Principios y valores de la propuesta gimnástica moderna

- Regenerar las fuerzas del cuerpo.
- Promover la salud.
- Combatir los vicios y las malas posturas.
- Acentuar la utilidad de determinados gestos precisamente ejecutados.
- Promover valores morales basados en la voluntad, el coraje, la fuerza y la energía de vida.

Las diferentes propuestas sobre los contenidos para la Educación Física implican orientaciones y prácticas divergentes, que conformaron el currículo de la disciplina escolar. Sin embargo, la preocupación por la corrección de las posturas y el aprendizaje de la rectitud siguen conformando el núcleo primario de la disciplina<sup>80</sup>, que se mantendrá hasta que en los años 30 la gimnasia comienza a ser rebasada definitivamente por el deporte. Sin embargo corresponde destacarla como un elemento significativo en la construcción de los procesos culturales locales e históricos, ya que interactuaron con una historia y una experiencia, que al ser dinámica y cambiante, transforma el contenido y la definición del mismo.

La educación en general y la Educación Física en particular se envisten en la práctica escolar de ideologías provenientes del Estado, y por ende, incorporan fuertemente aspectos políticos y económicos, haciendo mención a la preparación de los alumnos como futuros obreros, en el marco del desarrollo industrial. Estos discursos y prácticas son posibles de ser implementados en el contexto de una concreta hegemonía.<sup>81</sup> Williams (1980) señala que *la hegemonía constituye todo un cuerpo de prácticas y*

---

<sup>80</sup> La postura sigue siendo un elemento clave en la Educación Física, expresable en términos de fuerza y potencia (Vigarello: 2005)

<sup>81</sup> Gramsci (1891-1937) desarrolló el concepto de hegemonía cultural, como el dominio de una clase que impone su visión y sus valores a los otros sectores sociales que conforman la comunidad. La hegemonía es un término que designa la superioridad de un elemento (individuo, grupo político, religioso, social, económico) sobre otro, o de grupos sobre otros y puede ser material, cultural o social. La hegemonía en general es disputada y fuente de conflictos que intentan desplazarla.

*expectativas en relación con la totalidad de la vida: nuestros sentidos y dosis de energía, las percepciones definidas que tenemos de nosotros mismos y de nuestro mundo. Es un vívido sistema de significados y valores fundamentales y constitutivos que en la medida en que son experimentados como prácticas parecen confirmarse recíprocamente.*

Por lo tanto, es un sentido de la realidad para la mayoría de la gente de la sociedad. La hegemonía se mantiene y se construye mediante la acción de organismos públicos y privados, denominados por Gramsci como aparatos de hegemonía: la escuela, los medios de comunicación, las instituciones.

### **Definición del perfil de la Educación Física**

La implementación de los aprendizajes corporales infantiles y la creación de un cuerpo docente especializado, con la instauración del curso normal para maestros en 1906, fue proyectándose como un constructo complejo tensionado por la producción de conocimientos acerca de las distintas visiones que debía perseguir la educación física como saber válido a fines del siglo XIX y comienzos del XX.

Los debates en torno a la implementación de la educación física debieron disputarse dentro de posicionamientos divergentes sobre la forma de representar e interpretar el cuerpo en la escuela. En las últimas décadas del siglo XIX la educación pública fue el espacio donde se debatieron ideas en relación a cuál debería ser la dirección que debía tomar la Educación Física escolar. Básicamente había dos enfoques: uno estaba representado por el ejército y los clubes deportivos que fomentaban la práctica con una marcada orientación militar. Estos grupos consideraban que la educación del alumno debía ser también la instrucción del futuro soldado de la patria. Otro enfoque, representado particularmente por maestros, consideraba que en la escuela se formaban a los futuros ciudadanos en la disciplina del carácter y no en la militar. Las funciones específicas que le tocaba cumplir a la Educación Física explicitadas en su currículo, abordaban la cuestión del orden social y la salud pública, desplegándose con estos contenidos en las instituciones educativas formales.

A principios del siglo XX, a medida que la situación internacional elevaba el clima bélico, la Educación Física escolar es penetrada por discursos que propugnaban una Educación Física configurada por la gimnástica militar.<sup>82</sup>

Los argumentos de los militaristas se sustentaban en el hecho de que la potencia emergente europea –Alemania– poseía un sistema educativo militarista y nacionalista, que articulaba la escuela primaria con el ejército. Por otra parte, se apoyaban en la creciente tensión con los países vecinos – en especial Chile– y las hipótesis de conflicto exigían aceptar desde temprana edad el engranaje militar. En el mismo sentido, los clubes consideraban que las prácticas deportivas enaltecían el espíritu patriótico; a la vez que adiestrarlo físicamente preparaban al soldado. El club Gimnasia y Esgrima de Buenos Aires organizó un gran torneo gimnástico para conmemorar el cuarto centenario del denominado Descubrimiento de América.

El objetivo del torneo era difundir las cualidades de la gimnasia en su íntima relación con las virtudes militares,<sup>83</sup> y crear una federación nacional de gimnasia. Los difusores de la justa deportiva creían poder demostrar que la gimnasia y la práctica del tiro eran contenidos claves en la formación del ciudadano argentino. Uno de sus más conspicuos miembros, el profesor Pourteau, aspiraba hacer salir desde el club al primer regimiento de guardias nacionales.<sup>84</sup> El torneo en cuestión no contó con el apoyo del Consejo Nacional de Educación. Sin embargo, el Congreso Nacional y la Municipalidad de la ciudad de Buenos Aires apoyaron la iniciativa, inclusive con dinero<sup>85</sup>.

---

<sup>82</sup>La discusión entre los dos sectores que se disputaban el dominio de la Educación Física y su didáctica es un elemento que encontramos en Europa muchísimo antes de que se planteara en nuestro país. Según A. Mosso, en Francia y en Italia hay dos partidos, de los cuales uno quiere dar, la Educación Física el carácter militar, obligando a los jóvenes desde los catorce años a aprender el manejo de las armas y el tiro al blanco; el otro partido quiere conservar a la educación un carácter civil y cree dañoso dar las armas a los jóvenes hasta que estos sean efectivamente hábiles para servirse de ellas sobre el campo de batalla (Mamonde, M. “Educación Física militarizada en Argentina” *Revista Educación Física y Ciencia* 1995, 46-51 Editor: Departamento de Educación Física, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UNLP)

<sup>83</sup> Bertoni; L (1996): Soldados gimnastas y escolares, en Boletín de estudios del instituto de Historia Americana: Dr. E.Ravignani. Facultad de Filosofía y Letras, UBA.

<sup>84</sup> La guardia nacional, suponía conformar un cuerpo de ciudadanos-soldados entrenados, para tomar las armas en cualquier momento en que sea necesario.

<sup>85</sup> En el mes de julio de 1892, el congreso voto otorgar 15.000\$ para el evento (Ibíd.)

El torneo, realizado a fines de noviembre, terminó siendo una muestra gimnástica. Al mismo asistieron ministros y el mismísimo Presidente de la Nación. Alentado por este logro, el director de la Escuela Normal de profesores de la capital federal, Honorio Leguizamón, presentó en mayo de 1893 un proyecto que direccionaba la Educación Física hacia el ámbito militar.

Dicha presentación se dio en el marco de una conferencia doctrinal sobre Educación Física. En esta conferencia se planteaba la creación de un gimnasio al cual se denominaría «Sthenógeno Patriótico Argentino». Éste sería un espacio preparado para realizar actividades al aire libre y se abriría los días feriados para los alumnos de las escuelas primarias, quienes tendrían derecho a una hora de juego libre.

Concluida la misma, un toque de tambor convocaría a los niños a realizar ejercicios militares de conjunto. Este proyecto fue rechazado por los maestros pues se sostuvo que la Educación Física debía darse en forma regular y de manera igual a las demás asignaturas. Se planteaba que debían predominar los juegos y los ejercicios libres. (Bertoni: 1996). Dicho planteo podemos encontrarlo en el director de la Escuela Superior de varones del distrito 5to, Emilio Olivé: *“Para que los niños hagan gimnasia con éxito es necesario que los entretenga, y para que ésta los entretenga, ha de revestir la forma de juego”* (Bertoni 1996: 47).

Al respecto, en el año 1894, una comisión nombrada por el Poder Ejecutivo Nacional, recomienda la introducción de la instrucción militar en los colegios nacionales, escuelas normales y comerciales. Junto con el pedagogo Andrés Ferreira,<sup>86</sup> el Dr. Romero Brest, en tanto intelectual orgánico del Estado, se sumó a las críticas contra el militarismo. Esta postura se sostuvo en una concepción empírico-cientificista y, sobre todo, porque sus objetivos estaban dirigidos al incremento de la fuerza muscular.

En concordancia con las necesidades educativas y formativas del Estado Argentino, la Educación Física es incluida dentro de la escuela como parte de la educación integral, es decir, intelectual, física y moral, por decreto del ministro Luis Beláustegui (1896), bajo el asesoramiento del

---

<sup>86</sup> El ilustre pedagogo señalaba el carácter autómatas de la voz de mando y la repetición (Bertoni: 1996, 48).

inspector A. Pizzurno. Es importante citar textualmente el mismo, sancionado el 18 de Abril del año 1898: *La sanción de V.H. que suprimió de la ley de Presupuesto para este año la clase de instrucción militar que se daba en los Colegios Nacionales, reemplazándola por la gimnasia, determinó al poder ejecutivo a arbitrar la manera más adecuada, para organizar con provecho esa enseñanza en los establecimientos de educación. Después del estudio correspondiente, resolvió implantar en ellas, obligatoriamente, los juegos atléticos al aire libre, bajo la dirección de profesores competentes, con programas amplios, dentro de los cuales deben ejercitarse paulatinamente los jóvenes, hasta conseguir el propósito que se persigue...*" (Saraví Riviere: 1986, 29).

Articulado con el mencionado decreto, el pedagogo Ferreira, durante las conferencias doctrinales del C.N.E del mes de Agosto del año 1894, argumenta a favor de la educación moderna y en contra de la obediencia ciega. Considera que la obediencia militar inhibe las facultades intelectuales y anula la personalidad humana, agregando que la instrucción castrense generaba un patriotismo artificial y exacerbado. Al concluir la conferencia, la asamblea de maestros concluyó que:

- I. La instrucción militar con armas y equipos, grados y carácter bélico es incompatible con la enseñanza primaria.
- II. Debe nombrarse una comisión científica que revise los programas de ejercicios físicos.

El tema del denominado militarismo escolar se ubica en torno de la necesaria difusión de la idea de nacionalidad argentina. Esta situación fue potencialmente desplegada hacia finales del siglo XIX, ante la masiva población inmigrante. Los gobernantes veían con marcada preocupación el poco entusiasmo por la celebración de las fechas patrias. Es por ello que se comienza a festejar con la presencia de escolares y de militares, desfilando juntos. Inclusive crónicas de la época manifiestan e informan que los niños marchaban con uniformes escolares y palos de madera que imitaban rifles o espadas.

El Dr. Romero Brest deniega la instrucción militar en la escuela y se fundamenta en *dos sentidos*. En primer lugar, por lo relacionado exclusivamente con la Educación Física, la perspectiva militarista inhibía el esfuerzo inicial por otorgarle a la nueva disciplina escolar un carácter científico racional basado en la verificación y la comprobación del método cuantitativo. Y segundo, porque los educadores confundidos consideraron que la gimnasia en vez de ser una materia educativa era un espacio dedicado a la ejecución de ejercicios y prácticas militares.

Por esta razón, la mayoría de los maestros de la escuela primaria dejan de lado una propuesta considerada *inútil* (Brest: 1933: 8) y abogan por una Educación Física basada en las nuevas corrientes de la «gimnasia moderna», superadoras de la concepción de una *escuela del soldado*. En consecuencia, consiguieron que primara una gimnasia donde se robusteciera física y psíquicamente a los alumnos. En el Colegio Nacional de Corrientes, institución donde Romero Brest había realizado estudios secundarios, el Rector Fritz Simón contrata un profesor Inglés para enseñar deportes como estrategia para diluir la presión de los militares. Dicha situación se replica en los Colegios Nacionales de Tucumán y Concepción del Uruguay. Mientras que en el año 1895, surgen con potencia los discursos relacionados con la práctica del tiro, la cual se asociaba con valores morales y patrióticos. La práctica del tiro como deporte era vivida como aquella que realizaban las personas valerosas, sanas, fuertes, viriles y argentinas.

El Club Tiro Federal fue fundado el 28 de Septiembre de 1891. Sus creadores consideraban fundamental que esta nueva institución se rija con prescindencia completa y absoluta de toda cuestión política y electoral y que tenga como único fin la instrucción de tiro al blanco con armas de guerra para preparar a la milicia y ciudadanía, en la defensa de los supremos intereses de la Nación. La idea de un polígono patriótico había surgido en el club de Gimnasia y Esgrima de Buenos Aires, ya que éste consideraba que la práctica de la gimnasia y el tiro eran componentes centrales en la conformación del futuro ciudadano-patriota.<sup>87</sup>

---

<sup>87</sup>Cfte. Raiter, B. (2004) *Las asociaciones cívicas patrióticas y la formación de la ciudadanía. La Argentina entre el cambio de siglo y la entreguerras*. Proyecto FONCYT/ANPCYT, PICT 13934 (2004).



Al respecto, en el número 91 de la Revista del Tiro Federal Argentino se menciona lo siguiente: “*el tiro como deporte, tenía un rasgo distintivo, prepara al individuo para la defensa nacional, familiarizándolo con el manejo y empleo del fusil de guerra y afianza y desarrolla el concepto de la nacionalidad. En el polígono se forman argentinos*” (Revista Tiro Nacional Argentino: 1918, 3-5)<sup>88</sup>

En palabras del presidente del Tiro Federal de Bahía Blanca se afirma que: “No debe irse al Polígono jamás a divertirse si no por obligación, por deber a la Patria, y aquí es donde hay que insistir y predicar y educar en el cumplimiento del deber; dejando la parte del entretenimiento, bajo la faz secundaria”<sup>89</sup>. En medio de las tensiones entre pedagogos y militaristas es sancionado el decreto del Ministro Beláustegui. En el mismo se crean los *Cursos Normales Temporarios de ejercicios físicos para maestros*, ubicando al Dr. Romero Brest en una posición favorable frente al debate con los militares.

Los contenidos del currículo formativo colocaban el énfasis en la salud y en la utilidad fisiológica de los movimientos, basándose en formas científicas de realizarlos, tomando como basamento las ideas de fisiólogos europeos del siglo XIX (Fernand Lagrange, Philippe Tissié, Georges Demeny y A. Mosso).<sup>90</sup> Sin embargo, la tensión y disputa sobre el sentido de la Educación Física entre las posturas militaristas y escolares prosiguió. En el año 1910 hay un duro debate entre las diferentes posturas, con la creación de los Batallones Escolares a instancias de la Sociedad Sportiva Argentina, a usanza de los de fines del siglo pasado en Francia.<sup>91</sup> La Escuela Normal de Educación Física, dirigida por el Dr. Romero Brest, se opone abiertamente y

---

<sup>88</sup> Revista Tiro Nacional Argentino. Año 9, N° 91-92-93, enero, febrero y marzo de 1918, pp. 3-5

<sup>89</sup> Revista Tiro Nacional Argentino. Año 4, N° 35, junio de 1913, pp. 182-183

<sup>90</sup> Los ejercicios físicos no tienen que justificarse por criterios militares sino que deben sustentarse en bases racionales y científicas, de acuerdo con las propuestas pedagógicas académicas que desde la Universidad de Turín postula Ángel Mosso. Por su parte, como miembro de los “reformadores de la gimnástica” (Crisorio: 2009, 46), Mosso plantea enseñar ejercitaciones corporales naturales, distintas a las “artificiales”, compuestas por juegos al aire libre y por una gimnasia fisiológica y racional.

<sup>91</sup> En 1795 la educación militar de la juventud se hizo obligatoria y se instituyeron los bataillons del esperence. Sobre todo era en las fiestas, en las grandes federaciones de las milicias nacionales, cuando estos batallones hacían sus paradas... Los gobiernos franceses fueron discrepando con esa vieja idea pero "...en 1870 el Gobierno de Francia hizo nuevamente obligatorios los ejercicios militares en las escuelas y la ley del 28 de marzo de 1882 instituyó los bataillons scolaires ..." (Mamonde : 1995)

se da un enfrentamiento con el ejército; más específicamente la Escuela de Gimnasia y Esgrima del Ejército.<sup>92</sup>

En este sentido Galak (2012, 777-787) señala: *“En definitiva, lo que el “Plan” produjo es una formalización de la disciplina a raíz de la conjunción de tres procesos: la legislación de su gestión, la definición tanto del nombre cuanto de su curricula y la precisión de los modos en que se instruye el oficio. Para cumplir con este último propósito establece una “episteme sintética”, una reunión de los principales postulados de la pedagogía del “Sistema Argentino de Educación Física” con algunas de las características que la corporación militar promulgaba a través de la Escuela. Más aún, puede afirmarse que intentó ser una suerte de profundización en la uniformidad de los discursos. Esto es, ante la diversidad de maneras de llevar a cabo la profesionalización, la respuesta estatal consistió en la decisión de homogeneizar las prácticas a partir de uniformar sus criterios. En otras palabras, puede afirmarse que intentó ser una suerte de sutura de las propuestas de ambos establecimientos. Sin embargo, los efectos de este proceso fueron contrarios a los pretendidos: la intención de reunir sus contenidos en una misma curricula, permitiendo su convivencia, resultó una oportunidad para que se distingan aún más, fomentando lo que a la postre constituye la disputa que diera nacimiento al “campo de la formación superior en Educación Física”.*

Para complicar aún más el panorama, una profunda reforma de los planes de estudio que instauró la educación patriótica en nuestro medio, impulsada en 1910 por el director del Consejo Nacional de Educación, el Dr. Ramos Mejía y el inspector Ernesto Bavio propusieron en un artículo publicado en El Monitor de la Educación Común que la Educación Física no debía integrar la currícula escolar. Esta posición llevó al Dr. Romero Brest a redactar una contestación en la Revista de la Educación Física –órgano oficial del Instituto Nacional Superior de Educación Física–, desde la cual se defendieron con éxito las ideas de Romero Brest acerca de la utilidad de

---

<sup>92</sup> En 1901 de la gimnasia como uno de sus ejes fundamentales –justificada por “la alta utilidad de incorporar a su programa la enseñanza de la gimnasia, la que en tan elevado grado aumenta las aptitudes físicas y las cualidades militares del soldado” (BO, 19/04/1901)–, para pasar a incluirla en su nombre y denominarse así “Escuela Militar de Gimnasia y Esgrima”, se marca un punto de inflexión que da origen a la formación de profesionales de enseñanza de actividades físicas en la Argentina (Galak: 2009).

los ejercicios en la escuela (Aisenstein: 2006, 74-75) y a editar una obra “Pedagogía de la Educación Física” (1911).

En la misma se reiteran las ventajas de la Educación Física respecto de la prevención de enfermedades provenientes del sedentarismo o del excesivo estudio, la fisiología del movimiento, el trasfondo moral del ejercicio y las condiciones que debe tener un sistema racional de actividades físicas. Contiguamente, se describen los distintos tipos de ejercicios tanto sean los de gimnasia o los juegos: distinguiendo los calmantes, los sofocantes, los respiratorios, los torácicos, los de equilibrio, los de tronco y los preliminares, dando las indicaciones de *cuándo* realizarlos y con *cuánta intensidad* realizarlos. (Agüero: 2009 ,15).

En este libro el Dr. Romero Brest define el «Sistema Argentino de Educación Física». Separa las actividades recreativas educativas de las competitivas profesionales, manifestando que la escuela solo admite la primera.<sup>93</sup> Las bases del sistema contienen un trípode sustentado por la fisiología, la higiene y la pedagogía. El Sistema Argentino actúa sobre el pulmón y el tórax para mejorar la capacidad respiratoria, usa al mismo cuerpo como aparato gimnástico para desarrollar las masas musculares y evitar la fatiga. En ese sentido, se diferencia del sistema francés por su búsqueda de la hipertrofia muscular con aparatos y del inglés, por su excesiva competitividad.

Estas posiciones le atribuyeron conflictos y tensiones con diferentes grupos, entre ellos con la Sociedad Sportiva Argentina, Institución de neto corte aristocrático -privada- que funcionó como una institución social y deportiva en la ciudad de Buenos Aires, durante las primeras décadas del siglo XX. Esta entidad es considerada pionera del deporte en Argentina (Saraví Riviere: 1998) ya que desplegó una fervorosa tarea en la difusión del mismo. El poder de esta sociedad le permitió intervenir en otros campos como el político, cultural y educativo.

---

<sup>93</sup> Romero Brest está en permanente concordancia con perspectivas europeas que consideran al aire libre y a los juegos como agentes higiénicos de primer orden. El mismo Herbert manifiesta su oposición al deporte, en su obra “El deporte contra la Educación Física”. En la misma, denuncia la colonización de la Educación Física por parte de la corriente del deporte competencia.

## La Sportiva

La Sociedad Sportiva Argentina surge en Buenos Aires a fines del siglo XIX con el nombre de Sociedad Hípica Argentina. Julio Argentino Roca, dos veces elegido presidente de la república, y otros miembros influyentes de la elite argentina la fundaron en Septiembre de 1899. Su primer presidente fue Rodolfo Jiménez. Como su nombre lo indica, el objetivo principal de esa organización era la divulgación de los deportes ecuestres. Sin embargo, pocos años después de su creación, el barón Antonio De Marchi<sup>94</sup>, un italiano que se había destacado por la labor que había desarrollado en nuestro país a favor del deporte, extendió la misión de la Sociedad Hípica Argentina. En 1902 De Marchi fue nombrado presidente. Impulsado por su afición a los deportes comenzó una campaña de transformación de la organización y le impuso a la misma un nuevo nombre: Sociedad Sportiva<sup>95</sup>.

La Sociedad Sportiva Argentina, comúnmente conocida como la Sportiva, dejó de privilegiar el hipismo y comenzó a incorporar a sus actividades diversos deportes. La transformación incluía deportes convencionales tales como el atletismo, la esgrima, el boxeo, el polo, el rugby, el fútbol, la halterofilia, el ciclismo, el tiro y el hockey sobre césped. También completaban el programa de la Sociedad, actividades que en ese momento eran consideradas excéntricas, tales como las carreras de motocicletas, de automóviles y las exhibiciones de globos aerostáticos y aeroplanos. Además, la Sportiva incluía la competencia y demostración de prácticas tradicionales de la zona rural como la doma de potros y el uso del lazo. (Torres: 2002)

Es importante mencionar que la Sociedad Sportiva desplegó un importante apoyo y difusión de los juegos olímpicos y de los batallones

---

<sup>94</sup> De Marchi, de cuna nobiliaria, había arribado al país a mediados de la década de 1890 y se incorporó rápidamente a la elite social, política y económica al contraer matrimonio con una hija de Julio Argentino Roca. Poco después de su arribo, De Marchi contaba con la confianza de varios ciudadanos ilustres, incluido su suegro. Esta aprobación sumada a sus proyectos y convicciones lo convirtieron en “una figura extensamente difundida en los círculos porteños más conspicuo.

<sup>95</sup> El gobierno nacional a redactar el decreto del 30 de junio de 1908 expediente S.73 "... encargando a la Societá Sportiva Argentina.... del desarrollo de la Educación Física en toda la República.". Dicho decreto, transformado en Ley N°6277, establecía además la creación de cinco estadios - Bs. As., Mendoza, Córdoba y Paraná (Mamonde: 1995)

escolares. Con De Marchi, la Sociedad Sportiva define una concepción sobre el deporte; la misma no contiene manifestaciones pedagógicas, sino que el deporte es considerado una herramienta indispensable para la regeneración física de la raza y la *cruzada caballeresca* (Saraví Riviere: 1998).<sup>96</sup> Durante la primera década del siglo XX, la Sportiva se convirtió en la institución principal del deporte argentino. Los miembros de la Sportiva consideraban al deporte un sinónimo de entretenimiento placentero, pasatiempo aristocrático y diversión social. Para ellos, el sport era un elemento necesario de la vida del aristocrático caballero argentino. Su visión era muy diferente a la sostenida por Enrique Romero Brest. Para éste, los deportes eran instrumentos educativos... *“muy importantes cuando son manejados por un verdadero educador que los someta a reglas severas, dirigidas con una norma educativa bien clara”* (Brest: 1911, 101).

Por otra parte, su director técnico, el esgrimista Eugenio Pini<sup>97</sup>, estaba relacionado laboralmente con el ejército. Éste, era el director de la escuela de Gimnasia y Esgrima del Ejército<sup>98</sup> desde su creación en el año 1897. El 18 de junio de 1907 el presidente y su Ministro de Justicia e Instrucción Pública, Federico Pinedo, enviaron al Congreso Nacional un proyecto de ley que autorizaba la inversión de hasta 150.000 pesos moneda nacional para el envío de la primera delegación olímpica argentina a

---

<sup>96</sup> Cabe mencionar las verdaderas intenciones de la sociedad sportiva. Esta fue activa participante como grupo de respetables ciudadanos y vástagos de buenas familias, en la represión de la semana trágica, actuando como grupo armado que secundaba a la policía contra los obreros rebelados (Rouquie:1982,145)

<sup>97</sup> Eugenio Pini nació el 20 de Octubre de 1859 en Liorna, Toscana, y falleció en Mar del Plata el 1 de Julio de 1939. Además de esgrimista reconocido internacionalmente, Caballero Oficial de la Corona de Italia, Director de las Salas de Armas del Casino Militar de Madrid (España), de la Academia Naval de Livorno (Italia) y Maestro de esgrima, de quien posteriormente sería el Rey español Alfonso XIII y de Marcelo Torcuato de Alvear (presidente argentino entre 1922 y 1928); desembarcó en Buenos Aires en julio de 1897. Además, fue Director de la Sociedad Sportiva Argentina y fundó en 1920 el “Comité Pro-Juegos Olímpicos de Amberes” —que puede considerarse el antecedente inmediato del actual Comité Olímpico Argentino, desempeñándose como su Secretario— (cf. Cristiani: 1967; Pallarola: 2004)

<sup>98</sup> Por una iniciativa del maestro italiano Escipion Ferreto, se fundó la Escuela de Gimnasia y Esgrima del Ejército, el 25 de septiembre de 1897, previo informe favorable de una comisión formada por Marcelo T. De Alvear, Carlos Pellegrini, y el Barón Antonio de Marchi. Para la dirección de esta Escuela se contrató al maestro italiano Eugenio Pini, famoso esgrimista representativo de la escuela italiana de este deporte. e la “Escuela”, sus orígenes pueden encontrarse en la explícita intención del Ejército de profesionalizar sus filas aprendiendo el “arte del manejo de las armas blancas”, la esgrima, y como complemento de esta la gimnasia. El egreso anual de promociones de maestros militares provocó un paulatino y sostenido crecimiento de la práctica de la esgrima, inaugurándose salas de armas en los principales clubes de la capital federal y el interior del país. La escuela funcionó hasta 1966.

Londres. El mensaje del poder ejecutivo revela el prestigio que comenzaban a adquirir el deporte y los Juegos Olímpicos como espacios simbólicos, donde la Nación daba muestras de su progreso, de su grado de modernización y de su inclusión plena en el mundo occidental.

El proyecto fue ampliamente debatido. Lo más significativo es que salieron a la luz distintas concepciones sobre la función que debía cumplir el deporte y la participación en los Juegos Olímpicos en la realidad nacional. Esto a su vez evidenció profundos desacuerdos sobre la calidad de la enseñanza y el estado general de la educación física escolar. A raíz de estas diferencias la discusión planteó la cuestión de la responsabilidad que le cabía al Estado frente a la situación<sup>99</sup>. Los primeros argumentos sobre la supuesta capacidad que la práctica deportiva tendría para transmitir lecciones de contenido moral están resumidos en la opinión del diputado Demaría (hijo), quien consideraba que *“los muchachos dedicados a los ‘sports’ eran sustraídos a la pulpería y al truco”*.

El diputado Federico Pinedo, apoyando este posicionamiento, afirmaba que el deporte alejaba *“de esos placeres que generalmente matan al espíritu y hacen inepto al hombre para actividades eficaces y agregaba, el deporte formaba ciudadanos robustos. Se hizo hincapié en los beneficios resultantes del entrenamiento de la condición física para la salud de la población. El diputado Pinedo resaltó que “el fortalecimiento del físico, es indispensable para poder sobrellevar las complicaciones, las actividades y el surménage intelectual de los tiempos modernos.”*

La oposición al proyecto centró en el descuido de la enseñanza de los ejercicios físicos en el país. La táctica fue cuestionar la inversión de dinero en deportistas de elite frente al estado de los ejercicios físicos en el ámbito escolar. En este sentido el diputado Francisco J. Oliver les recordaba a sus colegas algo que, según él, todos conocían; para Oliver *“no está organizada en el país la enseñanza de la gimnasia, más aún, ha fracasado esa enseñanza”* (H.C: D: 1907, tomo 1, pp. 218-219)

Al igual que varios diputados, Oliver apoyaría con agrado el proyecto si el mismo tuviese como objetivo el mejoramiento de la educación física. Finalmente, el 12 de agosto de 1907, el Senado informó oficialmente

---

<sup>99</sup> Diario de sesiones de la H Cámara de Diputados: 1907, Tomo 1, pp. 218-219.

a la Cámara de Diputados que el ambicioso proyecto Olímpico había sido abortado. El Senado no había sido persuadido por la opinión de la mayoría de los diputados que el deporte promovía la identidad nacional y el prestigio internacional, una noción nueva que ganaba rápidamente adherentes en todo el mundo. Argumentos más tradicionales como la conveniencia de la moderación fiscal y la austeridad económica prevalecieron sobre los deseos de los europeizantes entusiastas olímpicos (Torres: 2002).

No podemos dejar de mencionar que en el año 1912, el prosecretario de la Sociedad Sportiva fue el Dr. Manuel Fresco, de amplia trayectoria política y creador de la Dirección General de Educación Física y Cultura de la Provincia de Buenos Aires. Como ya hemos mencionado, la Sociedad Sportiva fue entusiasta precursora de los batallones escolares. Esta propuesta se encontró con la firme oposición del Dr. Romero Brest y de Pablo Pizzurno. *¿Qué eran los batallones escolares?* Pues, formaciones de tipo militar, integradas por alumnos de escuelas primarias que promovían prácticas de tipo castrense y gimnásticas. Siendo sus contenidos y formas claramente militares, su difusión se extendía según situaciones de tensión entre los diferentes países.<sup>100</sup>

### **Los batallones escolares**

Los batallones escolares fueron una oportunidad propicia para los militares y su deseo de penetrar e incidir en los diferentes estamentos culturales y sociales de Argentina. Eran organizados por militares enrolados en el Cuerpo de Gimnasia y Esgrima del Ejército. Las normas de organización de los batallones escolares exigían que *“tal como en nuestros regimientos de infantería, los alumnos llevaban a su izquierda o derecha, además del profesor instructor, cabos, sargentos y tenientes, todos bien posesionados de sus funciones y que sin impórteseles de la concurrencia que los observaba, obligaban a todos los alumnos a marchar en perfecto compás, marcando el paso y guardando exactamente las distancias”* (Saraví Riviere: 1998, 21).

---

<sup>100</sup> Las sospechas sobre el uso de los batallones militares por parte de R Brest y Pizzurno se ven confirmadas con la conformación de la Liga Patriótica (Rouquie: 1982, 145).

Los batallones escolares aparecen en el año 1908, en un concurso hípico internacional. Éstos fueron batallones de alumnos de entre 10 y 16 años, encuadrados en formación militar. No son una creación escolar, sino, que surgen en medios vinculados a preocupaciones de tipo militar. Los batallones marchaban uniformados con fusiles de madera. Los alumnos realizaban ejercicios de calistenia y trabajos de conjunto con bastones. Las funciones de los batallones, según Saraví Riviere (1998), pueden ser ubicadas en *diferentes planos*: 1) *Político*, respeto por las instituciones nacionales y al estado, 2) *Social*, porque preparaba al futuro ciudadano, 3) *Patriótico*, al extender los beneficios de la Educación Física por toda Argentina y 4) *Fisiológico*, mejora y ayuda el desarrollo del niño.

Los batallones escolares fueron una perspectiva particular que representó desde sectores castrenses, la idea relacionada con hacer de la Educación Física una disciplina de orden y preparación militar. Es importante considerar que siendo divulgada por la Sociedad Sportiva, esta entidad consideraba a los batallones escolares como el espacio donde se preparaba idealmente para la práctica de los deportes. Los citados batallones alcanzaron gran difusión cuando niños de todo el país desfilaron en la ciudad de Buenos Aires con motivo de los festejos del primer centenario (1910).<sup>101</sup>Miembros de la sociedad viajaron por todo el país, apoyando los batallones y sumando argumentos y apoyos para que la Sociedad Sportiva sea “*la encargada oficialmente por el Superior Gobierno, del desarrollo de la Educación Física en toda la República*” (Saraví Riviere: 1998, 23).

Indudablemente, la Sociedad Sportiva y el ejército consideraban que los batallones escolares, el método oficial de la Escuela Militar de Gimnasia y Esgrima del Ejército y el deporte, marcaban el rumbo que debía adoptar la Educación Física en Argentina. La actitud militarista hacia las prácticas

---

<sup>101</sup>El gobierno argentino designa a la Sociedad Sportiva, para participar en los festejos del Centenario con los Batallones Escolares de todo el país. Así encontramos que: "... la Comisión Directiva de la Sociedad Sportiva Argentina encargada del desarrollo de la Educación Física en toda la República, por decreto del Poder Ejecutivo publicado en el Boletín Oficial... ha resuelto constituir definitivamente 14 Batallones Escolares de 100 plazas cada uno para que concurren a representar las 14 provincias de la República Argentina en el gran Concurso de Gimnasia Nacional que efectuará la S.S .A. en Buenos Aires en el mes de mayo de 1910, para festejar el glorioso Centenario de la Independencia ( Mamonde : 1995)



corporales manifestaba fascinación por el sistema gimnástico germánico de Friedrich Ludwig Jahn, el cual, según sus admiradores, había hecho posible el Estado alemán moderno y su victoria en la guerra franco-prusiana de 1870. Estas prácticas se proponían educar el espíritu, la voluntad, formar el carácter, dejando en segundo lugar los movimientos corporales.

Un grupo de docentes, enrolados en la Ley 1420 y en la necesidad de conformar una Nación letrada y una población disciplinada y respetuosa del Estado y sus instituciones, miraba con recelo la propuesta de militarización de la actividad física que proponían la Sociedad Sportiva y el ejército. Se admite el fracaso de los ejercicios físicos en los liceos y los colegios nacionales, pero esto sólo significaba el fracaso de la educación física militarista en el ámbito escolar. Los deportes no habían fracasado, al contrario, su práctica se expandía rápidamente en el país y se erigía como un modelo alternativo ante la impotencia de la antigua gimnasia. Se levantaba la bandera de la Educación Física moderna defendida por educadores como Romero Brest que armonizaba la gimnasia racional o científica con los deportes en un todo con sentido espiritual.

El reformismo espiritualista pretendía trascender el utilitarismo gimnástico. Romero Brest y Pablo Pizzurno plantean que los batallones y la gimnasia militar no eran propuestas realizadas y sostenidas por pedagogos y docentes, alegando que la infancia no necesitaba de tanto rigor y que había caminos alternativos para consolidar el sentimiento patriótico. A juicio de estos educadores, la educación física y el deporte debían estar al servicio de la educación del pueblo y no de una minoría privilegiada. Se afirmaba que debe fomentarse la educación física entre las clases populares. La concepción pedagógico-popular de la educación física, que enfatizaba el proceso total de la educación aplicable a numerosas masas populares y no a unos cuantos elegidos, fue claramente articulada por Romero Brest en oposición al proyecto deportivo internacional y elitista del olimpismo y de la Sportiva.

La noción que identificaba a la educación física con la gimnasia utilitaria de corte militar que colocaba el énfasis en la disciplina, la repetición y la subordinación a un orden superior se comenzó a cuestionar. Educadores con una formación más humanista pusieron en duda el valor y

la efectividad pedagógica de la gimnasia tradicional. La gimnasia militarista fue reinterpretada a la luz de las influyentes corrientes pedagógicas que favorecían el juego, la creatividad y la espontaneidad. Así fue como Enrique Romero Brest creó la gimnasia racional o científica, un sistema que promovía mayor libertad en los movimientos. Se señala que la escuela no era un cuartel y sus objetivos no consistían en preparar futuros soldados, sino, en formar integralmente a los niños/as que concurrían a la escuela cotidianamente. En este sentido, se manifiesta que la Educación Física no estaba interesada en el acatamiento de órdenes y formas de desfilarse, sino que sus preocupaciones pasan por la educación como instrumento racional y social para el desarrollo psíquico y físico del educando, la cooperación y la amistad.

### **El Sistema Argentino de Educación Física**

El Dr. Romero Brest fue indudablemente uno de los voceros más calificados de la oposición al militarismo escolar, calificando a los batallones escolares como “*poco útiles y arcaicos*” (Saraví Riviere: 1998, 27). Contemporáneamente con este debate, las intenciones por construir un proyecto educativo nacional estuvieron presentes en la conformación de la disciplina Educación Física. No es de extrañar que, en concordancia con esta búsqueda de nacionalidad, la disciplina encuentre y produzca un Sistema Argentino de Educación Física, pensado en forma de ejercicios y juegos metódicos, orientada hacia *cuatro efectos*: Higiénico, estético económico y moral. El método racional y argentino de Educación Física afirma que la condición pedagógica de la clase debe estar garantizada por la disciplina del trabajo, entendida como disciplina razonada, y no como obediencia de tipo militar.

Según Aisenstein (1998), este modelo sintetiza el pensamiento del Dr. Romero Brest y su creencia absoluta en la necesidad del cambio educativo, para producir cierto cambio social orientado a la mejora del pueblo y la raza. Romero Brest pone a la Educación Física entre las disciplinas pedagógicas de la modernidad. Este método rescata elementos de

la escuela sueca de gimnasia.<sup>102</sup> En su propuesta, el Dr. Romero Brest realiza una severa crítica de la escuela de gimnasia francesa, que al desarrollar la fuerza y la hipertrofia aislada de las masas musculares sobre la base de aparatos como las anillas, barras, cuerdas, palanquetas o manubrios, acorta los músculos, encorva la postura y desarrolla el tren superior en detrimento de las extremidades inferiores, todo lo cual es un ejemplo de ejercicio desde esta perspectiva.

Lo expuesto demuestra la diversidad de contenidos que la Educación Física pudo desplegar en la escuela en los primeros años del siglo XX. La definición en relación con la exclusión o inclusión pasa por una etapa de disputa y complementariedad donde se aconseja la inclusión de la gimnasia, los juegos placenteros o los ejercicios militares con ejercicios físicos, conjuntamente con la enseñanza deportiva. El hecho de que El Dr. Brest formara parte de la burocracia educativa, fundamentalmente desde su cargo de Inspector de Educación Física entre 1904 a 1909, fue “lo que le permitió ser el principal responsable a la hora de modificar los planes y programas escolares vigentes” (Scharagrodsky: 2011,446). Logró que se adoptara definitivamente el “Sistema Argentino” como oficial, a partir del cual cuestionó todo intento por militarizar la disciplina.

Los saberes son estabilizados cuando se crean los cursos temporarios de especialización en la disciplina; siendo los juegos, ejercicios gimnásticos metodizados, rondas escolares, excursiones y actividades al aire libre, los contenidos seleccionados (Aisenstein: 2006). Éstos, finalmente, son los que el Dr. Romero Brest selecciona para elaborar su *Sistema Argentino de Educación Física*. En este trabajo, el acento está puesto en los aspectos

---

<sup>102</sup> Como ya señalamos en otro apartado, la idea central de la gimnasia sueca (Ling) está articulada con la idea de realizar actividad física como herramienta en el proceso de regeneración de la nación sueca. Esta perspectiva surge en un contexto particular, donde en el pueblo sueco. Muchos de sus ciudadanos estaban volcados al excesivo consumo de alcohol y la tuberculosis estaba presente como enfermedad que arrancaba de los puestos laborales a los obreros y hacía estragos en la población infantil. Por consiguiente, esta propuesta gimnástica se dirige a niños, mujeres, viejos, flacos y débiles, conjuntamente con los fuertes, vigorosos y sanos. Además de ejercicios construidos, la gimnasia sueca se complementa con esgrima, tiro, natación y lucha. Es importante esta distinción ya que la gimnasia sueca se diferencia claramente de la práctica deportiva.

educativos de las prácticas gimnásticas, lúdicas o deportivas, siendo apreciadas en relación con la moral, lo muscular y la fisiología.<sup>103</sup>

En el sistema, por lo tanto, se encuentra una estrecha relación entre la educación del cuerpo y la práctica del juego. El juego fue reconocido como la forma más natural de la Educación Física para la formación del carácter del niño. La gimnasia y el juego se complementaban, en tanto que la primera enseñaba al niño a obedecer instantáneamente la orden y a someter su voluntad a la del profesor. Los juegos formaban y desarrollaban el carácter de ejercitar la voluntad, la independencia y la fuerza de acción, manteniendo también los sentimientos de solidaridad haciendo comprender a los niños, de una manera práctica, el respeto de las leyes y de las nociones de verdad y de justicia.

En síntesis: coraje, valor, voluntad, disciplina, dominio de sí mismo, solidaridad hacia los otros; todos eran comportamientos que se desarrollarían a partir de la práctica de la Educación Física. Se procuraba la disposición del cuerpo para dominar el espíritu y la acción. El Dr. Romero Brest, explicita que la selección de los ejercicios deberá hacerse, con un criterio absolutamente fisiológico e higiénico. Hay que considerar a los ejercicios como agentes modificadores de las funciones, como medios y no como fines de la Educación Física. En consecuencia, son sus condiciones fisiológicas y sus aptitudes de aplicación, las que han de resolver su valor y su razón de ser en un sistema racional. (Aisenstein: 2006).

El Sistema Argentino de Educación Física se instaló en la escuela primaria Argentina con mucha fuerza.<sup>104</sup> La combinación de ejercicios sin aparatos y juegos para los grados superiores, y juegos distribuidos y aplicados con un criterio fisiológico para los grados inferiores, sentaron las bases de la gimnasia metodizada (Scharagrodsky: 2004). Es importante resaltar que el sistema propone como modelo pedagógico, la educación integral, física, moral e intelectual. La moral se educa a través de la acción y se desarrollan por el ejemplo (Aisenstein: 2006).

---

<sup>103</sup> El problema de las rectitudes sigue siendo exclusivo, conjuntamente con la adaptación del organismo a las exigencias de la vida industrial.

<sup>104</sup> El tema del orden, la disciplina y los rigores, se ubican en el centro de las discusiones de época. Nos referimos particularmente al debate entre una Educación Física ejercitada por un lado o el despliegue de los juegos y práctica deportiva por el otro.

Analizando dicho sistema propuesto por el Dr. Romero Brest y destacando nuevamente el trabajo de Foucault, se puede concluir que en el sistema se presentan diferentes tácticas y estrategias de control del cuerpo. Por un lado, los cuerpos individuales son manipulados por el desarrollo de una disciplina escolar específica que se basa en la ejecución de ejercicio, que despliega ya en ese momento, un discurso que hace que el individuo se responsabilice de su propia salud y de estar en forma. Es así como la disciplina del cuerpo se contacta mediante la Educación Física con la forma escolar moderna dominante, y de esta manera se controlan y coordinan los movimientos y las actitudes corporales de los cuerpos de las poblaciones.<sup>105</sup>

### **Una pedagogía ciudadana para la Educación Física: La idea del ciudadano soldado**

Un debate se había instalado en el sistema educativo argentino sobre principios del siglo XX, en relación a la presencia del ejército como educador de masas por fuera de los cuarteles. La idea de que la institución militar era la más adecuada para la formación de patriotas se había instalado, no solo en el pensamiento castrense, sino también en gran parte de la sociedad civil. Se consideraba que la misión de formar patriotas era un deber sagrado y primordial.

En concordancia con la portación de un vocabulario religioso, los oficiales se presentaban y veían a sí mismos como apóstoles de la Nación, con la obligación de predicar la religión de la patria entre los escolares. Plenamente conscientes del escaso impacto que el Ejército tenía a la hora de promocionar valores nacionalistas entre la población, los oficiales insistieron en impulsar el uso de la bandera y del Himno Nacional en las ceremonias escolares.

La idea de educar a las clases populares en valores patrióticos obsesionaba a la oficialidad. A pesar del reconocimiento explícito de que el Ejército no era la escuela de la patria, los oficiales consideraban imprescindible realizar una labor pastoral fuera de los cuarteles. Desde

---

<sup>105</sup> Cfte. Foucault, M. (1989) *Cercan los cuerpos*. En: Foucault, M. *Vigilar y Castigar*. Buenos Aires: Siglo XXI.

finales del siglo XIX, algunas obras defendieron la idea de que los niños desde muy temprana edad tenían que ser adoctrinados por militares en valores patrióticos. Según estas propuestas, la educación patriótica y castrense debía comenzar en la escuela primaria y prolongarse en los estudios de secundaria, convirtiendo la prestación del servicio militar. Los militares promovieron y defendieron la continuada instrucción física de niños y adolescentes por parte del Ejército como la vía más apropiada para mejorar la raza, y crear asimismo un nuevo ciudadano que incorporara los valores militares a la vida civil.

La idea del ciudadano soldado tenía sus orígenes en la Revolución francesa, y hacía referencia a la integración del ciudadano en la nación en armas, por medio de su participación en un Ejército de reclutamiento universal. El concepto de ciudadano soldado aparecía entonces como la formación estatal de un soldado permanente que debía actuar en la vida civil con valores militares, como parte de un todo orgánico que era la nación.

### **La escuela no es un cuartel**

En el libro “Pedagogía de la Educación Física” (1911) el Dr. Romero Brest, director del Instituto, plantea que la nueva asignatura escolar permite profundizar las características de la raza latina y de la particularidad con que se expresa en los niños argentinos: agilidad y destreza. Esta postura del Dr. Romero Brest no confrontaba con la posición del presidente del Consejo Nacional de Educación, el conocido eugenista Dr. José María Ramos Mejía. Este prestigioso médico consideraba que *se necesita revivir en el argentino nativo esta fibra dormida del patriotismo y conquistar al extranjero en sus hijos, por la escuela.*

Consecuentemente, la Educación Física proveerá los medios y formas educativas para favorecer estas cualidades. En esta etapa de conformación transversal, marcada por la selección, inclusión y exclusión de contenidos, es interesante mencionar la mirada sobre los espectáculos callejeros, acrobacias y malabarismos circenses. Todos estos son objetados al ser considerados simples entretenimientos que no aportan ninguna utilidad práctica y educativa. Había diferencias que se habían profundizado.

Recordemos que el Dr. Ramos Mejía fue en el año 1898 uno de los fundadores de la Liga Patriótica Argentina, que estimulaba el fervor militar patriótico y reclamaba el fin del pacifismo. Las distancias y opiniones divergentes se exacerbaban con la celebración del primer centenario, en el cual se insistió con los batallones escolares. Por otra parte, como tantos otros, el Dr. Romero Brest, planteaba que era necesaria una orientación libre y moderna de gimnasia que contemple juegos, actividades al aire libre y deportes. La gestión de Ramos Mejía, entretanto, hacía gala de su verticalidad y centralismo.

Con motivo de los festejos del Primer Centenario y de la Primera Guerra Mundial (1914-1918) vuelve a surgir el discurso acerca de la necesidad de *militarización de la sociedad*. Un emergente de esta situación es el proyecto de ley, que proponía la limitación del servicio de conscripción para remplazarlo por la enseñanza militar en todas las escuelas, tanto infantiles como secundarias, normales y especiales, que el Ministro de Guerra presenta ante el Senado.

El ideario que sustentaba las prácticas de la “gimnasia militar argentina” se basaba en los predicamentos de la gimnástica alemana de Friedrich Ludwig Jahn. Considerado como uno de los padres de la gimnasia germánica, fue promotor del sistema conocido como Turnen, Turnkust, o “Método Gimnástico alemán”, un programa de educación física cuyo fin era mejorar las capacidades motrices de los ciudadanos, guiado a su vez por un marcado ideal de belleza, de virilidad, de fuerza moral y de patriotismo. El Turnen, que rápidamente esparció sus ideas por toda Europa y parte de América, consistía en un método que utilizaba grandes aparatos para sus prácticas. Sus rasgos característicos pueden resumirse en el sentido patriótico, político, estético, social y militar de su propuesta (Langlade y Langlade: 1986, 24).

En este contrapunto, desde la Revista de la Educación Física, órgano de difusión del Instituto nacional de Educación Física, dirigida por R. Brest se cuestiona con dureza la perspectiva militarista.<sup>106</sup>

---

<sup>106</sup> Es común advertir la admiración de los militares por dos escuelas europeas que a su vez conforman corrientes de la Educación Física. Nos referimos a la francesa y la Alemana. El General Richieri entre otros afirmaba que el ejército francés...” es una de las cosas más grandes del mundo “. De Francia, Richieri, trae la idea del servicio militar obligatorio. A

*“Una amenaza seria para la Educación Física: los batallones escolares resucitados por la comisión de juegos olímpicos del justo olvido en que yacían entre nosotros desde hace más de veinte años han empezado a dar sus frutos... perniciosos... para la Educación Física de los niños”*(Scharagrodsky y Aisenstein: 2006,75-76)<sup>107</sup>.

Desde la Asociación de Profesores de Educación Física se reconoce el valor de la Escuela y uno de sus voceros, el Profesor Durán Gauna<sup>108</sup> entiende que no puede recaer en una institución militar la dirección de la “cultura física” argentina, en la medida en que no es capaz de establecer planes, orientaciones y medios de acción que reposen en investigaciones fisiológicas que procuren adaptaciones escolares y sociales. Por el contrario, el representante de la Asociación explica que es el Ejército el que debe nutrirse de los conocimientos que la Educación Física civil genere.

En 1924 bajo la presidencia de Alvear y ante el pedido de modificación de los planes de estudio del entonces "Instituto Nacional Superior de Educación Física", vuelve a recrudecer el conflicto. El ministro Sagarna crea una comisión que intenta militarizar la formación docente en el Instituto. Este movimiento acompaña la reapertura el 18 de noviembre del año 1924 de la Escuela de Gimnasia y Esgrima del Ejército, tras haber permanecido cerrado veinte años.

Esta escuela daba títulos de profesores de gimnasia y esgrima y el grado de sargento primero sub-oficial. Se les permitía además, luego de tres años de desempeño profesional, dar un examen teórico- práctico, y aquellos que aprobaban el mismo ascendían al grado de subteniente oficial. Al mismo tiempo que esta institución desarrollaba su tradicional formación en gimnasia y en esgrima, va adquiriendo un carácter de formación integral al incorporar en su Plan de Estudios a los juegos y los deportes. Entre las

---

partir del año 1904, comienza un proceso de germanización del ejército, tanto es así que muchísimos oficiales, pasaron por las academias alemanas. (Rouquie: 1981, 82 - 83 y 93 - 95).

<sup>107</sup> Cfte. Scharagrodsky, P. y Aisenstein, A. ( 2006,75-76)

<sup>108</sup> Durán Gauna escribe una nota dirigida a la Cámara de Diputados indicando que el proyecto de Ley era desde todo punto de vista cuestionable. La doctrina que el señor Diputado parece sustentar en su proyecto, es inconveniente para el porvenir de la educación física argentina. Por ella se pone en manos de una institución militar, de una manera completa y sin responsabilidades eficaces que constituyan una garantía gubernamental, la suerte de las generaciones argentinas, en lo que a la cultura física se refiere, por cuanto le confía la dirección de ella en los cuadros superiores de los institutos de enseñanza (Durán Gauna: 1912, 359).



materias dictadas se encuentra “Anatomía, fisiología e higiene”, “Historia de la Esgrima”, “Historia de la Educación Física”, “Esgrima”, “Natación”, “Atletismo y Deportes”, “Gimnasia Metodizada”, “Gimnasia en grandes aparatos”.

La Comisión Técnica extiende su labor a lo largo de 1924.<sup>109</sup> Nominada por Decreto, tiene por principal función revisar los planes de estudio del Instituto, por entonces único establecimiento en funciones encargado de la educación superior en la materia, con el fin de adoptar “el sistema, método y procedimientos de educación física que convenga” (*BO*, 21/04/1924).

Esta comisión estableció definiciones que marcan a la Educación Física. En principio, al entenderla como “parte integrante de la educación general”. En segunda instancia, al volverla “obligatoria para todos los escolares aptos de ambos sexos, y para los ciudadanos conscriptos mientras duren sus servicios militares” y propugnando “el perfeccionamiento de la raza, procurando, conjuntamente, el desarrollo armónico del organismo, el acrecentamiento de la salud, la formación del carácter, el cultivo y mantenimiento racional de las energías musculares y el desenvolvimiento de las aptitudes sociales y prácticas compatibles con el fin general de la Escuela Argentina (MJeIP: 1924).

De esta manera, la Educación Física queda dividida en tres elementos relacionados entre sí: la “Educación Física escolar”, produjo el resurgir del factor militar con la “Educación Física aplicada o de complemento” y colaboró con el surgimiento de la “Educación Física deportiva”, que comienza a ocupar un espacio progresivamente relevante en el currículum del campo (Galak: 2012).

Otro de los aspectos relevantes de lo actuado por la comisión es el espacio otorgado al deporte, a lo cual puede sumarse la consecuente

---

<sup>109</sup> Sus miembros eran los doctores Tiburcio Padilla –delegado del Departamento Nacional de Higiene–, Enrique Pietranera –profesor de Kinesiterapia–, y Bernardo Houssay –profesor de Fisiología de la Facultad de Medicina de la Universidad de Buenos Aires; de la educación, como Alfredo Villalba –Inspector General de Enseñanza Secundaria, Normal y Especial–, Valentín Mestroni –representante del Consejo Nacional de Educación–,<sup>76</sup> y Benito Nazar Anchorena –Presidente de la Universidad Nacional de La Plata–;<sup>77</sup> de la corporación militar, como Horacio Levene –profesor de la Escuela, delegado del Ministerio de “Guerra”–, Jorge Howard –del Ministerio de “Marina”– y Arsenio Thamier –egresado de la Escuela y Director de Plazas y Ejercicios Físicos de la Municipalidad de la Capital–; y del propio Instituto, como Romero Brest.

modificación del Plan de Estudios del Instituto, en el que se incorpora la especialidad en “Deportes y Atletismo”. Añádase, como efecto de este proceso, la creación del “Departamento de Concursos y Deportes” que en 1927 se inaugura dentro del Instituto por influencia de Enrique Carlos Romero Brest<sup>110</sup>. Cabe agregar que la especialidad en “Deportes y Atletismo” del Instituto estaba destinada sólo a varones y era complementaria a la formación de Profesor en Educación Física. Su Plan de Estudios se compone de materias como “Atletismo”, “Deportes”, “Ejercicios de defensa personal”, “Organización de concursos y Prácticas de juegos”, “Higiene del ejercicio”, “Entrenamiento deportivo” y “Biometría escolar”.

Paralelamente, en relación a los modelos pedagógicos, los intereses que divulga la Escuela militar apuntan a que sus egresados se constituyan en ejemplo y vehículo del disciplinamiento. La corporación militarista entiende que la regulación del docente a través de un dominio de sí mismo garantiza un mejor ejercicio de la disciplina sobre los alumnos, debiendo matizar los rasgos de rigurosidad mediante una “fuerte inclinación afectiva” hacia el educando (Levene *et al*: 1944, 13).

En contraposición los docentes del Instituto consideran que los profesores en Educación Física, más que disciplinadores, deben ser gobernantes de la educación. Se esgrime desde el Instituto que, *“no basta ser personalmente robusto, ni es necesario tener la voz de trueno, sino más bien es necesario poseer conocimientos científicos y pedagógicos precisos de los efectos y de los modos de aplicación de los agentes físicos que se ha de manejar”* (Galak: 2012, 159).

Respecto al rol de autoridad entienden que “es de suma importancia no aplastar el ánimo de los alumnos, cohibiéndolos con gritos de enojo, ni con repeticiones inútiles” sino que “la rigidez para una acción uniforme, la disciplina para el orden y la atención” se consigue con expresiones a “voz clara y precisa”, y con “entendimiento del que debe obedecer, que lo

---

<sup>110</sup> Enrique Carlos Romero Brest fue uno de los hijos del fundador del Instituto y quien tomó la posta que dejó vacante su padre cuando se retiró del establecimiento que dirigía. Además, coordinó la Revista de Educación Física.

encarrile en un verdadero raciocinio sin automatismos del sentido” (Ibíd. 159).

Por último, la finalidad del Instituto es preparar profesores que “deben poseer las cualidades adecuadas para dirigir la gimnasia de ‘formación y de desarrollo’ desde el niño hasta el adolescente”, cuyo “métodos gimnásticos” se guíen por el “Sistema Argentino de Educación Física” y “basta dejar constancia que la suavidad de acción de los ejercicios, la sistematización fisiológica y psíquica, la posibilidad de una gradación perfecta y la intensidad racional de los efectos que persigue, están, como en pocos sistemas extranjeros, cuidadosamente estudiados y reglamentados en éste” (Romero Brest, 1938:61).

Este postulado es contrario al de la escuela<sup>111</sup> ya que la finalidad del Instituto es preparar profesores que “deben poseer las cualidades adecuadas para dirigir la gimnasia de ‘formación y de desarrollo’ desde el niño hasta el adolescente”. Para que los “métodos gimnásticos” se guíen por el “Sistema Argentino de Educación Física” “basta dejar constancia que la suavidad de acción de los ejercicios, la sistematización fisiológica y psíquica, la posibilidad de una gradación perfecta y la intensidad racional de los efectos que persigue, están, como en pocos sistemas extranjeros, cuidadosamente estudiados y reglamentados en éste” (Romero Brest, 1938: 61).

En 1937, el gobierno del general Agustín P. Justo, con Jorge de la Torre como Ministro de Instrucción Pública, crea el Consejo Nacional de Educación Física, presidido por el General Adolfo Arana, Director de Tiro y Gimnasia del Ejército. El flamante organismo, que *dirigirá toda actividad física que se realice en el país*, estaba conformado con representantes de los ministerios de Guerra, Marina, Interior e Instrucción Pública. El nuevo proyecto para la Educación Física concibe el deporte como una etapa posterior a la práctica metódica de la gimnasia, posiblemente aprovechando para la formación militar los elementos disciplinadores asociados a la práctica deportiva.

Se promueve la gimnasia y la práctica del tiro no sólo con el imperativo de formar jóvenes sanos y fuertes, sino también para propender

---

<sup>111</sup> Los egresados de la Escuela sostienen la búsqueda de un perfeccionamiento físico que permita reproducir un ideario moral concreto: ser fuerte, completo y útil, para sí mismos y para la Patria.

a la conformación de *una raza fuerte, viril, noble y resuelta, apta para todas las luchas de la vida; pueblo laborioso y tranquilo en la paz; valiente, sufrido, abnegado y decidido en la guerra* (Arana: 1938).

Indudablemente los primeros años de la asignatura escolar Educación Física fueron habitados por tensiones entre la necesidad de construir una disciplina con bases racionales, metódicas, pedagógicas, escolares y nacionales con las diferentes corrientes gimnásticas europeas, el ejército y los deportes. Esta tensión se despliega a pesar de que el Sistema Argentino de Educación Física fue hegemónico en el Instituto<sup>112</sup>. Las tensiones fueron resueltas con la conformación de un currículo moderno, basado en el Sistema Argentino de Educación Física, resultando en la práctica una asignatura que mezclaba propuestas higiénicas, con métodos de comando directo, juegos, rondas y los deportes sólo como ejercicios de sofocación.

El Dr. Romero Brest justifica el uso de la aparatología y la toma de datos funcionales y antropométricos diciendo que “será fácil después, fijar sobre esta base práctica y científica, el concepto y verdadero valor de los agentes de la cultura física”, y otorga principal valor a la medición de la salud y de la fuerza muscular, puesto que darán una idea exacta del estado fisiológico y del progreso de los alumnos.

Con el tiempo quedaron como legados de los modelos alemán e italiano la denominada “gimnasia deportiva”, la estratégica relación entre la gimnasia, el nacionalismo y los emergentes Estados-Nación modernos (cf. Langlade y Langlade: 1986, 345) y la defensa del Turnen a la realización de ejercicios al aire libre, argumentación en la que coincidieron con los pedagogos higienistas y que favoreció el establecimiento de plazas de juegos (lo que para la gimnástica alemana serían los Turnplatz) y el desarrollo del contenido “juegos al aire libre” como parte del currículum de la asignatura escolar.

Los principales detractores de la gimnasia alemana la consideraban artificial, fundamentalmente por el uso de máquinas y aparatos para las

---

<sup>112</sup> Los ambientes militares comprendieron perfectamente el sentido de la misión que se les encomendaba con la educación. El jefe o instructor debe despertar el sentimiento nacional en sujetos que profesan fácilmente la mayor indiferencia hacia la Argentina. (Rouquie: 1984, 84).

ejercitaciones, la criticaban por costosa, por carente de razón científica, por excesivamente rigurosa y analítica en demasía; la denostaban por opuesta a los ideales modernos ilustrados que promulgaban una versión más naturalista que artificial, siendo la gimnasia no-militar y los juegos y ejercicios al aire libre la contrapropuesta de aquellos que justificaron sus prácticas en principios pedagógicos y en criterios fisiológicos principalmente provenientes de los postulados higienistas de los “reformadores de la gimnástica”.

Otra postura que se despliega en el Instituto y resulta triunfante, es la “educación física” que se enseña en los Sistemas Escolares. En el primer tercio del siglo XX, esta tendencia se encuentra emparentada con las “gimnasias naturalistas higiénico-pedagógicas” antes que con la “gimnasia militar argentina”. Sin embargo, quedaron como legados en la currícula formativa del instituto, las prácticas provenientes de los modelos alemán e italiano, en la asignatura denominada “gimnasia deportiva” (Galak, 2012).

### **Cambios en el Instituto de Educación Física**

El deporte como contenido central de las clases de Educación Física llegará en la década del '30, a pesar que desde el Instituto se rechaza el deportivismo si no es seguido por un sistema gimnástico racional, porque, según su entendimiento, así se genera un “culto casi excluyente del cuerpo”, o “por lo menos en su aspecto externo” (Romero Brest: 1933, 33). La crítica de los representantes del “Sistema Argentino” a la práctica de deportes se centra en la creciente profesionalización que se produce con el desarrollo de la institucionalización de este tipo particular de actividad física. Según Romero Brest, el *deportismo* persigue fines utilitarios y comerciales.

En cambio, desde la concepción militar, el paisaje es completamente distinto: partiendo de comprender que “los deportes moralizan al pueblo”, la instrucción impartida en la Escuela se basa en la enseñanza de ejercicios atléticos, ya que estos “constituyen el punto más alto a alcanzar en la enseñanza de la gimnasia educativa. En correlación con este desarrollo, y como consecuencia directa de los cuestionamientos al Sistema Argentino y su escasa ponderación de las prácticas deportivas y de la formación que

brinda el Instituto Nacional de Educación Física basado en ese sistema y en la figura preponderante de su director, en el año 1931, y antes de lo previsto, el Dr. Romero Brest es jubilado de oficio, concluyendo 25 años de dirección del instituto.<sup>113-114</sup>. Se retira obligado a jubilarse; una “separación forzada del cargo de directivo ejercido por 27 años” debido a “desinteligencias con las autoridades surgidas de la revolución de 1930”<sup>115</sup>.

El contexto internacional se presentaba favorable a los adeptos a las ideologías nacionalistas, fascistas y contrarrevolucionarias. Los gobiernos de cuño autoritario desplegaban el modelo de la Italia fascista, que seduce a los miles de italianos que viven en Argentina y a los que poseen una frágil convicción democrática. El panorama se cierra cuando Hitler asume el poder en Alemania en el año 1933 y Franco derrota a los republicanos en 1936.<sup>116</sup>

La extrema derecha nacionalista y los sectores tradicionalistas católicos apoyan sin reparos los gobiernos militares y se declaran abiertamente antiliberales y anticomunistas. En ese marco se despliega una reacción espiritualista contra los peligros antinacionales y se instala la idea de un nuevo orden cristiano y depurador.<sup>117</sup> El “nacionalismo de los nacionalistas” de la década de 1930 heredó del previo “nacionalismo cultural” la inquietud por la inmigración y los extranjeros, pero también la pregunta por la integridad territorial.

Esa ola nacionalista, que encontró su nacimiento con el periódico “La Nueva República” (1927), planteó al consenso liberal-republicano que

---

<sup>113</sup> El gobierno militar del general Uriburu busca realizar una depuración del aparato estatal. Todos los que se han opuesto de alguna que otra manera al régimen son encarcelados o despedidos (La Nación, 4 de noviembre del año 1930). Por otra parte el Dr Brest era correntino y en esa provincia se sucede el primer levantamiento militar contra Uriburu (Rouquie: 1984, 246).

<sup>114</sup> Es preciso reiterar que la historia de la cesantía del Dr. Brest comienza a forjarse previamente, con el desgaste que supuso todo el proceso de la Comisión Técnica de 1924.

<sup>115</sup> Cfte. Saraví Riviere: 1998, 79-83; Scharagrovsky: 2011, 463; Agüero *et al*, 2009: 33, Arana: 1938.

<sup>116</sup> Perfeccionar la raza y fortalecer la Patria, discursos que progresivamente cobran mayor relevancia en el ámbito nacional e internacional, fundamentalmente a raíz de la Gran Guerra europea y de las crisis político económicas que le siguieron, evidencian a su vez que a la funcionalidad pragmática de formar cuerpos dóciles y sujetos sumisos se le suma la utilidad de robustecer organismos cohesionados por sentimientos nacionalistas (Galak 2012:236).

<sup>117</sup> Manuel Gálvez publica en 1933 una serie de artículos donde exalta el patriotismo, el sentido heroico de la vida la jerarquía y la disciplina, que según él la Argentina necesita con urgencia (Rouquie: 1984, 280).

por más de medio siglo había guiado al país, objeciones profundas. Manifestaba sin ocultamientos su abierto desprecio por el régimen democrático-liberal, por las izquierdas y por la vida parlamentaria, mientras declaraba abiertamente la promoción del corporativismo, el antisemitismo y una Educación Física basada y cerrada del orden católico.

El Dr. Romero Brest brinda uno de los debates más trascendentes de la historia de la Educación Física en Argentina con el Gral. Adolfo Arana, director del Consejo Nacional de Educación Física desde el año 1937.<sup>118</sup> En el libro del Dr. Romero Brest, “El sentido espiritual de la Educación Física” editado en el año 1938, dedica un capítulo al despliegue de los “Peligros que amenazan al instituto y a la enseñanza: el militarismo y el atletismo”. El general Arana le responde en “Disertaciones y comentarios de prensa y conceptos sobre Educación Física: comentarios a un artículo reciente del Doctor Romero Brest”.<sup>119</sup> <sup>120</sup>En este artículo el militar reconoce que el Consejo de Educación Física está en su mayoría en manos de los militares. Éstos aun pudiendo, no han tomado el control del Instituto. Para este militar, la Educación Física debía ser ordenada, razonada y colectiva.<sup>121</sup><sup>122</sup>

Scharagrodsky (2011: 469) esgrime que la principal labor político-pedagógica de Romero Brest se inicia contrariando, a principios del siglo XX, las clases de ejercicios físicos con tintes militares y culmina vencido,

---

<sup>118</sup> La influencia de la formación militar sobre individuos que ni siquiera son adolescentes y por lo tanto espíritus maleables, no puede dejar de ser profunda y duradera (Rouquie: 1984, 90).

<sup>119</sup> Los oficiales del ejército son formados para una misión social y política... “ un conjunto de hombres de bien , que guiados por un ideal superior , tienen mayores responsabilidades , porque deben amalgamar hombres de todas las procedencias, a fin de moldear el alma argentina”( Ibid, 84).

<sup>120</sup> Samuel Borghelli en “Observaciones de carácter técnico que me ha merecido el libro ‘El sentido espiritual de la Educación Física’ de Romero Brest”, publicado en Tiro Nacional Argentino, en donde esboza alabanzas a la enseñanza de la Educación Física en establecimientos militares y una serie de críticas al Dr. Romero Brest.

<sup>121</sup> En esos momentos, muchos docentes del colegio militar afirmaban que los militares eran “la casta más organizada de la colectividad y es por eso que deben penetrar en todas las esferas de la vida nacional, porque el militar es el único elemento que permanece incontaminado en medio de la vorágine del vértigo social (Ibíd. 281).

<sup>122</sup> La revista Tiro Nacional Argentino evidencia este cambio de época al aumentar las notas sobre deportes en detrimento de las de stands de tiro y al incrementar los espacios para los comentarios sobre moralidad nacional, utilizando como ejemplos las acciones que sobre políticas deportivas se desarrollaban en la Italia de Mussolini o en la Alemania de Hitler, en perjuicio de aquellas dedicadas a las explicaciones fisiológicas e higiénicas de porqué hacer ejercicios físicos, lo cual Educación Física aleja el viraje conceptual de la perspectiva militarista (Galak: 2012,246).

treinta años más tarde, por discursos similares a las que había combatido inicialmente. Con el desplazamiento del director del Instituto, los profesores de la Escuela de Gimnasia y Tiro del Ejército consiguen ser designados en las escuelas civiles y logran la creación de estructuras de control estatal de la Educación Física, direcciones administradas por civiles que simpatizaban con las políticas de facto. Con este movimiento los militares creen haber logrado el control del campo de la Educación Física y el control del movimiento y de los cuerpos de los alumnos del sistema educativo.<sup>123</sup>

Con la partida del Dr. Romero Brest, el trabajo académico y político articulado en concepciones epistemológicas positivistas, con un claro posicionamiento teórico y filosófico, influenciado por las experiencias educativas de los procesos de construcción de las sociedades nacionales europeas y asociado con la premisa de la educación integral propio de la gimnasia metodizada, es reemplazado por el discurso que señala las bondades de la práctica deportiva. El deporte como contenido de la clase, logrará hacerse hegemónico, producto de los cuestionamientos al Sistema Argentino, a la formación que brinda el Instituto nacional de Educación Física y a la figura de Romero Brest.

Es importante destacar que los maestros diplomados del Instituto no gravitan en el campo de los deportes, ya que para el Dr. Brest no es parte de la misión de la institución que dirige formar recursos para ello. Justifica su postura en el proceso iniciado con el Decreto de 1898 que hace obligatoria la asignatura en las escuelas y que no incluye a los deportes.

En 1938 se crea lo que será la Dirección Nacional de Educación Física y su primer director, César Vázquez, es un ex deportista, que no ha pasado por la escuela de formación de profesores. De allí en más el deporte entra paulatinamente al currículum de la escuela. Así queda sellada definitivamente la pedagogización del deporte.

---

<sup>123</sup> En ese sentido se había creado el 1 de Mayo de 1905, la dirección de gimnasia y tiro, como dependencia del Ministerio de “Guerra” por la firma de Rafael Aguirre y bajo la dirección de Carlos Sarmiento, su función principal consistía en reglamentar las prácticas de tiro ciudadano, favorecer los “ejercicios gimnásticos que vigorizan el cuerpo” y construir polígonos y gimnasios en las principales ciudades argentinas.



## **Debates, disputas en la disciplina. Fascismo y educación corporal: la ficha biotipológica**

La ficha biotipológica había sido ideada por Nicola Pende en Italia y aplicada en las escuelas. Estaba considerada como una orientación “médico filosófica” que tenía como función conocer la “estructura del cuerpo y del alma” de aquellos individuos que formaban parte de la otredad. Judíos, homosexuales, prostitutas, comunistas, anarquistas, formaban parte de ese universo ajeno que bastardeaba los principios rectores de la moral cristiana. Italia gestó por intermedio del médico endocrinólogo, Nicola Pende, la biotipología como disciplina encargada de llevar a cabo en el mundo latino lo que sería entendido como una instrumentación «práctica» de la eugenesia galtoniana.

La creación científica de Pende iluminaría desde la década del ‘20 la nueva realidad política suscitada en Italia tras la «marcha sobre Roma», pero también la de otros países «latinos» como España y especialmente la Argentina. El eje de esta nueva dimensión asignada a la Eugenesia, estaba dado por la invención de un dispositivo físico-institucional emergente de la esfera del saber: el Instituto de Biotipología. El mismo era un verdadero observatorio de todos los comportamientos humanos, situado en un ámbito capaz de ejercer coacciones a través del espacio y del protagonismo de la inquisidora mirada científica.

Los lazos biopolíticos entre Argentina y el fascismo italiano se acrecentaron después del golpe militar de setiembre de 1930, que coincidió con el arribo de Pende a Buenos Aires<sup>124</sup> y con la posterior misión oficial encomendada por el nuevo gobierno del general Uriburu a los médicos Arturo Rossi y Octavio López para estudiar en Italia el establecimiento biotipológico del visitante italiano.

Tras el regreso al país de Rossi y López, quedó conformada en 1932 la Asociación Argentina de Biotipología, Eugenesia y Medicina Social, entidad civil sostenida económicamente por el Estado, hasta producirse en 1943 su nacionalización e incorporación dentro de la esfera de la Secretaría

---

<sup>124</sup> Pende llegó a Buenos Aires invitado por el Instituto Argentino de Cultura Itálica y por la Cátedra de Clínica Médica de la Universidad de Buenos Aires, a cargo del Doctor Manuel Castex. Allí dictó un curso de ocho lecciones de perfeccionamiento para graduados durante el mes de Noviembre de 1930.

de Salud Pública de la Nación, cuando estaba a cargo de Eugenio Galli, quien fuera precisamente uno de los miembros fundadores de aquella asociación.

Ya no se trataba del tradicional procedimiento higienista de aislar lo «anormal» para encerrarlo en sitios que dejaran a salvo al universo de la «normalidad», sino que propendía a que los institutos fueran jerarquizados puntos de vigilancia dirigidos a todos los individuos. La biotipología modernizó al panóptico, profundizando los alcances de un espacio de vigilancia para cárceles, hospitales y escuelas en el que poder se ejercía por transparencia, y el sometimiento se obtenía por la proyección de claridad. En la biotipología la transparencia se obtenía de los diversos estudios sobre el cuerpo y el alma a los que era sometido cada individuo dentro de un espacio del saber, y la proyección de claridad la aportaba el incuestionable diagnóstico científico.

Con el nuevo descubrimiento de Pende nacía entonces un mecanismo que tenía su fundamento en la detección de anomalías físicas, psíquicas y morales no visibles que anticipaban la comisión de actos perturbadores al orden público. En esta economía del poder, era fundamental reconocer al «otro», aquel que se apartaba de la «normalidad». Con la biotipología toda la población debía quedar bajo la atenta mirada de una ciencia concebida para identificar y aislar aquello que en última instancia podía poner en riesgo la gobernabilidad.

### **Deporte y uniformidad**

El fascismo es un movimiento político que se caracteriza por un fuerte nacionalismo, conjugado con un fuerte rechazo al liberalismo, al conservadurismo y, en particular, al comunismo. En general, los regímenes fascistas poseen como característica central el hecho de ser dirigidos por un líder indiscutido e idolatrado. La idea de totalitarismo donde el Estado pasa a dominar y vigilar todos los aspectos de la vida de los ciudadanos, termina de componer las particularidades de este régimen autocrático.

El régimen fascista italiano es tomado como marco puesto que sus influencias sobre el modelo de Educación Física de finales del 30 en

Argentina son por demás notorias. En este cuadro el objetivo pasa a ser educar el espíritu de los niños y niñas, entrenándolos físicamente. La juventud, ordenada, vigorosa y ágil, constituye un punto de llegada en la prédica fascista. De lo anteriormente mencionado, se desprende que la cuestión del deporte fue relevante en el fascismo italiano. La política fascista atribuyó al deporte una importancia esencial como elemento disciplinador en la formación del joven: “*Del fascismo, fuerza viva es la práctica deportiva*” (Malvano: 1995, 322) El deporte llega a ser sinónimo de un estilo de vida, el modo fascista de concebir y de vivir la vida y formar el carácter.

Su prédica declama que el paso de los jóvenes debe ser ágil y veloz, expresada y lograda a través del atletismo y el deporte en general. El sedentarismo comienza a ser cuestionado y se busca un sujeto activo. Ese joven dinámico y musculoso se logra a través de la prestancia y la combatividad del modelo deportivo. El fútbol, deporte popular, es utilizado en función de ser considerado constitutivo de la identidad nacional, en un país de escasas tradiciones gimnásticas y deportivas. Con los éxitos italianos de finales del 30 - olimpiadas y campeonatos mundiales-, se hace evidente que la utilización del deporte en términos políticos era por demás favorable al régimen.

El deporte, sobre todo el fútbol, toma así una clara función didáctica, ya que constituye el medio privilegiado de transmisión de los valores más apreciados por el fascismo: *la forma física saludable y vigorosa, la autodisciplina, el espíritu combativo y la importancia de las relaciones de equipo*. Es por ello que hacer deporte es comprometerse con el régimen. Los regímenes fascistas buscan a través del deporte <sup>125</sup> construir una juventud fuerte, tanto física como espiritualmente, en donde se visualice el vigor de la estirpe nacional. En su práctica se contemplan las virtudes que el fascismo considera imprescindibles: *fuerza, agilidad, armonía y virilidad*.

Es propio del fascismo italiano el rechazo de la flacidez proveniente de una vida pasiva, ya que el ideal es un hombre dinámico que está en continuo movimiento. En un país con escasas tradiciones gimnásticas, el

---

<sup>125</sup> La rapidez, eficacia del movimiento y la preparación física, están en la base del mito deportivo.

fútbol se configura como un fuerte factor de identidad nacional. Siendo el modelo deportivo uno de los transmisores de la filosofía fascista: *la exaltación de la preparación física, la autodisciplina, el valor del espíritu combativo y la importancia de las relaciones de equipo*. Para las mujeres se plantean propuestas diferentes: a éstas se las exhorta a estar sanas y guapas, sin renegar de sus futuras o presentes funciones domésticas.

La propuesta se despliega en derredor de ejercicios de gimnasia rítmica y actividades adecuadas para la mujer. La natación es considerada una práctica coherente para las mujeres y en esa actividad se permite el uso de trajes de baño, en donde se dibuja la bella figura de la mujer italiana. En relación con la importancia del uniforme, éste en tanto símbolo del régimen, busca diferenciar e incluir a los jóvenes en una imagen que traza en futuro a los soldados de infantería. La apariencia guerrera sirve para profundizar el carácter militar del fascismo. Es por ello que los jóvenes debían parecerse a los impecables soldados de la patria.

### **La reforma educativa de Fresco**

Bajo el gobierno conservador del católico e higienista Manuel Fresco en la Provincia de Buenos Aires (1936-1940), se impulsó una reforma educativa que apuntaba a la formación espiritual del individuo afianzando la educación religiosa en las escuelas y rechazando los postulados positivistas del sistema educativo ensamblado a fines del siglo XIX y arraigado en la denominada “corriente normalista”. Estas cuestiones mencionadas hacen que la eugenesia argentina se relacione directamente con el corpus teórico de Pende y sus fichas biotipológicas. Las fichas biotipológicas fueron aplicadas, como ya señaláramos, por el médico eugenista y director del Instituto Argentino de Biotipología, doctor Arturo Rossi (Rossi: 1941).

El prominente médico consideraba que el problema planteado por la Biotipología no era solamente médico sino fundamentalmente social, y que el estado debía tutelar los valores físicos y morales de la población. El punto de partida de esta obra debía ser la vigilancia del crecimiento somatopsíquico de la juventud y el estudio de las desviaciones patológicas de los niños o adolescentes.

Tomaba como punto de partida para esta vigilancia y formación la vida escolar de los futuros ciudadanos, y en consonancia planteaba: *“Es menester cuidar el desarrollo del sistema óseo y muscular, la agilidad y la destreza de los movimientos, robustecer cada uno de los órganos de nuestro organismo: para ello la educación física científicamente organizada y controlada por médicos organizados, es indispensable. La Ilustración técnica-pedagógica deberá realizarse en base a la clasificación Biotipológica de los distintos escolares: los múltiples problemas que encierra la Medicina Social y la Higiene Escolar deberán ser encarados en base a los postulados de la moderna Eugenesia y de acuerdo con la ficha Biotipológica Escolar individual”* (Rossi: 1941, 13).

La reforma educativa se enmarca en una nueva orientación pedagógica que rechaza los postulados positivistas. Apuntaba a realizar cambios en el modelo de instrucción pública provincial para el desarrollo de los sentimientos patrióticos, morales y religiosos. Era un movimiento pedagógico con una plataforma anti intelectualista, ya que rechazaba la primacía de la razón como único elemento para conocer; por la cual la proposición pedagógica intentaba sustituir la escuela enciclopedista, teórica y abstracta que producía, según su percepción, una “masa de proletarios intelectuales”.

Asimismo instituyó una perspectiva de carácter práctico y utilitario que destacaba sobre todo el papel de la instrucción física, introduciendo la educación religiosa católica como uno de sus pilares básicos, adoctrinando a todos los alumnos gracias a la masificación de los textos escolares según sentimientos nacionalistas exacerbados... *“Al lado de la educación intelectual, nuestro proyecto eleva a igual jerarquía la educación moral del carácter y del sentimiento; la educación física, que disciplina al cuerpo y lo rinde eficientemente, y la educación técnica y vocacional que sitúa al hombre en el ambiente y le da medios para vencerlo. La escuela del hacer, cualquiera que sea el nombre que reciba, es la que más completamente sirve a la educación integral, al poner a contribución los poderes de la mente y del músculo”* (Fresco: 1937, 56).

Hacía hincapié en la voluntad, la emoción, los sentimientos y la intuición. En este marco, la “instrucción”, entendida por ella como la

transmisión de conocimientos concebidos como elaboraciones intelectuales, pilar del positivismo, debía marchar en paralelo con la idea de “formación”; es decir, el desarrollo no sólo del intelecto, sino también de la personalidad y el espíritu. (Cammarota: 2009).

En 1934 los conservadores introdujeron un artículo en la Constitución provincial que estipulaba los fines de la educación: la formación moral cristiana. Y en 1936, un decreto del gobernador nacionalista Fresco estableció la implementación de la enseñanza religiosa en las escuelas. El fin de la escuela era el perfeccionamiento integral del hombre tanto espiritual como intelectual, acompañado de una educación patriótica, física, moral y religiosa. La finalidad última era crear una mano de obra disciplinada y vigorosa, demandada por el creciente proceso de industrialización (Bejar: 2005).

Como parte de esta reforma además del afianzamiento de la “Dirección General de Educación Física y Cultura”, se instauraron Comedores Escolares, Colonias de Vacaciones (con “visitadores de higiene, médicos y dentistas”) y “Clubes de niños” (Galak: 258). Estos últimos, dedicados a “la recreación general, gimnasia e iniciación deportiva”, se concibieron para cumplir una “obra social de enorme trascendencia” que apuntaba a desarrollar física, moral y socialmente al niño: “físicamente, por usar como elemento valiosísimos en los juegos la competencia, la emulación, la rivalidad cordialmente deportiva, y la gradación científica que beneficia al niño en su salud general”, “moralmente, por ser experiencia física la base de la formación del carácter, desarrollando todas las buenas cualidades, inherentes a él: conducta, corrección, bondad, voluntad, tesón, entusiasmo, dedicación, etc.” y “socialmente, porque inculca buenos hábitos y fomenta el compañerismo, la colaboración y el entendimiento con los ocasionales camaradas” (Fresco: 1940, 226-227).

### **Las direcciones de Educación Física: Cercanías peligrosas**

En 1936, bajo el gobierno del Dr. Fresco, se crea la Dirección General de Educación Física de la Provincia de Buenos Aires (Decreto N° 229 del

22 de julio de 1936)<sup>126</sup> y, en 1938, la Dirección Nacional de Educación Física, siendo su primer director, César Vázquez, un ex deportista que no ha pasado por la escuela de formación de profesores. Este organismo se declara en franca continuidad con los ideales propuestos por el Ejército: “resulta de indiscutible necesidad adoptar el temperamento propuesto por la Dirección General de Tiro y Gimnasia de la República”,<sup>127</sup> copiando sus métodos y orientaciones “adaptándolos al ambiente y complementándolos” (Pallarola: 2008). Hay un claro signo ideológico tradicionalista, antiliberal, anticomunista y pro católico en la gestión de Fresco.<sup>128</sup> Su gobernación en la Provincia de Buenos Aires entre 1936 y 1940 significó el ingreso de un nuevo agente de diálogo al campo de la formación profesional en Educación Física en Argentina.

Su impronta segregacionista, nacionalista, católica y conservadora, no sólo se manifiesta en su gestión como gobernador, sino que tiene como antecedentes, en su importante participación en la “Ley de Defensa Social” de 1910, argumentada en la intención de perfeccionar la raza, como así también en su destacada trayectoria en círculos tradicionalistas de las *elites* porteñas, específicamente su cargo de pro-secretario de la Sociedad Sportiva Argentina o su afiliación al Partido Demócrata Nacional (Saraví Riviere: 1998, 250)<sup>129</sup>. El gobierno de Fresco, apodado el Duce de La Plata, fue de

---

<sup>126</sup> El Gobierno de la Provincia de Buenos Aires en virtud de que “no obstante la buena voluntad de los maestros la enseñanza pública ha descuidado(...) la cultura física...”, “que la enseñanza y la práctica de una gimnasia metódica y racional, complementada con los juegos al aire libre (...) imprime a los jóvenes normas y orientaciones morales y espirituales”, “que es necesario por la acción de los juegos y de la lucha deportiva templar y formar el carácter de nuestra juventud en el culto al valor, en la disciplina y en la confianza en su propia fuerza física...”, decide crear la Dirección General de Educación Física y Cultura, junto con “110 distritos de Educación Física y Cultura”, correspondiéndole a cada una de ellos una Comisión de Distrito, que apoyaría la labor de la Dirección.

<sup>127</sup> La “Dirección General” impuso, desde agosto de 1938, la obligatoriedad de que se respeten los procedimientos del Manual de Gimnasia Metodizada y Juegos, normas que pusieron en práctica como principal contenido la gimnasia metodizada propuesta por Levene y que usaban el mismo método pedagógico que se empleaba en la Escuela, en el Instituto y en la “Dirección General de Tiro y Gimnasia” del Ejército.

<sup>128</sup> Fresco había comenzado su carrera política siendo concejal de Avellaneda en 1918. Opositor al gobierno de Irigoyen, bregó para que el caudillo radical fuera destituido. En 1932 volvió a ocupar una banca en la Cámara de Diputados pero dedicó todo su esfuerzo a las tareas del partido conservador, primero como secretario general hasta 1933; y luego en 1934 como presidente. En su viaje por Europa desembarcó en Italia y se entusiasmó con el orden y la disciplina que guiaban el credo político de Benito Mussolini. Gana las elecciones del año 1935. Cercano a un grupo de nacionalistas pro fascistas, ven en la figura del general Acame (agregado militar en Italia 1923-1924) una posibilidad de acceder al poder.

(Rouquie: 1984, 283)

<sup>129</sup> Cfte. Saraví Riviere; 1998 en Galak: 2012,250

una clara impronta autoritaria, y su intención fue la de convertir a la Provincia de Buenos Aires en un territorio fascista.

El gobernador prohíbe inmediatamente al asumir, las actividades del partido comunista y propone una reforma educativa que se asienta sobre el despliegue del ideal católico y la educación del cuerpo. Crea, en consonancia, la Dirección de Educación Física y declara –como señaláramos– obligatoria la enseñanza de religión en todas las escuelas. La propuesta de este confeso admirador de Mussolini plantea como principal objetivo ideológico la conservación, organización y progreso de la salud física y moral de la población, considerando que cuerpos perfeccionados implican un “mejoramiento racial” que *combata* la importación de ideales nocivos para la Patria como el comunismo y el anarquismo.<sup>130</sup>

Fresco pretendió instalar un organismo específico que estudiara y fomentara la cultura física, realizando mediciones antropológicas y registros estadísticos de diversa índole, y refrendando todo conocimiento de la disciplina según saberes pretendidamente científicos, mayoritariamente ligados a estudios médicos- biotipológicos, en consonancia con la formación académica de Fresco. Precisamente, esta política tuvo sus consecuencias cuando, en 1936, se instituye la “Dirección General de Educación Física y Cultura”, afianzándose así la relación entre políticas públicas estatales y prácticas de actividades físicas, con la consecuente reformulación de las condiciones del campo e incorporación de nuevos agentes en disputa.

El gobernador Fresco lleva adelante sin pretextos un intento por uniformar los sentidos disciplinares, estableciendo directrices normadoras de todas las prácticas, inclusive las de profesionalización, como así también la categórica incorporación de los discursos eugenésicos a los idearios de la cultura física. Esto lo consigue retomando la consigna patriótica tradicional de utilizar la instrucción física como vehículo de transmisión de una argentinidad concreta, ligada a una particular adopción de valores morales cristianos y a una visión política conservadora.

En consecuencia, es posible inferir que el Gobierno de Fresco utilizó a la Educación Física y a sus prácticas como, la gimnasia metodizada, los

---

<sup>130</sup> Cfte. Aisenstein y Scharagrodsky: 2006, 208



deportes, los juegos, las Colonias de vacaciones y el excursionismo, como medio de transmisión de un ethos concreto (Aisenstein y Scharagrodsky: 2006).

La Dirección General de Educación Física de la Provincia de Buenos Aires comprende gran parte del ideal fresquista, ya que las ideas que se conjugan en el Decreto que la funda establecen que deben vincularse e influenciarse recíprocamente las acciones llevadas a cabo en las escuelas y en los hogares, pues ello supone una manera de establecer un mutuo control; además de que se debe procurar “intensificar el sentimiento nacionalista exaltando las tradiciones de la patria, cultivando la fe” “y afirmando el concepto de la unidad moral y jurídica de la Nación”. (Galak: 2012, 251)

Se propone un plan de trabajo, aprobado por el Consejo General de Educación que incluía, entre otras, las siguientes actividades: 1) Media hora de gimnasia diaria en la escuela; 2) Práctica de deportes en un ámbito adecuado una vez por semana; 3) Instrucción teórica y práctica de tiro reducido una vez por semana para los alumnos varones de sexto grado y optativo para las niñas. (Calvo: 2000). Las consecuencias de esta nueva perspectiva son variadas. Se mantiene el método del comando directo en la clase y se profundiza la preocupación por la diferencia, a los efectos de normalizarla; sobre todo en lo referente al género. Éste aparece en clave sexista, y ser *mujer* o *varón* marca una diferencia sustantiva. Por otra parte, se trabaja en los detalles corporales, posiciones y los ritmos de las ejercitaciones.

El pensamiento nacionalista de Fresco se articula con la continuidad de los discursos desplegados sobre el cuerpo, en relación con la moral y con la higiene, junto con un renovado y exacerbado espíritu patriótico. En este movimiento de reforma, el deporte logra ser aceptado como práctica pedagógica y se asienta como una herramienta que permite superar la postura estática de la calistenia, sumándole al cuerpo los beneficios del juego: efectos energéticos y placenteros, libertad de movimiento y la iniciativa individual. Estos elementos se contactan con las demandas educativas de nuevos sectores sociales que desean una educación basada en individuos emprendedores (Aisenstein: 2006).

El despliegue de esta novedosa práctica implica estar atento a su dinámica turbulenta, por consiguiente, se refuerzan los lineamientos de un modelo de enseñanza que coloca al docente en el centro de la clase en tanto atiende el orden y la moral desplegados en la práctica. En el año 1937 se crea el “Consejo Nacional de Educación Física”, por Decreto Nacional N° 107.165. Dicho organismo surge del seno de la “Dirección General de Tiro y Gimnasia” del Ejército y es resultado del impulso satisfactorio que provocó la “Dirección General de Educación Física y Cultura” de la Provincia de Buenos Aires. El directorio de la nueva entidad estaba presidido por el Director del organismo militar, Adolfo Arana. Desde el seno del Ministerio de “Justicia e Instrucción Pública” se crea el 17 de junio de 1938 la “Dirección General de Educación Física”, mediante el Decreto nacional N° 6.446, bajo la administración de César Sotero Vázquez, pretendiendo “armonizar su acción con el Consejo Nacional de Educación Física.

Esta institución aborda en sus comienzos las deficiencias que presentan las ejercitaciones físicas realizadas “sin unidad de métodos y programas”. Se estableció como una entidad educacional dedicada a desarrollar criterios uniformes de una educación física que complemente la formación moral e intelectual y que difunda una gimnasia que sea “metódica, racional y científica” (*Bo*, 06/07/1938). Las tareas de la “dirección abarcaron desde la organización de torneos, el fomento de la cultura física en todos los niveles, la proyección de programas y métodos oficiales, hasta la realización de fichas de los alumnos y su respectiva racionalización estadística según sus condiciones físicas. Dichas funciones reproducen casi término a término los sentidos que el “Consejo” delineó específicamente en el ámbito escolar. (Galak 2012: 263). No resulta entonces casual que una de las primeras resoluciones haya sido que el Instituto pase a la órbita de esta nueva dependencia, lo cual supuso uno de los hechos políticos más relevantes respecto de la disciplina.

### **El I.N.E.F. sin su creador: la vida sigue**

El debate entre las diversas visiones sobre lo que debía ser la Educación Física se volcó a favor de los propulsores de la práctica

deportiva. Entre las décadas de 1910 y 1930 y en particular sobre finales de dicho período, se produce un desacuerdo: por un lado, aquellos que representaban el “Sistema Argentino” aducen que los contenidos ligados a los deportes deben seguir los valores humanísticos del amateurismo, en tanto que los seguidores de la doctrina castrense y de la aristocrática Sociedad Sportiva junto a varios clubes de renombre ( Geba entre ellos ) proponen, y así lo llevan a cabo, aprovechar su prosperidad y difusión para utilizarlos en bien de la Educación Física y de su propuesta. Desacuerdo que manifiesta a su vez las distintas maneras como concibieron al cuerpo.

Desde el Instituto Romero Brest rechaza el deportivismo si no es seguido por un sistema gimnástico racional porque, según su entendimiento, de otra manera se genera un culto casi excluyente del cuerpo. (Galak: 2012, 237). Romero Brest de Educación Física al deporte como generador de una “forma bastarda de Educación Física” (1938, 65), cuestiona que el mismo sea considerada un espectáculo y que los deportistas sean venerados como “héroes musculares”. Profundizando su argumento, advierte que el crecimiento desmesurado del deporte va en detrimento de la Educación Física que postula, como así también de los principios asociados al amateurismo que predica: al igual que el sentido que expone el epígrafe, “parece como si se estuviera librando una verdadera batalla entre los valores espirituales de nuestra civilización y los valores materiales de una nueva” (Ibíd: 1938, 9).

Sintetizando; entre los años 1931 y 1939 encontramos los siguientes acontecimientos que dan cuenta de una nueva constitución de los discursos y las prácticas en la Educación Física:

- a) el retiro obligado de Romero Brest como director del Instituto,
- b) el cierre de la Revista de la Educación Física,
- c) la clausura de la Escuela de Gimnasia y Esgrima del Ejército en 1934,
- d) el enérgico ingreso como nuevo agente del campo de la Educación Física en la Provincia de Buenos Aires en 1936 de la “Dirección General de Educación Física y Cultura” como política provincial, lo cual produce, como correlato,
- e) el surgimiento de organismos nacionales reguladores de la práctica específica y la consecuente derogación del “Sistema Argentino” y

F) en 1939 la apertura del “Instituto Nacional de Educación Física ‘Manuel Belgrano’”.

Luego de la partida del Dr. Romero Brest, el Instituto siguió su tarea y el vice Rector Ismael Drake queda a cargo. La organización, se conformaba de tres cursos que comprendían dos ciclos. El primero, de tres años y el segundo, una especialización de dos años. El primer ciclo estaba orientado hacia la preparación científica, práctica y profesional de un profesor destinado a dictar sus clases en las escuelas nacionales. El segundo se orientaba al perfeccionamiento y la especialización atlética y deportiva en los varones y artístico en las mujeres; con caracteres utilitarios ambos, para la enseñanza particular (Brest: 1938).

El Instituto era una institución de carácter público y gratuito. En 1930 contaba con un plantel docente de veinticuatro profesores. Entre 1915 y 1938 las clases se dictaron en el edificio de Coronel Díaz 2180 y la enseñanza estaba dividida por géneros. Los días lunes, miércoles y viernes asistían los varones; los días martes, jueves y sábados las mujeres. Sólo cursaban juntos cantos corales. Los dos años de especialización se dictaban también por separados. Se controlaba la asistencia y las clases duraban 45 minutos. Los alumnos iban al aula donde estaba el profesor correspondiente, esperándolos.

Las materias eran evaluadas por bimestres y eran promocionales. Asimismo, se realizaban dos evaluaciones escritas cuatrimestrales. En todos los casos se aprobaba con un promedio de siete puntos. Cabe aclarar que en los primeros años se evaluaba de 0 a 4 puntos. Cierta cantidad de días domingos al año eran de asistencia obligatoria. Pero además existía una obligación moral de asistir al Instituto. Los días domingos se realizaban confrontaciones deportivas de participación masiva. Encontramos también exigencias en el vestuario; el uniforme consistía en el uso de zapatillas, medias, pantalón largo y corto y camisas blancas para varones; pollera larga azul, bombachón, camisa y zapatillas blancas las mujeres. En algunos casos utilizaban turbantes o vinchas de diferentes colores según el año.

En 1938, el Sistema Argentino de Educación Física que estuvo vigente en el Instituto y en los establecimientos escolares en forma continua desde el año 1909, es derogado mediante una circular de la flamante

Dirección General de Educación Física. Posteriormente, a nivel nacional, apareció la Resolución Ministerial N° 19, del 6/3/39 que derogaba la aplicación del Sistema Argentino en las escuelas (Saraví Riviere: 1998).

Hasta entrada la década de 1920 casi no se encuentran contenidos asociados al deporte en los currícula del Instituto. De hecho, ésta era una de las principales críticas que comúnmente se le hacía a este establecimiento (tal como en la Comisión Técnica de 1924): *“es así que nos han presentado como influyendo poco en la formación de atletas y de batidores de records, de jugadores de fútbol, etc. El hecho es cierto y se debe a varias causas. Desde luego, y la fundamental, es que la finalidad de esta escuela no es deportiva ni atlética, sino escolar; en donde no caben estas mencionadas actividades”* (Romero Brest: 1938, 189).

En el año 1939, los varones son destinados al “Instituto Gral. Manuel Belgrano” ubicado en un predio de San Fernando, quedando las mujeres en el predio de la calle Coronel Díaz.

### **Tratando de retomar el campo: El espiritualismo en la obra del Dr. Romero Brest**

En el año 1939 y viéndose debilitado el Sistema Argentino de Educación Física y el profesorado, el Dr. Romero Brest publica una nueva obra donde profundiza el sistema y le agrega una veta espiritualista. En el desarrollo se diferencian nuevamente las diferentes escuelas gimnásticas, principalmente la francesa y la sueca. El Dr. Romero Brest de Educación define al espiritualismo: *Según este concepto el hombre es un conjunto de la psiquis y el soma, de lo corporal con todas sus leyes y derivaciones y de lo que por otra parte, corresponde a esta especulación que denominamos el espíritu. (...) El espíritu viene a ser un algo que no resulta de la pura acción de los sentidos y de las actividades vitales que son propias del soma y de sus funciones. (...) Está colocado en el umbral que separa al hombre de los demás seres de la creación, más allá de la cual la ciencia no ha podido penetrar todavía...”*. (Romero Brest: 1939, 13)

El Dr. Romero Brest resalta el componente ético y de comportamiento social de la visión espiritualista para concluir diciendo: *“Aquí, en estos actos espirituales, está lo más seguro, lo que debe buscarse*

*aún que los actos higiénicos y de fortaleza de la raza... Estos últimos son problemas de alimentación... de la eugenesia y de los problemas esenciales de la herencia...*” (Romero Brest: 1939, 27). En relación con las bases generales de la enseñanza de la Educación Física, el Dr. Brest plantea que es preciso definir el sentido de las acciones docentes, fundar laboratorios de investigación y tener en cuenta en los programas la heterogénea mezcla de nacionalidades que constituía la población escolar a servir, lo que exigía acciones pedagógicas nacionalistas y patrióticas. Por lo tanto, deberá tenerse en cuenta una pieza fundamental del engranaje educativo, según el cual los profesores deberán ser egresados de institutos pedagógicos de trayectoria y se integrarán a la labor educativa general. (Agüero: 2009, 19)

En tanto científico, el Dr. Romero Brest, define al Sistema Argentino como constructor de una Educación Física racional, por lo tanto, se deberá comenzar por el análisis de los movimientos para luego pasar a las síntesis tan extensas como sea necesario. Para lograr estos fines deben usarse todos los recursos a disposición del docente: la gimnasia, el juego y los deportes combinados científicamente. Así, en una clase de gimnasia debe procurarse, en el siguiente orden, darse en cada caso las indicaciones del tipo de ejercicio aconsejado:

1. La excitación suave de la circulación, la respiración y la musculatura.
2. Trabajo intenso de las masas musculares.
3. Ejercicios calmantes.
4. Excitación respiratoria, circulatoria, y endocrina.
5. Regulación y calma de las funciones excitadas.

Se hace notar enfáticamente que el Sistema Argentino no usa ningún tipo de aparato gimnástico, propio de la gimnasia francesa. Se recomienda también que al final de cada clase la realización de algún juego. Finalmente, se aconseja la práctica de algún deporte, excluyéndose el boxeo, ya que su violencia no contribuía a los principios educativos buscados. Es importante destacar que el Dr. Romero Brest ha inventado el juego de pelota al cesto,

que junto con el pato, son los únicos deportes de origen nacional (Agüero, et al: 20).

### **Los cambios en la currícula del instituto: el internado. El Higienismo y la definitiva deportivización.**

Los cambios experimentados durante el siglo XIX y principios del XX en los ámbitos educativos, sociales, económicos y políticos, propiciarán que la Educación Física y el Deporte se acerquen de manera ineludible al fenómeno del Olimpismo, como forma de desarrollo cultural y deportivo. La confrontación dialéctica entre Gimnasia y Educación Física, por un lado, y Deporte, por otro, encontrará su correlato práctico en la discusión sobre el método por parte de los teóricos y prácticos prestigiosos que conciben el uso del cuerpo como instrumento necesario en la formación integral del ser humano.<sup>131</sup> La dimensión pedagógica del deporte en la escuela es un fenómeno que reviste una particular atención, pues no solo se trata de cuándo y cómo aparece de forma oficial en el plan de estudio, sino, del por qué.

Sobre todo a partir de la manera en que es acogido por los alumnos en su carácter espontáneo y como forma de consumo del tiempo libre de los estudiantes. A diferencia de los ejercicios gimnásticos, el deporte logra en la escuela conseguir un espacio y una estructura organizativa superior. Dicha cuestión es enriquecida mediante el aporte que logran los juegos con pelota y la gran diversidad de eventos del atletismo. En el año 1935, el hijo del Dr. Romero Brest, Enrique Carlos, es comisionado para que estudie las distintas escuelas gimnásticas europeas. De regreso de su viaje, propone una reforma del plan de estudios del Instituto que no prospera.

Es importante mencionar que en su propuesta, Brest (h) acepta el cambio curricular. En principio y como gran novedad, propone tres trayectos formativos con títulos diferenciados: Maestro Nacional de Educación Física, Profesor Nacional de Educación Física y Entrenador

---

<sup>131</sup> Cfte: Lagrange, F. (1888, 99-95) "Physiologie des exercices du corps", así como los estudios médicos de Philippe Tissie, los trabajos del italiano Angelo Mosso sobre fisiología del deporte En: Villarrolla Aparicio. "La Medicina Deportiva. Su evolución histórica., III Seminario Historia de la Educación Física, Salamanca y "Aproximación Histórica a la Medicina Deportiva"

Deportivo. Este último título indica que el instituto ya no se abocaría solamente a la formación de profesores de Educación Física para las escuelas, sino, que el deporte se conformaría como un contenido que deberá ser aprendido para poder ser enseñado. En consecuencia, en los tres años que dura el profesorado habrá en forma oficial enseñanza y práctica deportiva. Cuando la Dirección quedó vacante, se implementaron modificaciones no oficiales. Por ejemplo se agregaron algunas asignaturas, tales como “Práctica de Deportes”, que se dictaba desde 1934 a través del Departamento de Concursos y Deportes, con una carga horaria de 4 horas. en los tres años de la carrera, donde, además de practicar los deportes, los aprendían; otra asignatura era “Organización de la Educación Física”, con una carga horaria de 1 hora en los tres años, pero sin datos exactos acerca de cuándo empezó su cursada.

Estas propuestas no fueron oficialmente aceptadas ya que, en los años posteriores, se crearon consejos y direcciones de Educación Física que confrontaron con las ideas modernas de los doctores Romero Brest, padre e hijo. La reforma del plan de estudios se oficializó en el año 1939 bajo la presidencia de Roberto Ortiz, al crearse el Instituto Nacional de Educación Física de San Fernando "Gral. Belgrano". Este instituto se originó a partir de un mandato fundacional: la preparación de docentes de Educación Física para todo el país, bajo una óptica de mayor profesionalización de los mismos.

El INEF "Gral. Belgrano" de San Fernando funcionaría en un predio de 10 has., en un lugar estratégico: la esquina de Av. Libertador y Almirante Brown. Fue originalmente propiedad de la familia Alcorta, luego de la familia Pearson y posteriormente funcionó como centro recreativo del Banco Hipotecario hasta que es adquirido por el Ministerio de Educación en la década de 1930. El 31 de marzo de 1939, el entonces Ministro de Educación Dr. Jorge Coll establece allí el funcionamiento del Instituto Nacional Superior de Educación Física en su sección masculina. Propio del auge de los deportes y de la creciente espectacularización y masificación de su práctica, el principal eje de ruptura con el modo tradicional de enseñanza romerista se basa en la incorporación de las prácticas deportivas como uno de los primordiales contenidos de la asignatura



### **Planes de estudio**

1939 — 1948

Este período corresponde, exactamente, a la primera Dirección General de Educación Física, y quien estuvo al frente fue Cesar Vásquez. La Dirección General de Educación Física se creó en 1938 y desapareció en 1948, pasando esta área, y sus funcionarios, a depender de la Dirección General de Enseñanza Media Normal y Especial.

Modalidad de cursada: aparece la figura de alumnos becados, jóvenes del interior del país, de ambos sexos, que vivían alojados en Buenos Aires. En el predio de Av. Libertador 1800, San Fernando, los varones y en pensiones las mujeres. A los hombres se los becó desde 1939, mientras que las mujeres fueron becadas a partir de 1944. Los estudiantes masculinos asistían a clases en la sección varones, situada en San Fernando. La sección mujeres continuaba en el predio de Coronel Díaz 2180. Cursaban todos los días hábiles en el horario de 14:00 a 18:00 hs.

Planes de estudios

1940

Mujeres

Decreto 56.725 del 29 de Febrero de 1940

Asignaturas Primer Año	Horas
Deportes y recreación (Recreación y deportes en 2do)	8
Gimnasia	6
Práctica y crítica pedagógica	2
Fisiología	2
Cantos Corales	1
Fundamentos de la Educación Física	5
Anatomía	2
<b>Total horas</b>	<b>26</b>

Asignaturas Segundo Año	Horas
Deportes y recreación (Recreación y deportes en 2do)	8
Gimnasia	6
Práctica y crítica pedagógica	4
Fisiología	2
Cantos Corales	1
Higiene y primeros auxilios	2
Kinesiología	2
Organización de la Educación Física	2
Biometría y exámenes físicos	1
Total horas	28

La carga horaria de fundamentos estaba distribuida de la siguiente manera:

Pedagogía 2 hs, Teoría 2 hs, Historia 1 h.

Certificación

Profesora de Educación Física

Incumbencias

Habilitaba para el ejercicio de la cátedra de la asignatura en todo el territorio de la Nación

Evaluación bimestral, Asignaturas anuales, Cursada todos los días.

1940

Varones

Decreto 56.725 del 29 de Febrero de 1940

Asignaturas Primer Año	Horas
Recreación y deportes	8
Gimnasia	6
Práctica y crítica pedagógica	2
Fisiología	2
Canto coral	1
Fundamentos de la educación física	5
Anatomía	2
Total horas	26

Asignatura Segundo Año	Horas
Recreación y deportes	8
Gimnasia	6
Práctica y crítica pedagógica	4
Fisiología	2
Canto coral	1
Kinesiología	2
Organización de la educación física	2
Higiene y primeros auxilios	2
Biometría y exámenes físicos	1
Total horas	28

La carga horaria de fundamentos estaba distribuida de la siguiente manera:  
Pedagogía 2 hs, Teoría 2 hs, Historia 1 h.

Certificación

Profesor de Educación Física

Incumbencias

Habilitaba para el ejercicio de la cátedra de la asignatura en todo el territorio de la Nación

Evaluación bimestral, Asignaturas anuales, Cursada todos los días. (Datos extraídos del Centro de documentación histórica sobre educación física y deportes. ISEF N° 1 "Dr. R Brest" .CABA)

A la vez, el INEF "General Belgrano" mantiene un régimen externo para aquellos alumnos de zonas cercanas. La institución contaba a la sazón con el famoso "Club de Niños" que cumplía la función de brindar a los futuros profesores los recursos necesarios para efectuar sus prácticas de la enseñanza. Si bien el profesorado se traslada a Capital Federal en 1967, la apertura a la comunidad continúa a principios de 1970 con la creación del CENTRO DE EDUCACIÓN FÍSICA N° 13 (Centro Nacional de Educación Física, dependiente del Ministerio de Educación de la Nación). Sus servicios (actualmente vigentes) iban desde las clases de gimnasia para mayores hasta las actividades para chicos especiales, pasando por la tradicional Colonia de

invierno y verano, y por los exitosos equipos de Hándbol (único deporte federado de la institución).

En 1977 se dispone abrir una sección en lo que fue el Instituto de San Fernando, como anexo del INEF que funcionaba en la ciudad de Buenos Aires, y a partir de 1981 vuelve a constituirse como instituto de Educación Física "Gral. Belgrano". Durante algunos años se comparten las instalaciones con el Centro de Educación Física, en calidad de instituciones independientes, hasta que en 1990 se fusionan como "Unidad Educativa". Con la creación de este instituto, se decidió que toda la población estudiantil masculina se destinase al Instituto "Gral. Belgrano", mientras que la femenina cursaría sus estudios en el Instituto ubicado en la Capital Federal. El deporte, los juegos, ciertos ejercicios físicos y las danzas folclóricas fueron las prácticas que desde ese momento, configuraron la Educación Física y el currículum del Instituto. Estos contenidos contribuyeron con el modelado de un tipo particular de orden corporal de masculinidad y feminidad (Scharagrodsky: 2002). En relación a las actividades generales del instituto, el profesor Saccheri, (2008) afirma que: *“el cúmulo de momentos plenos que nos brindó la clase de coro con el profesor Felipe Boero. Las clases de Folclore con el profesor Barceló, llenas de elegantes movimientos. Las de esgrima, con el Barone Lancia Di Brolo, un lujo”*

## **Canción del instituto**

*(H. Vanney, A. Gattás y R.D. Oliva, alumnos del Instituto en 1940)*

SE FORJARA UNA JUVENTUD  
DE CORAZÓN Y DE VALOR  
Y ELLA SERA POR SU VIRTUD  
EL PORVENIR DE NUESTRA NACIÓN.  
TENDRA EL IDEAL DE LA SALUD  
Y DEL GIMNASTA LA LEALTAD;  
Y EL CORAZON, CON EMOCIÓN,  
EN ESTOS VERSOS CANTARÁ.

I

¡OH! DULCE CANCIÓN,  
¡DULCE CANCIÓN DEL INSTITUTO!  
TIENE TU SABOR  
¡LA GRANDEZA DE LA PATRIA!  
PORQUE HAY EN TI  
ESE RINCÓN DE AMOR Y FE  
QUE ES EL FIEL R EDUCACIÓN FÍSICALEJO  
DE LA ILUSIÓN POR CONSEGUIR  
FUERZA Y SALUD.

II

CUAL BELLO SOL LA JUVENTUD  
BAÑADA EN ORO BRILLARA;  
TENDRÁ EL DEBER COMO VIRTUD  
Y COMO EMBLEMA AMOR SIN IGUAL.  
Y AL ENTONAR ESTA CANCIÓN  
QUE ES UN HIMNO DE SALUD,  
LA JUVENTUD, CON EMOCION,  
¡DARÁ SU VIDA POR LA NACIÓN!

En relación a la canción, hay una serie de suposiciones implícitas en la letra que promueven una creencia naturalizada de la realidad. Así podemos ver repetidamente frases tales como: "Que la juventud se forja de corazón y de valor"; "Que el gimnasta es leal"; "Que la canción tiene la grandeza de la patria, porque con amor y fe se conseguirá fuerza y salud"; "Que la juventud brillará cuando esté bañada en oro"; "Que su deber es la virtud y su emblema el amor"; "Que la canción es un grito de salud"; y "Que la juventud ofrece la vida por la Nación". Queda claro que las explicitaciones no están presentes y eso provoca algunos interrogantes: ¿A quién será leal el gimnasta? ¿Cuál es la dimensión de grandeza de la canción? ¿A qué idea de Patria se refiere? ¿Es con amor y fe que se consigue fuerza y salud? ¿Qué fuerza? ¿Qué salud? ¿Por qué para que la juventud brille se debe bañar en oro? ¿A qué virtudes se refiere, que serán

deber de la juventud? ¿Por qué el amor será su emblema? ¿Qué grito de salud es la canción? ¿Se tiene salud cuando se grita y se canta? ¿Por qué la juventud deberá ofrecer su vida por la nación? ¿Cuál nación? (Galantini 2000)

La división por tribus, los coros y el teatro, sumado a las múltiples exhibiciones gimnásticas, conformaban un entramado formativo que buscaba ocupar en un plano formativo y de auto vigilancia el tiempo libre del alumnado. En este sentido Galantini (2000) expresa que: "La necesidad de incidir en todas las instancias y de ocupar el tiempo libre de los estudiantes se veía como un esquema por el cual brindar una gama de actividades formativo-culturales destinadas a enriquecer el acervo docente que en el futuro le permitiera abarcar la totalidad de las facetas del educando".

Los creadores del internado, conocían las experiencias de las universidades británicas y estadounidenses e inspiradas en ellas, tomaron como modelo no sólo el internado sino también la organización del alumnado en "fraternidades". En aquel entonces, los lazos afectivos que se pretendían como base de la institución se vieron tensionados por un dilema nacional: capital-interior del país. A fin de encontrar una solución idearon el dispositivo de las "tribus". (D'Andrea: 2011).

Desde esta usina se va a propagar una innumerable serie de actividades que, reunidas en subcomisiones conformaban una batería quizás más fuerte que todo el plan de estudios de la institución. Con diferentes sutilidades, no quedan dudas de que los rastros de aquellos ideales en la propuesta educativa del "Gral. Belgrano", tenían como destino introducir un diagrama de poder cuya dinámica inscribía, a lo largo de todo su proyecto, un perfecto dispositivo de control sobre los sujetos. Entre las memorias resaltadas, hasta el modo de reír debía ser "enseñado"; claro, no fuera cosa que los alumnos anden a las carcajadas por el patio de la escuela.

Se genera un mandato de "profesor práctico", que recurre a un repertorio determinado de experiencias instruccionales. El dominio de estas competencias, garantizaría la eficiencia en el desempeño de los "futuros docentes". Entre esas actividades podemos advertir el peso ideológico, las relaciones de poder y de saber que imprimen: las competencias Inter-tribus,

la instauración de la Canción del Internado, las actividades teatrales y la subcomisión de higiene”. En relación a la sub comisión de higiene se puede afirmar que se asentaba en la lógica de que al establecimiento había que dotarlo de una fundamentación científica en nada diferente al diagrama moral y organizativo que entrelazó y conformo la matriz fundadora de la institución. Esto pudo ser posible, gracias al impacto fijador de las políticas públicas- sanitarias que, en torno a la educación de los ciudadanos, tenían los postulados de la prácticas higiénicas. Así, la Fundamentación biológica del cuidado del cuerpo se introduce en la Educación Física en general y en el Instituto de San Fernando particularmente por vía de esta disciplina.

Aisenstein (1998), indica que una de las líneas que relatan el recorrido de la higiene en occidente está vinculada "a las prácticas de aseo burguesas (urbanas y cortesanas)". Y dice: "La limpieza es inicialmente, en el siglo XVI una atención cosmética de las partes observables (ablución de manos y rostros) con fines morales exigidas por los códigos de elegancia y urbanidad. Ya desde el siglo XVIII en adelante la higiene y asepsia del cuerpo (y de las ciudades) se asumen como requisitos indispensables de la salud individual y pública, tanto en prevención como para la cura". Es probable que esto haya inspirado la creación de una Subcomisión de Higiene en el Instituto, pero veamos que ésta no solo tiene el objetivo de ejercer sobre el cuerpo de los alumnos un tal moldeamiento o actitudes sino que, transformando o desfigurando su alcance, logra enmascarar otras imágenes. El profesor Gilabert (1990) transcribe las ideas del Dr. Teodoro Tonina, como conceptos orientadores para los miembros de dicha comisión:

*"La higiene debe ser una escuela de nacionalismo y de cultura. No solo se aprende a conocer y amar a la patria con la Historia y la Geografía sino se aprende a conocer el patriotismo de la Nación con el conocimiento del valor de la vida, del culto de la salud de los ritos de la higiene. Es necesario practicar la higiene y enseñarla con el ejemplo hasta convertirla en hábito. Hay que hacer higiene sin saberlo como aquél que escribía en prosa sin saberlo". (Galantini: 2000, 4)*

Se señala además que algunas de las actividades diarias que encaraba dicha comisión consistían en el *"Control de la higiene de los dormitorios para lo cual los miembros de la subcomisión efectuaban*

*inspecciones periódicas y sorpresivas*". (Ibíd.) Manifiesta que: "Las "herramientas higiénicas" conllevan, en su manipulación, un deslizamiento de su propiedad corporal hacia un significado de propiedad patriótica o nacionalista que busca afectar y comprometer al alumno con el mundo exterior. Las autoridades encuentran, y tal vez sin proponérselo, una disciplina -en el sentido foucaultiano- ejemplar para el proceso de compromiso y distanciamiento. Para decirlo de otra manera; se notan acciones que buscan lograr la afectación de los individuos en torno a los fenómenos sociales del momento, pero ese nivel de afectación necesitaba ser: controlado, dominado, distanciado por procedimientos que de manera ortopédica o instruccional que debían hacer del cuerpo un objeto que ponga a distancia cualquier enlace emocional o sensible con el mundo exterior.

Está claro que va germinando una educación física más volcada a mirar el cuerpo como objeto de adiestramiento que como habitación y habitante de un sujeto lúdico y alegre. Lo que gravita entonces, y desde el primer momento de contacto del alumno con la institución, es una serie de normas que Gilabert, (1990) menciona como: "transmitidas tradicionalmente".

En ese sentido afirma que; *"...los alumnos del segundo año se constituían como los reales conductores del grupo y transmisores del testimonio que recibieron de quienes le precedieron el año anterior. De ese modo se eludía la presencia de celadores o cuidadores de la disciplina. El ingresante, llamado cariñosamente -y no por subestimación- "pequeño", era imperceptiblemente controlado en los distintos ambientes, desde el aula hasta el comedor, desde el campo de deportes hasta el dormitorio pasando por el parque y las excursiones"*. (ibíd.)

Una de las tareas que emprendía el alumnado de control y vigilancia, consistía en el rol "Del semana" definido como un espacio *de "jerarquía que alcanzaba hasta a los nuevos alumnos. Y tenía ese matiz valioso de la responsabilidad"*.<sup>132</sup> Los alumnos de tercer año, cumplían el rol de semana general. Era como ejercer la dirección del Instituto, sin abandonar sus obligaciones programáticas.

---

<sup>132</sup> Revista Tam Tam. (2011) N° 29. Asociación de ex alumnos del Instituto de Educación Física Gral. Belgrano. Buenos Aires.



El alumno semana, debía despertar a los demás y trasladarlos en tiempo y forma hacia la ceremonia de izamiento de la bandera. Posteriormente, trasladaba al alumnado al comedor para desayunar y posteriormente iniciar las actividades pedagógicas. En los cursos, también había un “semana” y su función se correspondía con la presentación del alumnado frente a los profesores y acercar el material deportivo imprescindible para las prácticas. Completando el cuadro de vigilancia, se realizaban reuniones con el Director. En ellas se distribuía una sensación procedimental, efectivista y correctiva de las relaciones sociales, con fuertes connotaciones a las de una sociedad de corte donde se presenta, la paradoja entre la proximidad (de la propia reunión) y el distanciamiento (la manera de expresarse). A este efecto, Gilabert, (1990), señala que: La sabia conducción del director evitaba las desviaciones o pérdidas de tiempo en divagaciones inútiles. La discusión se hacía en forma ordenada y se exigía a cada alumno expresarse con claridad utilizando lenguaje apropiado e ideas coherentes”.<sup>133</sup>

### **Acompañar al peronismo**

En el año 1945 hay cambios en la orientación del profesorado. Estos acompañan la tendencia anteriormente impulsada por Fresco y articulada con el peronismo<sup>134</sup> (Rodríguez: 1997) quién le otorgó un amplio apoyo estatal al deporte. Durante el peronismo, con el proyecto de una Nueva Argentina se propuso un sentido innovador para las nociones de Estado, nación, ciudadanía y derecho. Fue ese movimiento político el que también, promovió de manera decisiva la identificación entre deporte y patria. Es

---

<sup>133</sup> Cfte; Fernández, S. y Dos Santos, R. (1999). “Orígenes y devenir del ritual del "bautismo" en el ISEF Santa Fe: sus implicancias curriculares e institucionales en la formación de los profesores de educación física”. En *Revista Digita Educación Física y Deportes*, Año 4, Nº 14. Recuperado desde [www.efdeportes.com/](http://www.efdeportes.com/)

<sup>134</sup> Oscar Ivanisevic, médico e interventor en la Universidad de Buenos Aires (1946-1949) y ministro de Educación de Perón, era integrante del Instituto de Biotipología. Consideraba a las FFAA como garante del progreso del país. Con un discurso teñido de fundamentalismo católico, poseía una visión organicista de la sociedad, en la cual los tópicos de Patria, Religión, Familia y Dios, se articulaban con elementos como Pueblo, Estado, Nación. Su ideología estaba teñida de cierto eclecticismo: se definía como un revolucionario en todas las áreas que le había tocado actuar. Pero su espíritu revolucionario estaba inspirado en la fe religión cristiana. En el discurso realizado con motivo de su asunción al cargo arengó a los maestros llamándolos “héroes civiles de la cruz y el libro” y los instaba a seguir “los pasos civilizadores de nuestra madre España( Plotkin :1994)

destacable que el nacimiento de la Patria Deportiva, cuya deriva hacia la patria futbolera fue casi instantánea, se produjo, como era previsible, a partir de algunos actos fundacionales. En la zaga del fútbol nacional los enfrentamientos con la selección británica marcaron la pauta y construyeron el arquetipo.

Perón comprendía bien que los deportes de creciente profesionalización y alta competencia, requerían de triunfos importantes y que era imposible conformarse con una “participación digna”. Motivado por esa preocupación, organiza un encuentro con la selección inglesa en el estadio de River Plate.<sup>135</sup> La victoria reivindicó los valores del fútbol criollo y se configuró en un triunfo nacional. La patria independiente, que poco tiempo atrás nacionalizaba los ferrocarriles, había vencido al imperialismo británico en el campo deportivo. En definitiva, se trataba de un galardón obtenido merced a la gestión peronista, a ese Estado Nuevo que patrocinaba activamente los deportes y conquistaba la gloria internacional, derrotando nada más y nada menos que a los creadores del deporte, y a la potencia que, desde fines del siglo XIX, había sojuzgado la independencia económica.

En medio de la euforia de los hinchas y del propio General, nació de modo no planificado y por ello mismo tan perdurable la patria deportiva (Roldán: 2007). Las políticas de Estado del período sobre el deporte y la Educación Física, deben inscribirse en el marco global de la ampliación de la intervención estatal de la época, expresada en políticas sociales macro que apuntaban a operar en varias dimensiones: la salud, la educación, la promoción de la mujer, los beneficios sociales, la distribución de los bienes culturales, etc. Insertas en este marco, las intervenciones del peronismo sobre el ámbito deportivo y formativo corporal, pueden considerarse innovadoras, toda vez que por primera vez en la historia el Estado designa organismos para organizar, promocionar y controlar las actividades deportivas y de Educación Física.<sup>136</sup>

---

<sup>135</sup> El jueves 14 de mayo de 1953 la selección nacional recibía por primera vez la visita del mítico seleccionado inglés, el equipo de los inventores del fútbol. El resultado final favoreció al equipo Argentino por tres goles a uno.

<sup>136</sup> Rodríguez, M. G. (1997) “El deporte como política de Estado (período 1945-1955)” En: *Revista Digital Educación Física y Deportes*, Año 2, Nº 4. Disponible en: <http://www.EducaciónFisicadeportes.com/EducaciónFisicad4/mgr41.htm>

*Perón define lo que para él significa el deporte: “Para mí el deporte tiene un significado mucho mayor que el que se había asignado hasta estos días en nuestro país. Yo creo que el deporte es una actividad creadora que completa y reafirma el alma de los pueblos. Sin el deporte, los pueblos no llegan jamás a tener un alma perfeccionada como ambicionamos nosotros para el pueblo argentino”.*

El discurso peronista resaltaba que la formación integral de los individuos debía realizarse a través de la educación física, moral e intelectual, prestándose especial atención a la cultura física que daría como resultado un cuerpo sano. En concordancia con esta visión, en el año 1948, se crean los clubes escolares en todas las escuelas dependientes del Consejo Nacional de Educación. El 10 de Marzo de 1953 se establece la obligatoriedad de la Educación Física en todos los establecimientos primarios y secundarios. La Educación Física, en consonancia con sus discursos originales, seguía férreamente vinculada con la higiene y ambas con la formación de seres sanos y fuertes. *“Si hay enfermedades que nos asaltan, las súbitas son las más frecuentes y nos entran en el cuerpo por las aberturas de nuestro descuido. Dos son los medios principales que tenemos para defendernos de tales enemigas, oponiéndoles resistencia...una es la cultura física y otra es la higiene...El ejercicio metódico, ejecutado sin exageración...fortalece y retempla....La cultura física es la preparación del cuerpo para que el espíritu encuentra medios propicios para desenvolverse.* (Perón: 1998, 117)

Este discurso marca claramente las propuestas deportivas, divididas según el género. Entre los deportes que podían realizar las niñas se encuentra el atletismo y solamente en carreras cortas y saltos<sup>137</sup>, mientras que los varones no tenían impedimento para realizar todas las prácticas atléticas. La adecuación de los deportes a la feminidad es una constante del discurso peronista. En las escuelas normales cuya matrícula era femenina, y con orientación al magisterio, se aconsejaba la iniciación de prácticas pedagógicas en Educación Física<sup>138</sup>, y los ejercicios adecuados a su

---

<sup>137</sup> Boletín de Comunicaciones, op. cit.:1134

<sup>138</sup> Este programa fue realizado por el Doctor, Ramón Carrillo quién fue secretario de Salud Pública y en 1949 designado Ministro de Salud Pública. Escribió el El Plan Analítico de Salud Pública en el año 1947 y el capítulo XII se refiere a medicina del deporte.

femineidad con los conocimientos teóricos y técnicos de juegos recreativos”.<sup>139</sup>

En la misma dirección, el factor selectivo de la competencia deportiva, se articulaba con las propuestas educativas del peronismo, sobre todo en lo referente a la consecución de los estudios medios y superiores.<sup>140</sup> El mecanismo para seleccionar y restringir el ingreso a los estudios superiores era el examen de mérito. En términos legales esta situación estaba acreditada por la reforma constitucional del año 1949, que aludía a esta cuestión mencionada en los siguientes términos: “*Los alumnos capaces y meritorios tienen el derecho de alcanzar los más altos grados de instrucción. El Estado asegura el ejercicio de este derecho mediante becas, asignaciones a las familias y otras providencias, que se configurarán por concurso entre los alumnos de todas las escuelas*”. (Puiggrós: 1993).

Otra de las condiciones, tributaria de los postulados eugenésicos era que el aspirante debía justificar “condiciones de moral y salud”.<sup>141</sup>

El pensamiento de Ivanissevich<sup>142</sup>, estaba teñido de fundamentalismo católico. Poseía una visión organicista de la sociedad en la cual los tópicos de Patria, Religión, Familia y Dios, se articulaban con elementos como Pueblo, Estado, Nación. Una figura de menor perfil pero de un fuste relevante para la entidad del discurso educativo del peronismo fue Jorge Pedro Arizaga, quien en 1946 ocupó el cargo de subsecretario de Instrucción Pública.

Maestro nacional y profesor de educación física, impulsó la primera reforma del sistema educativo peronista implementada a través del decreto

---

<sup>139</sup> Cfte; Billorou, M. J. (1998) “Maestras y educación sanitaria. La construcción de la política sanitaria en los primeros gobiernos peronistas”. Anuario de la Facultad de Ciencias Humanas, UNLPampa. Año I, N° 1, Santa Rosa (La Pampa).

<sup>140</sup> El peronismo estableció una continuidad con la década anterior con la denominada “reacción anti positivista”. La ley n° 5650 de Educación de la provincia de Buenos Aires, sancionada en 1951 es un punto de inflexión en este aspecto. En consonancia con el contexto institucional de la época, redefinió el objeto de la educación apuntando a una educación integral- tanto en el nivel primario como secundario- mediante la incorporación de conocimientos intelectuales, hábitos virtuosos de acuerdo a los principios de la moral católica, la transmisión de las tradiciones argentina y la preparación de la niñez para los posteriores estudios y actividades de carácter científico y literario. Los contenidos son de dos tipos. Por un lado, los llamados instrumentales (lectura, expresión gráfica y cálculo) y los formativos: doctrina religiosa, principios morales, desarrollo del espíritu argentino, historia nacional y educación física. ( Cammarota: 2009, 12)

<sup>141</sup> Boletín de Comunicaciones, año I, n° 100, 20 de enero de 1950, n° 100, pp. 2934- 2935

<sup>142</sup> El Dr. Oscar Ivanissevich había sido ministro de Educación durante el primer gobierno de Perón y lo fue también durante el período '74/75

Nº 26.944, sancionado el 4 de octubre de 1947. Consideraba que la corriente “normalista” junto con la ley 1420 había caducado. Influenciado por la postura educativa de Pestalozzi, el Plan de Arizaga inculcaba una nueva orientación en la cual se redefinía la labor docente en la escuela primaria. Las bases de su programa tenían como principio organizar el idioma y la historia nacional y vitalizar la escuela para la participación en la vida social y el mundo del trabajo. El lugar que debía ocupar la educación secundaria se reducía a la orientación espiritual del adolescente y a la formación como trabajadores y ciudadanos. (Cammarota: 2009, 14)

Para el ministro Ivanissevich, la Patria no solo demandaba ciudadanos disciplinados para afrontar el mundo del trabajo y la ideología del gobierno. También debían estar “física y moralmente sanos” para conducir el país y defender la soberanía. La incorporación de los ciudadanos al servicio militar permitía almacenar las estadísticas necesarias para discriminar entre aquellos ciudadanos “sanos” de aquellos potencialmente peligrosos para el cuerpo social. De hecho, el peronismo se interesó en identificar al pueblo con el ejército. Bajo la gestión de Ivanissevich, tanto los escolares de primaria como los alumnos del nivel medio podían visitar y utilizar las instalaciones militares con sus gimnasios y piletas, previo acuerdo entre el Ministerio de Educación y las Fuerzas Armadas. El Plan Analítico hace referencia a la posibilidad de implementar la Educación Física en las universidades, marcando nuevamente en este sentido, la diferencia entre prácticas propicias para hombres y para mujeres.

Los primeros podían realizar atletismo, salto en largo, en alto y con garrocha; lanzamientos de bala, martillo, jabalina; pentatlón, decatón, box, lucha, pesas, rugby, básquetbol y voleibol. Entre los deportes apropiados para las mujeres se recomendaban: tenis, pelota al cesto, voleibol y softbol. Además se incorporaba las excursiones y la recreación. También natación, golf, y equitación. Por último, también se estimuló la realización del canto y las danzas, preferentemente las folklóricas argentinas.

En síntesis: el discurso peronista enmarcado en las reformas sanitarias, concedió una amplia importancia al deporte, a la Educación Física y a las actividades recreativas. Argumentaba que el deporte era un medio para mejorar la especie, un factor de salud y un eficaz preventivo de

enfermedades. Su realización entonces resultaba fundamental, puesto que se buscaba mantener y mejorar el potencial humano necesario para producir y reproducir riqueza para la Nación. La función que cumplía la escuela peronista no solo consistía en transmitir conocimientos sobre higiene, sino que también debía vigilar y controlar la salud de los alumnos. Se advierte, en consecuencia, una continuidad y una profundización, en los años peronistas, de ideas ya instaladas en la agenda de la higiene durante los años '20.<sup>143</sup> En la misma línea,<sup>144</sup> el discurso peronista enfatizaba que la formación integral de los individuos debía ser física, moral e intelectual, prestándose atención a la cultura física que daría como resultado un cuerpo sano.

En palabras de Cornelis (2004, 107)<sup>145</sup>, *la Educación Física según el discurso oficial era inseparable de la higiene y ambas contribuían a la formación de seres sanos y fuertes: si hay enfermedades que nos asaltan, las súbitas son las más frecuentes y nos entran física y psíquica de los alumnos para que la enseñanza se cumpla de acuerdo con la capacidad de cada uno; tomar a su cargo la educación de los enfermos, los anormales y minorados físicos y psíquicos (Boletín de Comunicaciones, N° 26, 12/4/49-685). Para llevar a cabo esta misión el plan de acción, que pretendía cumplir dicho organismo, consistía en: 1) Vigilancia y protección del escolar y del maestro/a, 2) la educación sanitaria, 3) alimentación escolar, 4) Educación Física y recreación escolar, 5) asistencia médica social, 6) Asistencia odontológica, 7) asistencia del escolar, 8) asistencia médico-pedagógica, 9) estudio y vigilancia del ambiente y trabajo del escolar, 10)*

---

<sup>143</sup> Respecto de la función social de la Educación Física, resulta difícil negar la tarea ordenadora, moralizadora e higienista en el modelo fundacional. Se apeló a la actividad física en nombre del orden social o de la salud pública. La Educación Física fue llamada a la tarea de formar físicamente al hombre y la mujer argentinos. Por su efecto moralizador se la invocó como formadora de carácter. También contribuyó, en los desfiles y exhibiciones gimnásticas organizadas por los festejos patrios, a la constitución del sentimiento de nacionalidad (Aisenstein: 1996).

<sup>144</sup> Los fundamentos científicos de la Educación Física de fines del siglo XIX provenían de la anatomía, la fisiología y la psicología experimental. El modelo didáctico fundacional prescribió que la Educación Física debía orientarse hacia cuatro efectos: higiénico, moral, económico y estético (Ibíd.).

<sup>145</sup> Cornelis, S. (2004) "Control y generalización de los cuerpos durante el peronismo, en La Aljaba segunda época Volumen IX. *Revista de Estudios de la Mujer*, Publicación anual conjunta de las Universidades Nacionales de Luján, La Pampa y Comahue, Integrada a la Red de Editoriales Universitarias (REUM).

*capacitación de técnicos que permitan cumplir el plazo trazado (Boletín de Comunicaciones*<sup>146</sup> *Nº 26, 12/4/49-865).*

La hipótesis que se seguía sosteniendo planteaba que la realización de ejercicios físicos mejoraría pródigamente la salud de la población. Es por ello que se pensaba que los ejercicios físicos, y entre ellos el deporte, aumentaban el ritmo cardíaco y respiratorio; con ello, los músculos se nutren mejor y se fortifican y el organismo adquiere mayor capacidad para el trabajo y se vuelve más resistente a las enfermedades. En este sentido considero por demás importante diferenciar *ejercicio* de movimiento. El ejercicio es toda acción consciente que tiene por fin un resultado fisiológico máximo, con vistas a un fin educativo. El ejercicio está hecho de movimiento, pero el movimiento no es necesariamente un ejercicio.

Por lo tanto el movimiento es voluntaria o involuntariamente, ejecutado sin idea de ejercitarse.<sup>147</sup>

En relación con las orientaciones didácticas, las mismas se encuentran en una circular del año 1949. Se plantean los agentes y actividades de los que se valdrá la Educación Física, siendo éstos: a) gimnasia, b) juegos, c) deportes y atletismo, d) vida al aire libre. . Se menciona que la finalidad higiénica, implícita en la Educación Física, deberá lograrse por medio de la formación de hábitos de higiene individual, familiar y social. (Circular Nº 54, Boletín de Comunicaciones Nº 28, 22/4/1949:763).

La circular remitida por la Dirección General de Enseñanza Técnica establecía los principios didácticos que debían orientar la labor docente de los profesores de Educación Física en las escuelas formadoras de maestros normales regionales. Entre las orientaciones que se debían tenerse en cuenta para proyectar los planes de Educación Física los objetivos perseguidos eran: 1º) Desarrollo armónico de las grandes funciones del organismo

---

<sup>146</sup> El Boletín de comunicaciones (1949-1955) era enviado a las diferentes escuelas a fin de comunicar el accionar del Ministerio de Educación de la Nación. En él podemos encontrar circulares, resoluciones, disposiciones y diversos tipos de informaciones, como traslados y nombramiento del personal, dictado de cursos, congresos, decretos del Poder Ejecutivo relacionados con educación, actividades culturales de interés docente, etc.

<sup>147</sup> Hay que entender el movimiento, no como una mera movilización mecánica de los segmentos corporales, sino como la expresión de percepciones y sentimientos, de tal manera que el movimiento consciente y voluntario constituye un aspecto significativo de la conducta humana. Precisamente, la Educación Física se ocupa de sistematizar dichas conductas motrices para conseguir objetivos educativos.

humano, 2º) Conservación de la salud por medio de: a) la formación de hábitos de higiene y el amor al agua, al aire libre y a la Educación Física, b) el conocimiento de la importancia higiénica de la buena postura y la fijación de hábitos posturales correctos. (Boletín de Comunicaciones, Nº 41, 10/6/49:1128)

En el discurso oficial peronista, la práctica deportiva aparece sumamente valorada, ya que se considera que ésta es como la escuela que moldeará al buen argentino. Se plantea que la moralidad que se anhela se basa obviamente en el adagio *mens sana in corpore sano*. Es por ello que además de la construcción y mejoramiento de instalaciones y complejos deportivos, los deportistas profesionales eran patrocinados por el gobierno, que les otorgaba grandes sumas de dinero a efectos de facilitar su participación en competencias deportivas nacionales e internacionales. Los Campeonatos Infantiles Evita y los de la Juventud “J D Perón”<sup>148</sup> son ejemplos que dan cuenta de un proceso de deportivización; rasgo que también se desplegara sobre la Educación Física y el Instituto. Por otro lado, en estos espacios competitivos los profesores de Educación Física debieron concurrir, dirigiendo equipos masculinos o femeninos, ya sea por obligación laboral o bien por cuidado del propio campo.

El general Perón visita el Instituto el día 12 de noviembre del año 1954. Entre otras palabras expresa lo siguiente: “*Nosotros hemos venido haciendo profesores de ejercicios físicos que después no tenían nada que hacer en la escuela argentina. Esa es la realidad “...vamos a buscar que todas nuestras escuelas tengan la posibilidad de disponer de un lugar donde el chico vaya a desarrollar su actividad libremente, bajo la vigilancia, el control y el consejo de los profesores de EDUCACIÓN FÍSICA...” “...yo quiero alcanzar pronto esos 5 millones de deportistas, buenos o malos, fuertes o no, pero que hagan deportes...eso es lo que me interesa...” “la gimnasia es un complemento del deporte y no es formativa”* (Mamonde: 2008). El proyecto peronista buscaba formar cuerpos sanos, disciplinados, adiestrados en hábitos de higiene y con conductas enmarcadas en la

---

<sup>148</sup> Se podían inscribir equipos, dirigidos por un mayor de edad. Se les daba camisetas y había premio importantes: las finales se jugaban en un estadio con la presencia de Perón y Evita.



moralidad. La Educación Física, la alimentación, la higiene, el control médico periódico contribuyeron a la salud corporal.

A partir de los saberes médicos, la escuela controlaba y vigilaba la población necesaria para la producción y reproducción social. De esta manera, la práctica deportiva y particularmente la Educación Física en las escuelas, constituyeron uno de los ejes centrales de la política sanitaria peronista. La necesidad de la formación integral de hombres y mujeres estuvo estrechamente vinculada a su constitución como seres fuertes y sanos para mejorar la especie, vigorizar la raza y producir riqueza para la nación.

La transmisión de valores sanitarios en relación con la Educación Física le permitió al gobierno peronista generar una política de los cuerpos, que no sólo se enmarcan en objetivos de control social sino también adjudicó funciones vinculadas tanto al ámbito público como privado. Es importante destacar que la práctica deportiva, en el ámbito escolar, no fue homogeneizadora debido a que estaba atravesada o condicionada por construcciones genéricas que sustentaba el Estado peronista.

En correspondencia con estas políticas, se incluyen diferentes líneas de gimnasia-formativa, correctiva y rítmica-femenina y un conjunto de deportes que, aún hoy, son parte de los planes de estudio, con la excepción del boxeo, la esgrima y la equitación (Aisenstein: 1995). Con este giro se hace mucho más rigurosa la selección de los que deseaban entrar al Instituto, exigiéndose entre otros requisitos, el título secundario completo, talla y peso para los varones y aptitudes físicas y morales. Se elabora por lo tanto un examen de ingreso que exigía poseer conocimientos de anatomía, fisiología y Educación Física. Muchos de los alumnos del Instituto eran del interior o de zonas del conurbano sur bonaerense. Estando el Instituto en la localidad de San Fernando y siendo su régimen de cursada de jornada completa, los alumnos una vez seleccionados eran becados y vivían en el Instituto. Es por ello que al Instituto se lo nombro durante un tiempo como *el internado*.<sup>149</sup>

---

<sup>149</sup> La internación es una propuesta que es tomada de las prácticas del colegio militar. Esta permite una fuerte interiorización de los valores y de los modelos de conducta propuestos y asegura también el éxito de la socialización particularista. Esta iniciación da origen a una bien establecida reputación en derredor del entrenamiento, la disciplina y legitima los mecanismos de selección interna. (Rouquieu: 1981). Asimismo se debe señalar que es posible que se haya copiado el sistema de las fraternidades estadounidenses.

Los alumnos que eran internos del Instituto, se organizaban por espacios y funciones, dormitorios, curso, grupo de servidores (de comida), club colegial y sobre todo, se dividían por su pertenencia a las dos tribus que conformaban la interna competitiva del Instituto. Como señala un escrito “Cada uno de estos equipos que nos abarcaba, tenía sus propios programas anuales, que debíamos cumplir inexorablemente. Era la competencia, el teatro o era la publicación o la propaganda o el trabajo práctico o la originalidad de un servicio o la planificación. Pero nuestro objetivo original era estudiar Educación Física, con todas sus implicaciones teórico-prácticas. Para eso, asistir a clase, estudiar, practicar y adelgazar”<sup>150</sup>.

En relación a las tribus, se justifica su creación como una necesidad institucional, a los efectos de construir una organización que permitiera que todos y cada uno de los alumnos (provenientes de diversas regiones del país) trabajaran en equipo, con sentido igualitario y generoso, y a la vez aprovechando la emulación como estímulo educativo. Se dividió así al alumnado en "tribus". Ellos mismos eligieron los nombres: “Churos” y “Huaynas”. Debían competir durante todo el año en distintas pruebas de eficiencia física, intelectual y moral, dándose a las mismas el valor correspondiente mediante un puntaje preestablecido. Comenzaba esta competición con una presentación pública que era el primer motivo para obtener un puntaje acordado por el jurado constituido por el Cuerpo de Profesores que lo presenciaba. Esta presentación demandaba un considerable esfuerzo de preparación previa, donde el ingenio y la imaginación mezclados con el sentido estético y la habilidad física cobraban un significativo relieve.<sup>151</sup>

---

<sup>150</sup> Revista Tam Tam (2007) N° 15. San Fernando. Pcia Bs As.

<sup>151</sup> En archivos del Instituto Gral. Belgrano, se encontró un libro de actas del Club Colegial, del año 1942. En una de sus actas, de agosto de ese año, se lee el siguiente texto: “Se resuelve agrupar al alumnado en dos bandos o “tribus” que se denominarán “Churos” (indios del Norte) y “Huaynas” (indios del sur), distinguiéndose por los colores verde y rojo respectivamente.

## **CAPÍTULO 4: DE LOS DEBATES Y MODERNIZACIONES DE LAS TRADICIONES DE LA EDUCACIÓN FÍSICA EN EL I.NE.F.**

La conformación de los modernos: una nueva ruptura la profesionalización y las diferentes propuestas universitarias. El plan de estudios de los profesorado del año 1967. Facciones: Romeristas y López Aristas. *Nueva ruptura*: el retorno de los duros. *La revancha*: la toma de la Dirección Nacional de Educación Física. La pertenencia como factor legitimador del autoritarismo.

En 1956 se realiza otra modificación del plan de estudios. En esta oportunidad, se duplican las materias de fundamentación pedagógica y aparece la asignatura Didáctica. El hijo del Dr. Romero Brest, Enrique Carlos era docente de Educación Física, casado con la pedagoga Gilda Lamarque, quien era profesora de la cátedra de pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Era considerada, en esos momentos, la representante de la corriente liberal y progresista en el campo educativo. El debate central, estaba claramente focalizado en la dominación del campo.<sup>152</sup>

Los modernos provenían de la gimnasia formativa y rítmica y consideraban que la Educación Física que debía desplegarse en las escuelas, era aquella que se adaptara al entorno escolar y proporcione educación, recreación y placer y adherían a las propuestas innovadoras educativas como la de John Dewey<sup>153</sup>, alejándose de perspectivas masculinizantes y con propensión a las prácticas que provenían de la gimnasia deportiva con aparatos, que eran sostenidas por un grupo que reconocía en el profesor de la cátedra de gimnasia y uno de los creadores del internado Celestino López Arias (1950), su adalid.

---

<sup>152</sup> El campo es un espacio de lucha donde se incorporan y amalgaman tendencias contradictorias. No se mantiene como un hecho, sino que toma formas sociales particulares e incorpora ciertos intereses que son, a su vez, el producto de luchas continuas tanto entre grupos dominantes y dominados como en el interior de los mismos (Díaz :1995).

<sup>153</sup> Dewey puede ser considerado uno de los pocos pedagogos que ha tenido una experiencia de valor extraordinario. Se le ha nombrado como el representante de la Filosofía Pragmática, que él denomina Instrumental, y de la concepción democrática; sus ideas han recorrido de tal forma el mundo, que puede considerarse el pedagogo más influyente de la concepción llamada “escuela activa”. Para este filósofo la educación debe tener como fin aumentar la capacidad vital del alumno; en general, no debe tener fines trascendentales, no sirve para la vida adulta, futura, sino para la vida actual, para que la vaya haciendo más rica y fructífera (Dorantes y Matus: 2007). La Educación Nueva: la postura de John Dewey. Odiseo, revista electrónica de pedagogía.

López Arias consideraba que *“la adquisición del título de profesor, logrado a través de los estudios especializados, coloca al poseedor en el tramo inicial de un camino: el de la acción docente. El interés personal, tenaz y permanente y la investigación sobre los fines y medios del propio trabajo, da al profesor el impulso necesario para recorrer rectamente aquel camino obtenido por resultados exactos”* <sup>154</sup>

Además, creían que la universidad era el espacio en donde se podían articular las diferentes concepciones que habitaban la Educación Física: las provenientes del campo de la gimnasia correctiva y las deportivas. Es por ello que veían necesario la creación del campo universitario para la disciplina, una teoría de la Educación Física era el primer objetivo y en segundo la elevación de la misma al plano de ciencia. Se comienza a perfilar una posición diferente y diferenciada, generando debates al interior de la Educación Física, en relación con la disciplina y la formación de los docentes del área.

Para Enrique Carlos Romero Brest, el docente de Educación Física debía ser ante todo un educador con una posición constructivista y profundamente humanista, incluyendo en su formación un conjunto significativo de herramientas didácticas que le permitieran planificar sus clases con el objetivo de lograr resultados concreto y progresivo. Brest asimismo consideraba imprescindible el desarrollo de la investigación en y sobre la Educación Física en diferentes contextos y regiones y desplegar una disciplina que se relacionara con la realidad socio educativo del país.

En la Primera Reunión de Profesores de Educación Física Sudamericana realizada en Buenos Aires en marzo de 1950, entre los especialistas disertantes se destacaban el Prof. Enrique Carlos Romero Brest y algunos de sus colegas relevantes como los profesores Ramón Muros<sup>155</sup> y Alberto Dallo. En esta reunión, se acordó que para el logro de los fines de la Educación Física y su jerarquización de acuerdo a las nuevas posturas sobre las prácticas de actividad física y deporte y la educación en general, era

---

<sup>154</sup> López Arias, C. (1950) *Curso de información y perfeccionamiento para profesores de Educación Física de las escuelas profesionales de mujeres.*

<sup>155</sup> En 1958 el Ministro de Educación de la Nación Antonio Salonia convoca al Prof. Ramón Muros para reorganizar la Dirección Nacional de Educación Física, Deportes y Recreación

*aconsejable que en cada Universidad funcione un Instituto de Educación Física, con independencia y organización autónoma.*

Es importante destacar que de esta decisión sólo se hacen cargo en nuestro país la Universidad Nacional de Tucumán y la Universidad Nacional de La Plata quienes en diciembre de 1953 crean dos Institutos de Educación Física: el primero a cargo del Prof. Enrique Carlos Romero Brest y el segundo por el prestigioso Prof. Alejandro Amavet.<sup>156</sup> Puede decirse que las líneas a seguir eran diferentes, pero ambas instituciones aspiraban a la misma idea: la formación de profesores de Educación Física dentro del ámbito universitario.<sup>157</sup> El proyecto de construir una Educación Física universitaria, comprometida con los valores sociales vigentes ya estaba desplegado la universidad de La Plata.

En esta universidad, la Educación Física y sus alumnos, todos universitarios, consideraban que la Educación Física necesitaba un soporte humanista, del que carecían los institutos. Estos últimos sostenían un enfoque anátomo fisiológico, empírico, centrado en la salud física, pero que poco o nada rescataban del hombre en su completud. La propuesta del profesorado de Educación Física que viene a fundarse en la Facultad de Humanidades de La Plata intentará revertir estos aspectos; por un lado,

---

<sup>156</sup> Amavet nació en 1906, en Buenos Aires y se desempeñaba en el ejército con cargo de Capitán cuando llegó a la ciudad de La Plata en 1938. Es en el ejército donde se forma como Profesor de Educación Física, egresando de la Escuela Militar de Gimnasia y Esgrima; además poseía títulos de "Consejero Humanista Social" y de "Licenciado en Eugenesia Integral", expedidos por el Museo Social Argentino. En esta ciudad comienza a trabajar en "La Sociedad Protectora" (una entidad de bien público) como Profesor de Esgrima, donde pone en práctica sus ideas sobre la Educación Física influido por la ideología de la Gimnasia danesa, muy en boga en ese momento. El éxito de sus clases, lo hace pronto conocido en la ciudad y es a partir de allí donde es convocado por la Universidad de La Plata para crear la Dirección general de Educación Física de la universidad. Desde esa dirección, impulsa y logra, la creación del profesorado universitario el 6 de Julio del año 1953.

<sup>157</sup> Hacia fines de la década del cincuenta se afirmó una visión relativa a la necesidad de fortalecer los nexos entre la ciencia y la universidad, que otorgó al menos en el plano de los discursos, una importancia estratégica a esta Institución y a la producción de conocimiento científico como herramienta central para los procesos de desarrollo económico y social. Esa visión se materializó en la explosiva expansión y diferenciación que tendría la educación universitaria. Esta renovada confianza en la ciencia y en la racionalidad técnico-instrumental como medios de transformación social que instalaron las ideologías del desarrollo, aceleró los procesos más amplios de modernización cultural. Suasnábar, Claudio y Palamidessi, Mariano, "El campo de producción de conocimientos en educación en la Argentina. Notas para una historia de la investigación educativa". En Revista Educación y Pedagogía, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, vol. XVIII, núm. 46, (septiembre diciembre), 2006, pp. 59-77

investigar e introducir innovaciones pedagógicas, por el otro, brindar a todo el país el panorama de la Educación Física integral (Villa: 2003).

El profesorado universitario de la UNLP, incluía elementos positivistas arraigados en la Universidad, resignificados a la luz del contexto social y político del Peronismo de los '50. El profesor que concibe Amavet es un profesor que "sabe", y lucha con su saber contra los determinismos mecanicistas arraigados en la Educación Física nacional. Esta tarea solo era posible si la formación, implicaba la producción de docentes capaces de comprender la tarea humanista y científica que implica la verdadera Educación Física. La idea de Brest y su grupo implicaba la extensión, promoción e institucionalización académica de la Educación Física y donde ello no era posible, se proponía que la misma formara parte como cátedra de los planes de estudio de las carreras universitarias. También consideraba que la profesionalización era un salto cualitativo necesario. La profesionalización de la enseñanza está basada primariamente en el conocimiento base de la disciplina y no en la base moral.

El término profesión hace referencia a las formaciones sociales del trabajo dentro de la clase media, a la importancia creciente de los conocimientos de expertos en el proceso de producción/reproducción y en el ámbito educativo concretamente, como así también al intento por parte de los educadores de ascender en la escala social. La visión clásica del concepto profesión, se fundamenta en la comparación de la enseñanza con las profesiones con alto estatus social – medicina, derecho, etc–. Éstas se caracterizan por tener un conocimiento profesional común o cultura técnica compartida, una ética hacia el servicio a los clientes y una autorregulación ejercida por sus propias organizaciones.

Respecto a la característica de las profesiones de poseer una cultura técnica compartida, señala que los docentes de secundaria, en cierta forma cumplen este criterio, pues son expertos en la materia que enseñan. No es el caso de los profesores de primaria, al no poseer el conocimiento fuerte de una asignatura y apenas compartir concepciones técnicas y lenguajes sobre el desarrollo de los alumnos o el aprendizaje. Jackson (1991) argumenta que el lenguaje que usan los profesores cuando hablan de su trabajo, es prácticamente el lenguaje común.

Además, los docentes, lo que realmente valoran en su trabajo es la experiencia práctica más allá de la teoría científica en que se basaba.

Por lo tanto, la enseñanza ni es técnica ni compartida, y no cumple este requisito para ser una profesión.<sup>158</sup> Es por ello que la Educación Física históricamente intenta articular un conocimiento propio de la enseñanza donde se pueda situar su carácter práctico y experiencial, en términos más científico técnicos, como paso necesario para su consideración como profesión. La Educación Física en tanto asignatura con una alta performance propedéutica buscó la construcción de un profesionalismo práctico; con el mismo se intentaba dar dignidad y estatus al conocimiento práctico que los docentes del área tenían en la tarea que realizaban. La validez y pertinencia de la experiencia docente, en otros momentos vista como una debilidad de la profesión, es considerada como fundamental y como una fuente válida de conocimiento, más allá de la oposición teoría-práctica.

Esta visión práctica de la docencia, fue claramente desafiada por los modernos, con la idea de un profesionalismo basado en la posesión del conocimiento académico ubicado en las estructuras universitarias como garantía de profesionalización de los docentes. Con este movimiento, se consideraba posible que los profesores, al adquirir conocimiento universitario, acrecentarían notoriamente las posibilidades de acercamiento a la investigación educativa y a la crítica intelectual. Deseo resaltar, que el profesor Romero Brest (h) estaba influenciado por la pedagoga Gilda Lamarque<sup>159</sup>, quién sostenía una mirada de la educación apoyada en construcciones particulares.

Al respecto, y para comprender más y mejor esta situación, cabe mencionar que *“en lo concerniente a EEUU se dieron dos niveles: el profesionalismo, que fue usado como lema por administradores y*

---

<sup>158</sup> La docencia es considerada por muchos como una “cuasi-profesión”. En efecto, la docencia, como actividad, comparte ciertas características típicas de las profesiones constituidas, tales como, una preparación académica, la posesión de un título que habilita y garantiza una exclusividad en la ocupación de ciertas funciones, un conjunto de reglas éticas que conforman una deontología etc. Sin embargo, al contrario de lo que sucede con las profesiones liberales clásicas, los docentes “trabajan en grandes organizaciones, están sometidos a un control jerárquico, no eligen a sus ‘clientes’, su carrera o depende inexorablemente de sus performances.

<sup>159</sup> Miembro de la American Academy of PH. Education, USA, y la World American Association for the Advancement of Educational Research, Bélgica. Miembro de World Council of Comparative Education Societies, Ginebra y del International Resource Panel on Education, California.

*catedráticos de universidad, integrado mayoritariamente por varones y que disfrutaba de niveles retributivos más elevados que los demás estratos, mientras gran parte de investigaciones y de los planes de evaluación de la enseñanza relegaban al profesorado no universitario a un estatus subalterno. La estandarización de las prácticas de contratación, la uniformización de las políticas curriculares y el desarrollo de la evaluación del profesorado erosionaron la autonomía y las atribuciones de los profesores como consecuencia del aumento de la racionalización de la didáctica y de la organización escolar” (Popkewitz: 1999, 105).*

El proyecto académico educativo de Dallo y Romero Brest proponía la presencia de la disciplina desde el nivel inicial hasta el universitario; en ese sentido, ambos tenían una clara visión de las relaciones de poder en el campo ya que sería ingenuo pensar que la discusión acerca del sentido y contenido de la profesionalización tuviera una solución meramente técnica, puesto que lo que estaba en juego era la cuestión del control de la autonomía en el trabajo docente. De esta manera el sentido de la profesionalización era un objeto de lucha y disputa, en donde intervinieron una pluralidad de actores del campo y se enfrentaron intereses divergentes. Era imprescindible para los modernos realizar modificaciones al plan de estudios vigente.

El profesor E.C.R Brest (hijo) encuentra en parte satisfecho su deseo de ver una Educación Física académica al ser contratado por la universidad nacional de Tucumán. Esta casa de altos estudios crea el 11 de diciembre de 1953, el Instituto de Educación Física de la Universidad Nacional de Tucumán y fundamenta su decisión en la función de la universidad de difundir la cultura y la formación integral de la juventud y se hace especial referencia a que la nueva institución cumplirá con el compromiso de contribuir al crecimiento y perfeccionamiento de Educación Física.<sup>160</sup>

El Prof. Enrique Carlos Romero Brest es contratado por la Universidad con el cargo de Asesor Técnico. Elabora el proyecto, propone los profesores y se hace responsable directo de la implementación del

---

<sup>160</sup> Federico Dickens se constituyó en una de las figuras más influyentes en la historia de la disciplina. Entre 1920 y 1928 trabajó como Director del “Departamento de Educación Física” de la Asociación Cristiana de Jóvenes. Tuvo una destacada actuación como docente en el Instituto Nacional Superior de Educación Física. Se desempeñó como director de Educación Física de la Universidad Nacional de Tucumán entre 1948 -1952.



mismo. La organización académica de la nueva carrera se hizo tomando como modelo las características de los entonces Institutos Nacionales de Educación Física. A comienzos de 1954 se realizó la inscripción y pruebas de admisión a los primeros estudiantes. Los aspirantes admitidos fueron trasladados a la ciudad Universitaria de San Javier, donde se desarrollaron todas las actividades académicas de ese primer año.

Posteriormente, en 1955, el grupo de estudiantes con sus profesores continuó sus actividades académicas en el edificio actual, sito en la Avda. Benjamín Aráoz. En ese mismo año, el Instituto se transforma en Departamento Universitario de Educación Física, siempre con dependencia directa del Rectorado. La primera promoción egresa en 1956, y en el año '62 el H. Consejo Universitario modifica el Plan de estudios, extiende la carrera a 4 ciclos y crea el Gabinete de Evaluación. En el año 1960 el Instituto de Educación Física está a punto de cerrar, al objetarse la validez del título que otorga. Un grupo de estudiantes y profesores viaja a Buenos Aires a entrevistarse con funcionarios del Ministerio de Educación y Cultura de la Nación. El grupo llegó hasta el Congreso de la Nación, donde el diputado Américo Ghioldi (Partido Socialista) los ayudó en la realización de los trámites. Con su intervención, la gestión tuvo un resultado favorable. Entre 1954 y hasta 1966 la escuela contó con una Residencia para alumnos varones y un comedor estudiantil propios.

Siguiendo el modelo de los institutos nacionales, el Departamento de Educación Física contaba con una residencia o internado, alojamiento destinado a los estudiantes varones provenientes del interior de Tucumán y de provincias vecinas. La organización de la residencia se hizo a través de resoluciones y reglamentaciones específicas, hasta que finalmente dejó de funcionar aproximadamente en 1968. Entre los docentes nombrados se encuentra la esposa de Romero Brest, Gilda Lamarque. En 1959 se realiza en Buenos Aires la III Asamblea General de la Unión de Universidades de América Latina. Allí concurren numerosos especialistas que ya habían aplicado las ideas del Dr. Enrique Romero Brest de principios de siglo. Por lo cual, la actividad física y el deporte ya estaban presentes en las mesas de discusión sobre los problemas universitarios.

## **El debate entre las gimnasias. La departamentalización y el poder del director**

*“La gimnasia es un complemento del deporte y no es formativa”*

J. D. Perón

La influencia del enciclopedismo europeo y el desarrollo de las grandes academias, en particular la francesa e italiana, la Real Sociedad de Londres, la Sociedad Científica de Berlín y de San Petersburgo, genera el surgimiento de una preocupación por darle al ser humano dimensiones más universales en oposición a los planteamientos de algunas universidades renacentistas y medievales. El interés por desarrollar la ciencia en las grandes academias desprendió otro modelo de organización denominado napoleónico, caracterizado por una organización universitaria en facultades interdependientes, unas de las otras, y orientadas hacia la estrecha vinculación con el Estado.

"De esta opción surgieron las "Grandes Escoles", la Escuela Politécnica y la Escuela Normal entre otras. El otro modelo que se venía gestando en Alemania por encomienda de Fichte a Guillermo de Humboldt generó la idea de concentrar diversos saberes e institutos. Una de las características de este modelo era su funcionamiento integral en un todo orgánico, cuya alma residía en el Jefe del Departamento, alrededor de quien se conjuntaban las diferentes disciplinas afines. Como resultado de estos modelos se desprende la idea de la división departamental: del primer modelo toma la integración del trabajo científico y del educativo entre estudiantes y maestros; y del segundo, la forma de organizar a los profesores por disciplinas afines. Ambos aspectos son el punto de partida de la organización universitaria y de la educación superior por departamentos.

Sin embargo, es en los EEUU donde se gestó la departamentalización con la aparición de unidades de profesores con funciones académico-administrativas, encargados de la investigación y la docencia de la universidad. El supuesto subyacente, en la adopción de este modelo, radica básicamente en que las responsabilidades de la universidad recaen en el equipo de profesores especializados, separados de las actividades administrativas. La adopción de departamentos especializados,

sin embargo, ha dado pie a disputas conceptuales acerca de sus ventajas y desventajas potenciales, dependiendo de los objetivos educacionales que se pretendan. En lo que toca a las ventajas, éstas se argumentan a partir de las expectativas de una mejora sustancial en la calidad de la educación, como resultado de que los maestros tienen la posibilidad de especializarse en disciplinas específicas. Con este tipo de concentración del saber, el docente se vuelve más experto y adquiere mayor dominio sobre su materia.

La organización del instituto por departamentos, implicó la adhesión a la corriente organizacional escolar estadounidense, según la cual, la ventaja de la organización departamental es que reduce considerablemente la estructura jerárquica y agrupa a los individuos por intereses comunes. De esta manera se establece un marco en donde los "conocedores" de un área revisan sus planes de trabajo, determinan las líneas de investigación que estarán vinculadas con la docencia y fomentan la comunicación entre profesores. El Instituto es organizado por departamentos, según plan de estudios del año 1956. (Decreto N° 23111 del PEN). Estos eran espacios de gobierno institucional, donde se gobernaban y supervisaban las materias que se nucleaban en cada uno de ellos.

*Los departamentos:*

- I. Departamento de ciencias biológicas: Biología aplicada, Anatomía Aplicada, Fisiología aplicada y Controlador de la Educación Física.
- II. Departamento pedagógico: Filosofía, Psicología Aplicada, Pedagogía Aplicada, Didáctica y Práctica pedagógica, Ciencias de la educación e Historia de la Educación Física.
- III. Departamento técnico: Introducción a la Educación Física, Análisis del Movimiento, Programa de Educación Física, Organización de la Educación Física y Recreación.
- IV. Departamento de Educación Física: Gimnasia, Danza Moderna, Educación Rítmica, Musical y Canto, Danzas Folklóricas, Gimnasia Correctiva, Atletismo, Natación, Pelota al cesto, Hockey, Softbol, Basquetbol, Voleibol, Tenis y deportes a elección.

En el departamento de Educación Física, se encontraban claramente representadas las dos perspectivas que pugnan el control del campo. En particular en el mismo, se encontraban representadas las diferentes escuelas gimnásticas que en el plan anterior (1944) conformaban asignaturas en sí; me refiero a: gimnasia sueca, gimnasia danesa, gimnasia con aparatos y gimnasia correctiva pedagógica. En la gimnasia con aparatos, encontramos el grupo que denominamos “López Aristas”, identificados con el profesor Celestino López Arias –perspectiva tradicional–. En las demás gimnasias estaba los que denominamos “modernos”, dirigidos por los profesores E.C. Romero Brest y A. Dallo.

### **Las dos facciones**

*Fuente: “Estaba la posibilidad de realizar un gran instituto universitario de educación física, tipo el que había en Colonia (Alemania). Por consiguiente se reformulan los planes de estudio, se juntan, varones y mujeres y en el año 1967, todos vamos a Republicuetas. Un grupo de profesores, conservadores y que no aceptaban que la educación física debía transformarse y dejar su rigidez de lado, se opusieron a dicha medida. San Fernando era conducido por el profesor López Arias; parecía un cuartel, todo rígido, cerrado muy clásico. Frente a este grupo, nos ubicábamos los romeristas (por el profesor Enrique R. Brest, hijo). Habíamos trabajado mucho pensando la mejor manera de modernizar los planes de estudio, nos asesoramos con los alemanes, y es más logramos, que el proyecto arquitectónico del nuevo instituto lo hicieran dos arquitectos alemanes, especializados en “arquitectura deportiva”. (AD.Subsecretario de deportes)*

### **Conservadores: Los San Fernandistas**

Durante el auge de los métodos de educación física en las dos últimas décadas del siglo XIX y las primeras décadas del XX, tales efectos se enfocaron en aspectos entre los que sobresale el acondicionamiento general de la salud. Las propiedades de la actividad física fueron subsidiarias a de las necesidades e interpretaciones higiénicas. Con el surgimiento de las teorías evolutivas y su posterior desarrollo como

principios eugenésicos, la Educación Física vivió un apogeo. Sus efectos, además de recaer sobre la constitución individual, dieron fundamento a la salud y el bienestar nacional. En este sentido la educación física fue comprendida como un conjunto de recursos pedagógicos. De forma general, tales recursos caben en la noción de dispositivo pedagógico pues agrupan un conjunto de procedimientos, en este caso físicos en sentido estricto, cuyo efecto directo recae sobre la constitución anatómica y fisiológica.

Dado que ésta se ve afectada por tales movimientos (practicados con el ritmo, la intensidad, la periodicidad, la armonía, la energía y la forma aconsejados), su efecto no se limita a la salud física, compromete la condición misma del ser humano, especialmente sus rasgos productivos, morales y de carácter. Es por ello que propugnan una motricidad asimilada a la de tipo mecánico, mediante un ritmo y una relación de movimientos que advierten reflejada en la gimnasia deportiva competitiva tradicional, como así también en algunas modalidades que surgieron y se sistematizaron en ámbitos ajenos a la escuela, como las evoluciones militares.

En síntesis, este grupo pone el acento en afirmar que la educación física debe garantizar la salud, entendiendo como un resultado de prácticas higiénicas entre las que se cuenta el movimiento, entendido y aplicado como correlato moral para canalizar adecuadamente las pasiones humanas a través de formas específicas de organizar, reencauzar y disciplinar el movimiento<sup>161</sup>.

En línea con su perspectiva, los conservadores, se basan en el trabajo analítico, en ejercicios contruados, localizados sobre una articulación o grupo muscular concreto y en movimientos rígidos estrictamente estereotipados. El juego motor se ve suplantado por ejercicios regulares prescritos por los educadores físicos, bajo unos cánones de ejecución cerrados, y en base a unos tiempos y a unos lugares sistemáticamente ideados y matemáticamente controlados. En todo momento se persigue alcanzar un rendimiento motor en las acciones. Uno de sus referentes teóricos, L. Jahn introdujo un carácter político, social y militar en su

---

<sup>161</sup> Se entiende que el poder de la disciplina es efectivo porque las personas deben cumplir con actividades concretas que comprometen tanto el movimiento como la interpretación subjetiva del sentido de las actividades realizadas.

método, evolucionando desde prácticas físicas llevadas a cabo al aire libre hasta prácticas desarrolladas en locales cerrados y alejados de las ciudades.

La exaltación de la raza germana hizo que su sistema se caracterizase por la exclusiva preocupación de los más fuertes y por la práctica de juegos violentos que desarrollasen la capacidad de sufrimiento y el espíritu de combatividad a través de competiciones con carreras, saltos y luchas. Este sistema no tenía progresiones metodológicas ni dosificaciones adecuadas del esfuerzo. Era un método extremadamente exigente, parcializado y discriminatorio. Fue el diseñador y creador de las barras paralelas, las barras horizontales y el burro de saltos, entre otros aparatos, presentes hoy en muchos gimnasios.

En términos locales, los conservadores se reconocen en una producción particular y de tipo local, la “gimnasia metodizada”, propugnada por el Mayor y Profesor de educación física Levene. La gimnasia metodizada (Reglamento Militar 45 del Ejército Argentino), ideada por Levene, fue difundida en toda la provincia de Buenos Aires a través de la Dirección General de Educación Física y Cultura. Se basó en tres principios provenientes de la esfera militar: el orden, la obediencia y la disciplina. La insistencia en ponderar una gimnasia ordenada estuvo acompañada por una pedagogía de la imposición. Es importante destacar que la gran mayoría de egresados de la promoción del año 1945 se incorporan al ejército en calidad de oficiales.

La gimnasia metodizada es presentada por el mayor Levene de la siguiente manera: *"...este método –gimnasia metodizada– integró los programas de enseñanza del Instituto de Educación Física del Ejército..."* *"...este Método se encuadra en normas simples, conceptos claros, procedimientos fáciles; persigue lo útil y lo práctico..."* *"...sus fundamentos se afirman en la ciencia de la educación física, y en el imperativo de una práctica constante, que nos ha llevado a la selección progresiva de su definición..."* *"...procuramos 'educar', 'despertar comprensión', factor elemental y primario, para 'forjar conciencia'..."* *"...la finalidad educativa de la gimnasia metodizada llama y obliga a que sea para el niño, es decir, la escuela primaria, una materia fundamental, no como integrante nominal de sus programas, sino como primordial en sus propósitos..."* *"...educando*

*al movimiento ordenadamente, ya por acción consciente, o ya porque el mismo movimiento lo determina, influye fundamentalmente en la formación de la infancia, en su amplio concepto físico y moral..."*

*"La Educación Física es principio y base de la educación integral; precede o acompaña todo propósito de cultura; regula y orienta la voluntad; misura y ordena la inteligencia; prepara y coordina la capacidad..." "...al educar al niño a moverse correctamente, se lo ejercita lo necesario, y se lo lleva a 'grabar' la forma de ejecución, creando la sensibilidad necesaria y, con ello, la voluntad que llamará a realizarlo, imperativa- mente, como se ha aprendido y comprendido, resultando luego incómodo efectuarlo de otro modo..." "...la educación física ordenada, por sus efectos psíquicos, modela y regula el carácter, con ella organizamos la sensibilidad; el niño que siente el movimiento que realiza, lo asimila, incorporándolo a su sentido de capacidad, de acuerdo a la forma que lo ha aprendido, creando con ello facultades de ordeno desorden, según se le ha educado..." "...el niño que se ejercita porque sí, libremente, y el adolescente que se recrea como mejor le gusta en su deporte favorito, sin orientación, sin disciplina, sin preocupación, atropelladamente, desorbitan el más elemental sentido moral, al ansiar definir superación, ambición enfermiza y deforme, que perturba luego el carácter y la voluntad..." "...la inquietud infantil es profundamente individualista; el "yo quiero" y el "porqué" son permanentes en su espíritu y, cuando se lo deja o se lo tolera, se la estimula a la indisciplina y desorbita el carácter..." "...la 'persuasión', que en pedagogía se usa como cosa sabida, sin otro análisis que el de hacer agradable el entendimiento, es, para nosotros, una consecuencia del imperativo, y no una forma inicial de educación..."*

*"...La gimnasia metodizada, como propósito y fines, debe ser educativa; procurar corregir defectos, facilitar el desempeño fisiológico de los órganos y, sobre todo, ejercer una acción directa sobre el sistema nervioso, al coordinar y realizar el movimiento metodizado, físico, fisiológico y psicológico, para, en definitiva, fortalecer, corregir, educar..."*  
*"...en el trabajo conscientemente ordenado, colectivo y metódico estará el mejor rendimiento físico y moral, y para ello es indispensable:*

- Imponer orden y método en la ejercitación.*
- Hacer disciplinada una clase.*
- Enunciar los ejercicios con sus propias designaciones, para no perturbar el movimiento.*
- Despertar conciencia del movimiento haciéndolo ejecutar lenta y correctamente.*
- Imponer voluntad, estimulara la mejor realización del ejercicio"<sup>162</sup>*

La obsesión por el orden se apoyó en una mirada permanente de los cuerpos y en la realización de distintos tipos de ejercicios físicos compuestos por toda una analítica corporal: las órdenes de la formación: en fila, firmes, descanso, alineación, intervalos, saludo, numeración, en dos filas, en una hilera, en dos hileras, abrir las hileras, por escuadras, giros (de la posición de firmes y marchando), tomar y cerrar distancias (al frente y en damero), marchas, tomar el paso y conversiones. La fuerza, el vigor y el carácter recio, fueron sin duda, las virtudes más estimuladas en los ejercicios físicos y juegos. (Scharagrodsky: 2006) Las capacidades motoras más estimuladas fueron la resistencia, la fuerza y la velocidad. La mayoría de los deportes fueron estimulados, ya que preparaban al niño en el difícil camino hasta llegar a la masculinidad adulta a través de la competencia y el rendimiento.

---

<sup>162</sup> Mamonde, M. (1995) "*Educación física militarizada en Argentina* "(En línea). Educación Física y Ciencia, 1(0): 46-51. Disponible en: [http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art\\_revistas/pr.258/pr.258.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.258/pr.258.pdf)



Pero lo novedoso de esta propuesta corporal fue la combinación del disciplinamiento de tipo militar, el nacionalismo excluyente y xenófobo y la cristianización del cuerpo infantil.

*Fuente: “Corrían los años 60 y la adquisición de hábitos de conducta en el instituto eran una constante, para lo cual los métodos para adquirirlos podían ser por convencimiento o compulsivos. Vean lo que pasó una mañana tempranito...caminaba por el Instituto el regente profesor Oscar Cardozo y se cruzó con el alumno Juan C. Brusa. El profe lo miró, lo paró, lo saludó y le dijo: Johnny me parece que hoy no te afeitaste!! A lo que el alumno contestó: si profesor tiene razón, pero lo que pasa es que se me descompuso la “Phillips Shave”.*

*El profesor respondió: ah, ¿se te descompuso la Phillips Shave?, Bueno, ¡anda y aplícate Phillips cinco! Johnny fue castigado con cinco amonestaciones.”(J.C.C. Ex alumno)*

### **Los modernos en la Educación Física**

*“La Revolución francesa citaba a la Roma antigua, del mismo modo que la moda cita un vestido viejo. La moda tiene el olfato de lo actual, incluso moviéndose en la espesura de lo que alguna vez lo fue”<sup>163</sup>*

El término “moderno” ha realizado un largo camino. La palabra bajo su forma latina *modernus*, fue usada por primera vez a fines del siglo V, para distinguir el presente ya oficialmente cristiano del pasado romano pagano. Con diversos contenidos, el término “moderno” expresó una y otra vez la conciencia de una época que se mira a sí misma en relación con el pasado, considerándose resultado de una transición desde lo viejo hacia lo nuevo. Hubo quien se consideraba moderno en pleno siglo XII o en la Francia del siglo XVII, cuando la querrela de Antiguos y Modernos.<sup>164</sup>

---

<sup>163</sup> Benjamín, W. (1973) “Tesis de filosofía de la historia” en *Discursos Interrumpidos I*. Madrid: Taurus.

<sup>164</sup> Habermas, J. (1989,131 – 144 Modernidad: un proyecto incompleto”. En Nicolás Casullo (ed.): *El debate Modernidad Pos-modernidad*. Buenos Aires: Punto Sur.

Esto significa que el término aparece en todos aquellos períodos en que se formó la conciencia de una nueva época, modificando su relación con la antigüedad y considerándosela un modelo que podía ser recuperado a través de imitaciones. Con el iluminismo cambió notoriamente la idea de ser moderno. La misma pasó a ser una relación renovada con los clásicos; cambió a partir de la confianza inspirada en la ciencia, de un progreso infinito del conocimiento y un eterno mejoramiento social y moral. Desde entonces, la marca distintiva de lo moderno es “lo nuevo”, que es superado y condenado a la obsolescencia por la novedad del estilo que le sigue. Pero, mientras que lo que es meramente un “estilo” puede pasar de moda, lo moderno conserva un lazo secreto con lo clásico. Se sabe, por supuesto, que todo lo que sobrevive al tiempo llega a ser considerado clásico. Pero el testimonio verdaderamente moderno no extrae su clasicidad de la autoridad pretérita, sino que se convierte en clásico cuando ha logrado ser completa y auténticamente moderno.

Nuestro sentido de la modernidad produce sus pautas autosuficientes. Es por ello que el moderno se refiere al “pasado”, utilizando un lenguaje abstracto. Las épocas pierden sus rasgos distintivos. La memoria histórica es remplazada por la afinidad heroica del presente con los extremos de la historia: un sentido del tiempo en el cual la decadencia se reconoce a sí misma en la barbarie, lo salvaje y lo primitivo. En consecuencia, la modernidad se rebela contra la función normalizadora de la tradición. Los modernos asientan su proyecto de poder, en afirmar que cada dominio de la cultura correspondía a profesiones culturales, que enfocaban los problemas con perspectiva de especialistas. Este tratamiento profesional de la tradición cultural trae a primer plano las estructuras intrínsecas de cada una de las tres dimensiones de la cultura.

Aparecen las estructuras de la racionalidad cognitivo-instrumental, de la moral-práctica y de la estético-expresiva, cada una de ellas sometida al control de especialistas, que parecen ser más proclives a estas lógicas particulares que el resto de los hombres. Como resultado, crece la distancia entre la cultura de los expertos y la de un público más amplio. Lo que se incorpora a la cultura a través de la reflexión y la práctica especializadas no

se convierte necesaria ni inmediatamente en propiedad de la praxis cotidiana.

En nuestro caso los modernos, se referenciaban claramente con los postulados de la “Gimnasia Moderna”. Esta actividad vio sus primeros intentos en el período de preguerra (1914-1918), pero no fue hasta el verano de 1951 cuando se popularizó, al crearse la Liga internacional de la gimnasia moderna, fundándose oficialmente hasta el 9 de febrero de 1952, en la ciudad de Frankfurt Alemania. Cabe mencionar que éste movimiento fue creado por el Dr. Rudolf Bode, quien consideró muchas de las aportaciones de pedagogos anteriores, y que aun cuando sus objetivos no estaban dirigidos a la gimnasia, sirvieron de base e inspiración a Bode.

Todos ellos utilizaron diversos métodos y técnicas de enseñanza y tuvieron en común la fe en el valor de los gestos naturales, empleando todo el cuerpo y en los movimientos fluidos y rítmicos, luchando en contra de los movimientos artificiales. Un dato que no es de menor interés, refleja que La Gimnasia Moderna mientras llegó a cubrir en su totalidad al ámbito femenino, nunca tuvo una plena aceptación en el campo masculino, cuestión en la que coincide con la actual Expresión Corporal. El acercamiento de la Gimnasia Moderna al ámbito de la gimnasia masculina, se produjo, fundamentalmente, gracias a los trabajos de Romero Brest y Alberto Dallo en Argentina, influenciados por Niels Bukh, que reaccionó contra el antiguo método Lingiano conducido, a la búsqueda de una gimnasia de movimiento oscilatorio, balanceado, rítmico y lanzado.

El planteamiento teórico-práctico abarcaba la interacción enseñanza-aprendizaje y las relaciones entre la Educación Física y la educación artística. Frente a la monotonía de las técnicas deportivas, trataron de comprobar si la Expresión Corporal podría ofrecer alguna alternativa a la Educación Física. Se propone optar por una pedagogía abierta, de continua investigación, tanto por parte del alumnado como del profesorado, abandonando la técnica estereotipada para encontrarse de forma experimental con el propio cuerpo, basando su metodología en la dinámica de grupos y en la continua reflexión. Marcaron el camino a seguir para los futuros docentes en esta área. Los modernos, como grupo de poder se despliegan en el campo como la “novedad” acusando a los San

Fernandistas (López Arias) como los conservadores , que sólo buscaban refugiarse en la tradición de la gimnasia alemana y no advertían los profundos cambios que sucedían en la educación física escolar y en el mundo del deporte .

Su diferencia esencial radicaba en tomar y producir una perspectiva según la cual la educación física debe formar el carácter y la personalidad, a través de movimientos que promuevan el ritmo, el trabajo, la coordinación en grupo y las habilidades motrices amplias, variadas y complejas, en abierta contraposición con el concepto físico, de carácter anatómico y fisiológico de los sistemas gimnásticos de la época y los movimientos “construidos” de carácter totalmente analítico, característico de Ling (Gimnasia sueca).<sup>165</sup>

Las diferentes asignaturas se marcaban por la adhesión a la escuela de gimnasia alemana tradicional, o a las nórdicas europeas, danesa y sueca formativa. La historia de la Educación Física nos demuestra las tensiones entre ellas, produciéndose diferencias y enfrentamientos entre los partidarios del sistema alemán por un lado y los partidarios del sistema sueco por el otro.<sup>166</sup>

### **Las Diferencias: Perspectiva deportiva tradicional**

Basada en la calidad y eficiencia de las ejecuciones técnicas por un lado y en la competencia gimnástica. Esta perspectiva se basaba en la actividad física intensiva, la competencia, el mérito, la medición in situ de las posibilidades de desenvolvimiento del cuerpo en situaciones específicas. Respondía contundentemente a preceptos morales, sociales e ideológicos presentes en la gimnasia deportiva y científica. Los docentes que insistían con una formación centralizada en la gimnasia deportiva y en los deportes consideraban que la vida social debía estar de alguna manera regida por la competencia, el mérito, la superación individual, el rendimiento constante y

---

<sup>165</sup> La característica más evidente es la forma de realizar los ejercicios gimnásticos, donde se valora la “geometría” del gesto o movimiento, que ha de hacerse de manera lenta y dirigida, prestando una atención extrema a las posturas iniciales y finales lo que permite un mejor aislamiento y toma de conciencia de las contracciones musculares.

<sup>166</sup> Salas Rondón, J.A (2009) *Historia de la Educación Física en Cuba* .Tesis doctoral. Universidad de Salamanca. p 64.

la performance como el lugar privilegiado de un orden social y corporal, disciplinado, basado en los preceptos científico higiénicos y en la corrección de las malas posturas (Beer: 2008)

### **Perspectiva de la gimnasia formativa**

Debido a la dureza de la propuesta Alemana y su poca expansión, la misma es reencauzada desde una perspectiva más racional y con menos diferencias genéricas. Se le agrega una mirada rítmica, sumando también un conjunto de contribuciones tomadas del arte, de la música, de la expresión y de la danza. Aquí hay un corte y diferenciación con las propuestas anteriores, rígidas, fuertemente disciplinarias <sup>167</sup> que además utilizaban los grandes aparatos de la gimnasia deportiva como herramientas de fortalecimiento del carácter y el vigor varonil. Es una propuesta pedagógica pensada para los alumnos de entre 11 y 13 años, ya que se considera que en esa etapa es el período denominado de desarrollo y perfeccionamiento. La adaptación de algunos movimientos de la gimnasia a las demandas y necesidades de la escuela y del educando, pone el acento en la creatividad, la innovación, la expresión e interiorización de los diferentes movimientos del cuerpo.

La perspectiva de lo que se denomina *gimnasia formativa* deviene de la denominada gimnasia rítmica cuyo fundador fue J. Dalcroze, quién proponía la educación del cuerpo desde la música, el ritmo y se propuso una educación gestual expresiva, plástica y artística. Hay indudablemente una ruptura importante con los discursos fundadores de la gimnasia y de la Educación Física. La denominada gimnasia rítmica toma una distancia considerable con los contenidos higiénicos y la salud. Esto no debe leerse como la ausencia de los mismos, pero ambos se encuentran conformando parte del dispositivo general de la rítmica sin poseer una posición hegemónica. En un cierto sentido, todo lo que se dice respecto al cuerpo es

---

<sup>167</sup> En Foucault, nos encontramos principalmente con dos usos del término “disciplina”. Uno en el orden del saber y otro en el del poder. Pero, es necesario subrayarlo, no se trata de dos conceptos distintos. A pesar de que la cuestión de la disciplina desde el punto de vista del poder, es decir, de esas formas de ejercicio del poder que tienen por objeto los cuerpos y por objetivo su normalización, haya sido la que mayormente ha ocupado a los especialistas e interesado a los lectores; no se puede dejar de lado el uso discursivo del concepto de disciplina. Este uso resulta particularmente interesante para iluminar el modo en que Foucault concibe las relaciones entre el saber y el poder.

siempre difícil de ser captado si hay una distancia en relación a la naturalización clásica relativa a los fenómenos a él ligados, aportados por la medicina y por la biología campos que explican “el cuerpo”, buscando siempre y en gran medida generalizaciones y homogeneidades ( Soares: 2005)

La gimnasia rítmica, denominada formativa o moderna, o inclusive manifestación artístico-Rítmico-Pedagógica, surge tras la aparición del movimiento expresionista de Múnich en el que se pretende objetivar o mostrar los procesos anímicos a través del movimiento. Se establece una relación entre la obra artística danza y la Educación Física al responsabilizar al *profesor de gimnasia* del logro de una correcta formación físico-condicional como primer paso hacia la danza, en la cual se expresarían los sentimientos del alma. Comprende dos vertientes: la primera de ellas se conoce como Eurytmia, representada por Emile Jacques-Dalcroze (1865-1950) quien pone el cuerpo en movimiento en servicio de la expresión, de la emoción y de la construcción musical. El movimiento corporal se transforma de un movimiento sintético y nacionalista a un movimiento que se tiene que ajustar a una estructura rítmica en el que hay mayor libertad de movimiento y conciencia corporal, llegando incluso a la espontaneidad.

La otra vertiente es la de Rudolf Bode (1881-1971) y su gimnasia moderna. En su sistema se interrelaciona la música y el movimiento de tal forma que el fin no es acompañar el movimiento con música y/o viceversa, sino que a través de la manifestación de los sentimientos externos generados por el sujeto mediante la expresión corporal se consigue un resultado totalmente rítmico y estético. Es decir, lo que importa ahora es la expresión del alma –representada en los sentimientos– a través del cuerpo, tomando como base la estructura musical -no la adecuación simple del movimiento al ritmo impuesto externamente-, cuyo resultado es un movimiento rítmico y estético. El método de Bode concede un gran valor a la música y establece como máxima el movimiento completo, en su conjunto, en su totalidad *orgánico*, de tal forma que cada parte del mismo –o cada movimiento dentro de un conjunto de movimientos– no sirven de nada independiente del resto, aunque de su correcta realización dependan todos los demás. El objetivo es conseguir movimientos de oscilación del peso a través del

fortalecimiento corporal y del aumento de la elasticidad (Boto, Mayor y Salguero Del Valle: 2004).

La propuesta de Bode, fue desplegada en el Instituto por el director del Departamento de Gimnasia A. Dallo, quién conoce y aprende los contenidos de la misma en Alemania. La misma no se confunde con la danza, pero valora muchísimo los aportes de la misma. Sin embargo es la música la gran protagonista de esta corriente ya que la misma es la que permite relacionar los gestos del cuerpo con las diferentes artes y con el movimiento en general. Es por ello que esta corriente es pensada como un método de educación en general ya que permite el despliegue sin ataduras ni estereotipos de las manifestaciones de la estructura psíquica y a la vez alienta el desarrollo de la imaginación. La posibilidad de ejecución de una nueva perspectiva gimnástica se afianza cuando en 1954 llegó al país el profesor estoniano Ernst Idla, trayendo las nuevas técnicas de trabajo que había desarrollado en su país.

La idea era encontrar formas rítmicas y naturales con exacta descarga de energía. Despertó la necesidad de analizar y profundizar las razones del cambio para las nuevas formas de ejecución, tanto para varones como para las mujeres a la que llamó gimnasia moderna. Desarrollada en el Instituto de mujeres por la Profesora Beatriz Martí y en el Instituto de varones por el Profesor Alberto Dallo. Los cambios no fueron sólo metodológicos sino también renovó las técnicas para el movimiento. A través de esa globalización de los mismos, y a partir de la tensión y relajación, se buscaba la perfección con la coordinación, la toma de peso de manera de lograr el efecto de rechazo o rebote y la movilidad de la columna vertebral con el objeto de lograr una buena flexibilidad y equilibrio muscular. Asimismo introdujo en el país el trabajo con elementos: la pelota. Logra así la coordinación para alcanzar las formas totales del movimiento. En síntesis los modernos originaron, un movimiento renovador que sacudió profundamente los cimientos de lo que se suponía que debía ser la formación en Gimnasia en los profesorados de Educación Física. Tal movimiento, predominó en la Argentina entre fines de los cincuenta y fines de los ochenta. Coexistiendo y divergiendo con la cada vez más fuerte

presencia de las interpretaciones deportivas de la Gimnasia, tales como la Artística y la Rítmica Deportiva.

### **De personalismos: La dominación carismática**

*Fuente: “Había dos debates muy claros. El de la gimnasia por un lado y el de la educación física que se debía realizar en la primaria y en jardín por el otro. Las gimnasias debatían, entre las perspectivas deportivas y las formativas, la educación física, entre la educación temprana deportiva y la educación física infantil.”*

*Entrevistador: “¿Cómo se saldaban estos debates?”*

*Fuente: “No se saldaban. El problema, era que había un exceso de personalismo entre los docentes. Entonces cada quién construía su coto cerrado en su cátedra y desde allí bombardeaba al otro. Esta forma de debatir, en la cual yo trate en la medida de mis posibilidades de permanecer ajeno a ellas, empobrecía el debate, lo sacaba de lugar y de contexto. El final de los debates, podía incluir la enemistad permanente, el retiro del dialogo y el saludo. En realidad el Instituto era una comunidad relacional por afinidad y no de cultura académica. Entonces cada uno hacía lo que quería y como quería.”*

*E: “¿Ese era el juego de poder?”*

*F: “Sí, todo muy personalizado, parcelado, cerrado. Cada uno en su lugar, cada uno con su libreto.” (J.G.Vicerrector)*

En el Instituto y en la Educación Física las disputas y las diferencias se conformaron a partir de grupos, constituidos en base al modelo de dominación carismática. Sus líderes procuran despertar y fomentar la creencia en su *legitimidad* y el componente emotivo forma una parte importante de la relación y comunicación con su grupo de dominio.

Un líder es carismático, porque en general, es obedecido incondicionalmente, pues todos concuerdan que está tocado por la genialidad, que tiene *gracia*, carisma. Siguiendo a Max Weber<sup>168</sup> y después

---

<sup>168</sup> Sus mejores ejemplos son el profeta y el santo, el reformador y el conquistador, el revolucionario y el demagogo. Es la manifestación de lo excepcional, del genio y la grandeza emparentados con el hechizo Weber; M. (1964) economía y sociedad .Fondo de cultura económica. Vol. II México.



de definir la dominación como *la probabilidad de encontrar obediencia dentro de un grupo determinado para mandatos específicos o para toda clase de mandatos*, éste pasa revista a los distintos tipos sin perder de vista el soporte de todos ellos: la legitimidad en sus diversas variantes; según sea ésta así será la dominación.

Si la racional descansa en la creencia en la legalidad de las ordenaciones estatuidas, y la tradicional, en la santidad de las tradiciones, la carismática lo hace en la entrega extra cotidiana y en la ejemplaridad de una persona o en las ordenaciones por ella creadas o reveladas. Otro aspecto relevante de la dominación carismática es la conformación de grupos que se arman y sostienen entre aquellos que se denominan *los hombres de confianza*, quienes inclusive se constituyen en discípulos del líder.

Veamos cómo es definido el líder de los modernos por uno de sus discípulos: *Fuente: “Alberto es y fue para nosotros, un maestro, un líder al que le debemos mucho, no solo en lo profesional, sino y más aún en lo personal (M.L.Docente)*. La autoridad carismática necesita consolidarse y crear discípulos. No es extraño entonces que la educación carismática tenga lugar en internados que separan al aprendiz de sus lazos familiares y de sus ambientes cotidianos más cercanos. En consecuencia se crea un clima donde esa comunidad particular – el Instituto– conformado por maestros y alumnos sometidos a una disciplina intensa que facilita la instrucción en prácticas corporales, ejercicios espirituales, conductas ascéticas y humillaciones busca la recepción solemne del candidato en el círculo de los portadores comprobados del carisma.

En sus predios se entrenaba y educaba para una profesión que exige habilidades y destrezas específicas; por lo tanto el ocio, la placidez y la desidia, constituyen un *pecado* y un desvergonzado derroche. *Fuente: “Nosotros, en el internado, vivíamos la profesión las 24 horas que duraba el día” (J.C.C. Docente)*. La separación del exterior no entra tanto en un proceso normal de socialización, sino de resocialización. La situación de aislamiento y separación que significa la entrada en una institución cerrada como el internado del Instituto y el sometimiento a una disciplina y a unas normas estrictas, puede provocar una ruptura de valores y modelos de comportamiento previos y la inculcación más férrea de los valorados por la

institución. Es importante recalcar que la Educación Física escolar había encontrado un lugar propio en relación con los discursos y prácticas relacionadas con la salud, la higiene y la medicina. Es por ello que los médicos han ejercido una dominación sobre la Educación Física y que la preocupación por el cuerpo en el marco de la salud fue una tarea encomendada a la misma, convirtiéndose en su fuente de legitimación social.<sup>169</sup>

Estos comienzos, con sus concepciones y valores, sumados al perfil de sus formadores o enseñantes, dieron lugar a una fuerte tradición disciplinar e higienista de la enseñanza, tradición que llevó al ser desafiada a confusiones, roces y entredichos. A esta situación se le debe sumar la carencia de formación académica como así también la ausencia de una cultura institucional crítica y de debate. Las diferencias o las posiciones en el campo fueron marcadas más por quienes las manifestaban que por los contenidos de las mismas.<sup>170</sup> Es por ello que se conformaron grupos de adhesión y cercanía y su contraparte de oposición, envidia y desprecio personal. Esta forma de confrontación personal, derivó en un vaivén, en el cual el grupo que gobernaba el Instituto, actuaba en contra del opositor y marcaba sus diferencias con desdén y etiquetamientos personales e institucionales.<sup>171</sup>

La gimnasia formativa y sus difusores entran en tensión de forma inmediata con lo conservador, lo rígido, lo tradicional. Estas dos formas de pensar la formación docente, el plan de estudios y la Educación Física fueron exacerbando diferencias hasta un punto en el cual la violencia fue abordada como forma de imponer una posición y resolver las disputas pedagógicas y políticas (Beer: 2008)

---

<sup>169</sup> En la sociedad moderna lo que cuenta es el conocimiento científico especializado y la preparación tecnológica.

<sup>170</sup> Aisenstein (1995) señala lo siguiente: con respecto a la formación de maestros y/o profesores especiales, desde el primer plan documentado de 1925 hasta el de 1980, no es posible hallar información sobre fundamentaciones teóricas, ni documentos que expliciten las decisiones políticas que orientaron los cambios. Sólo puede hacerse un análisis desde el listado de materias y sus programas, que señalan la dispersión y heterogeneidad en cuanto a la modalidad temporal, la selección y la organización de los contenidos, las estrategias de enseñanza, entre otros aspectos curriculares considerados.

<sup>171</sup> El profesor A. Langlade mencionaba a los modernos y sus propuestas gimnásticas respectivamente como los “Danga-Danga (Beer: 2008)”.

## Contenidos del plan 1967

El 12 de mayo de 1967, se dicta el Decreto PEN N° 3242 que establece un nuevo plan de estudios. Este plan educativo estaba estructurado en tres ejes de actividades: “A- del plan de estudios, B- co-programáticas y C- complementarias”. Resulta interesante precisar que las actividades incluidas en B contemplaban el desarrollo de las asignaturas Vida en la Naturaleza, Danzas Folklóricas e Idiomas, y se implementarían fuera del horario regular, sujetas a un régimen de promoción diferente; por otro lado, las previstas en C derivarían de un programa orientado a brindar experiencias para la formación profesional que contemplara las sugerencias de las cátedras. Al completar los dos años de formación se obtenía el título de Maestro Nacional de Educación Física y terminado el tercero el de Profesor.

En el plan mencionado se advierte una importante reducción de las horas dedicadas a las materias del área deportiva. Se suprime definitivamente la asignatura Esgrima y se incluye en la currícula una nueva materia que se conectaba con la perspectiva teórica de la gimnasia formativa, denominándose a la misma Educación Física Infantil. Ésta despliega sus contenidos en derredor del desarrollo de las formas básicas del movimiento en el nivel inicial y la educación primaria.<sup>172</sup>La materia contralor de la Educación Física cambia su nombre y pasa a denominarse Evaluación. Aunque como señala Aisenstein (1995) al quedar dicha materia dentro del departamento del área biológica, se reafirma un concepto de evaluación relacionado con el positivismo y sustancialmente alejado de las ciencias de la educación.

El plan está en línea con el crecimiento de la psico pedagogización del campo educativo. En este sentido *“la década de los sesenta fue pródiga en intentos de aplicación directa de los conocimientos psicológicos a la práctica educativa. Las teorías que dominaban el campo psicológico (en especial, la Psicología Genética) fueron usadas de manera directa en la*

---

<sup>172</sup> Consideramos que esta denominación es tributaria de las propuestas de Niels Bukh, (1880-1950), uno de los grandes innovadores de la Educación Física. Niels Bukh promueve las ventajas de los ejercicios de forma continua para lograr un físico óptimo y con el concepto de “gimnasia primitiva”, enfatiza la importancia de la observancia del efecto de los ejercicios físicos en las distintas regiones del cuerpo, a saber, los brazos, piernas, abdomen, cuello, espalda y la variedad de articulaciones.

*definición de formas de intervención escolar, para definir objetivos educativos, para diagnosticar el nivel cognitivo de los sujetos, para secuenciar contenidos, para estipular una metodología” (Terigi: 2003,45)*

*“La Educación Física contribuyó a la generación de dichos efectos sobre el cuerpo.<sup>173</sup> Uno de los materiales que mejor condensa el registro epistemológico de los sesenta y setenta es el informe elaborado por la Comisión de Educación Física Infantil, a pedido de la Dirección Nacional de Educación Física, Deportes y Recreación, del año 1967. Este debía «elaborar un programa de Educación Física para el nivel primario de enseñanza, un programa de preparación profesional en Educación Física para el ciclo de magisterio de las escuelas normales que sería aplicado en cursos intensivos de capacitación para maestros en Educación Física infantil y un programa para ser aplicado en cursos de perfeccionamiento para profesores de Educación Física del ciclo de magisterio de las escuelas normales. Todas las esferas de injerencia profesional quedaron cubiertas por medio de dicho informe, utilizado como material de consulta hasta la década de los ochenta. En él se hacen hincapié en las características de la evolución infantil, su caracterización por edades, las actividades propias de la Educación Física infantil dividida por niveles y los principios pedagógicos que mejor se articulen.”. (Scharagrodsky: 2004)*

### **Un nuevo espacio: Modernos, liberales y pro-universitarios**

En el año 1967 se reducen –como ya señalara– las horas de las materias deportivas y se incluye Educación Física infantil, junto con la materia Evaluación en el plan oficial y obligatorio de estudios en los institutos nacionales de Educación Física. Ese año y como producto de la modernización de los planes de estudio, se unen las secciones masculina y femenina, funcionando el Instituto en la calle Republicetas 1050. Por otra parte, el instituto toma definitivamente el nombre con el que hoy se lo conoce “Dr. E.R.Brest”. La modificación del currículum obedece a las posturas claramente definidas por los adeptos de la gimnasia formativa y su perspectiva modernizadora y profesionalizante. Éstos consideraban que

---

<sup>173</sup> Nos referimos a la búsqueda del efecto de los ejercicios físicos en las distintas regiones del cuerpo, a saber, los brazos, piernas, abdomen, cuello, espalda y la variedad de articulaciones.

antes de los 11 años no tenía sentido que los niños hagan gimnasia. Por ello es que proponen una Educación Física infantil basada en juegos y actividades adaptadas a las posibilidades del infante. Las mismas debían desplegar las formas básicas de movimientos y sustentarse en los aportes de la psicología del desarrollo.

En ese contexto y con fecha 21 de febrero, la Secretaría de Estado de Cultura y Educación dispone por Resolución N° 117/67, el traslado del Instituto Nacional de Educación Física “General Manuel Belgrano” al edificio de la calle Republicuetas N° 1050 de la Capital Federal, conservando parte del edificio de San Fernando para el alojamiento de los alumnos que cursaban en condición de becarios. El resto de las instalaciones serían, de acuerdo con la citada norma, utilizadas para la concreción de un Centro de Educación Física (CEF N°13)<sup>174</sup> que *“posibilite(n) el normal desarrollo de las actividades en la especialidad por parte de los establecimientos educacionales de su zona de influencia”*

Complementariamente, el director nacional de Educación Física profesor Hermes Pérez Madrid, argumentando un criterio pedagógico administrativo decide trasladar el Instituto desde San Fernando hasta su nueva ubicación en donde había funcionado otrora la organización peronista U.E.S. (Unión de Estudiantes Secundarios)<sup>175</sup>, ofreciendo a los habitantes de Capital Federal la posibilidad de estudiar Educación Física sin necesidad de internarse en una Institución ubicada en la provincia de Buenos Aires. Los argumentos más contundentes para el traslado del INEF invocaban razones basadas en una escasa matriculación. En San Fernando, la mayoría de los alumnos eran internos. La población de la Capital federal no estudiaba Educación Física.

---

<sup>174</sup> En las instalaciones de San Fernando y de acuerdo con lo previsto por la Resolución N° 117/67 antes mencionadas, el 30 de mayo de 1968 el Secretario de Estado de Cultura y Educación, Sr. José Mariano Astigueta, crea por Resolución N° 504/68 el Centro de Educación Física N° 13.

<sup>175</sup> Durante los años en que gobernó Perón (1945-1955) funcionaba el C.E.F. N° 1, junto con la Unión de Estudiantes Secundarios en Republicuetas. Perón concurría con frecuencia al centro, allí se enseñaban deportes y había una excelente pileta cerrada y climatizada para aprender y practicar la natación. El peronismo le dio bastante cabida a la Educación Física y a los deportes. Al llegar el golpe militar del 55, los militares oficialistas, furibundos antiperonistas quisieron instalar allí un regimiento de caballería y desarticular lo que para ellos era la UES. Enterados de esta situación los directivos de la Dirección Nacional instalan en el predio de Republicuetas, el Instituto de Mujeres que hasta ese momento estaba funcionando en la calle Coronel Díaz y Juncal de Capital federal.

Por año egresaban pocos varones y se generaba un problema que no era tanto de presupuesto y costos sino de permanencia de la Educación Física en el área de influencia. Pero además, “los modernos” veían la posibilidad de realizar un gran instituto universitario, como el que funcionaba en la ciudad de Colonia, Alemania<sup>176</sup>. Pensando en aprovechar el amplio espacio del predio para sus proyectos, “los modernos” consiguen al fin el traslado total del alumnado del Instituto a la calle Republicuetas. La institución que se conforma con la unión del Instituto Nacional de Educación Física “Dr. Enrique Romero Brest” y el Instituto de San Fernando, fusiona las ramas femenina y masculina y, a partir del año 1970 pasa a denominarse Instituto Nacional de Educación Física de Buenos Aires.

El traslado de la institución, su fragmentación y su fusión con otra, da lugar a más conflictos, que se traducen en problemas de relación y comunicación entre los integrantes de la comunidad educativa y en el deterioro de su sentimiento de pertenencia. Esta situación implicó la desafectación de muchos docentes del antiguo internado de San Fernando, generando tensiones y enfrentamientos en el campo.

El cambio de plan de estudios del año 1967 le quita horas a las materias deportivas y el traslado del Instituto de San Fernando a Capital Federal, deja a un grupo de docentes identificados con las corrientes gimnásticas francesas y alemanas sin cursos ni alumnado. La tensión se fue incrementando hasta llegar a su punto más álgido entre 1974 y 1976. En general “los modernos” conjugan dos características. La predominante es la adhesión personal a un referente (A. Dallo) con el cual se identifican. Desde esa posición despliegan un proyecto que se asienta en su referente y tratan de construir una identificación propia. En segundo plano, aceptan las reglas del juego del grupo y comienzan a elaborar una identidad profesional, basada en la producción de teoría, en contraposición con el hacer por el hacer mismo. *Fuente: “recuerdo que una profesora de nuestro grupo se retira del departamento de gimnasia, porque las mujeres asumían posiciones de vedetismo y se atacaban durísimo entre ellas. Pero esto*

---

<sup>176</sup> La Deutsche Sporthochschule de Colonia es la única casa de altos estudios en Alemania dedicada absolutamente al deporte. La vida cotidiana de los estudiantes en el campus es un programa permanente de desarrollo de la condición física combinado con un ambicioso entrenamiento mental. Los aspirantes a estudiar en Colonia deben salvar pruebas en 19 de 20 disciplinas; para lograr superar el examen hay que ser un deportista completo.

*sucedía porque nosotros nunca estuvimos preparados para trabajar en grupo” (M.L: Docente)*

### **La toma**

*Fuente: “La toma la realizó un grupo fascista. Este grupo era frontal y peligroso. Te cuento palabras y frases que recuerdo de alguno de ellos, sobre todo de los que fueron rectores de institutos nacionales. “Los judíos, los zurdos y los que trabajan, no pueden estar en el INEF” “Esos tipos toman el control de la dirección en el año 74” (JCE.Docente)*

Los San Fernandistas, desde el año 1967 habían sido despojados de su espacio y relegados en el nuevo plan de estudios. Empezaron a reunirse a comienzos del año 1974 siendo su objetivo pensar la forma de realizar un profundo giro en las relaciones de poder en el campo de la Educación Física, tratando de recuperar el terreno en lo político pedagógico que habían perdido desde 1967. En una reunión realizada en el barrio de Palermo (bajo el patrocinio del profesor Ismael Miri y con la tutela intelectual del profesor Carlos Bianchi) se decidió realizar la toma de la Dirección Nacional en el mes de mayo. En general hubo pleno consenso en la acción, sin embargo, no todos estuvieron de acuerdo en participar en la misma. El núcleo de acción de la toma estuvo en definitiva conformado por un grupo de docentes del departamento de práctica deportiva junto a algunos adherentes y profesores con grado militar.

El profesor Ismael Miri era miembro activo del peronismo y de la Asociación Docentes de Educación Física<sup>177</sup>. Por el instituto de Santa Fe participó el profesor Raúl Tacca y se contó además con el apoyo de la dirección del centro de estudiantes del Instituto que estaba en esos momentos en manos del peronismo y era presidido por el estudiante Erdocain.

Este grupo politizado que mezclaba a sectores de izquierda y de la derecha peronista tenía en su seno a rectores de institutos del interior, docentes del Instituto y los incorporados con grado de oficial en el ejército,

---

<sup>177</sup> Desde 1957, es un GREMIO reconocido por el Ministerio de Trabajo que nuclea, en el ámbito de la Capital Federal y el Gran Buenos Aires, a los Maestros Especiales y Profesores de Educación Física que desempeñan su rol profesional en establecimientos educativos (oficiales y privados), civiles y comerciales (clubes, gimnasios, colonias de vacaciones).

junto con empleados y delegados de Upcn.<sup>178</sup> El 13 de junio del año 1973 se realiza la toma de la dirección nacional y se permanece en la misma hasta el 17 del corriente mes. Ese día el ministro de educación de la nación Dr. Taiana<sup>179</sup> recibe a representantes de la toma –otorgándole de esa manera legitimidad– y se acuerda nombrar a un nuevo director nacional: el profesor Aníbal Álvarez

*Entrevistador:” Recreemos el juego de poder, ¿Por qué la toma de la dirección nacional en el año 1974? ¿Estuvo UD en ella?”*

*Fuente: “No estuve en la toma. Lo que recuerdo es lo siguiente: el director era el profesor Pérez Madrid, un híbrido, o sea, sin compromiso más que con él mismo. Un tipo formado en la elite y con una mirada te diría un tanto progresista, en algunos aspectos. Su problema central, yo diría su error táctico político, era que confrontaba con el núcleo de poder de la educación física, los docentes del antiguo internado y posterior instituto ubicado en San Fernando. , el debate, las diferencias y demás, las resuelven con la toma de la dirección. La misma la encabeza un grupo armado y apoyado por sectores ligados a ministro de bienestar social y creador de la Triple A, López Rega. Toman la dirección y logran hacer echar al director. Cumplen así con su objetivo: tomar el control del rumbo de la educación física. Digámoslo de este modo: esa era la manera en que se resolvían en ese momento los conflictos. En ese entonces, la balanza ya empezaba a inclinarse y a serle favorable a la derecha.” (J.G.Vicerector).*

En otra línea de lectura, un activo participante de la toma (entonces presidente del centro) señala lo siguiente: *Fuente: “la toma la hicimos en junio 13 del 73 porque el director era un tipo puesto por el Onganía.*

---

<sup>178</sup> Los antecedentes que dan origen a la Unión del Personal Civil de la Nación (UPCN) se remontan a la década de 1930 con la Liga Argentina de Empleados Públicos (desarrollaba actividades mutuales, culturales y deportivas, entre otras) y la Confederación del Personal Civil de la Nación. Durante 1948 con el General Perón en la Secretaria de Trabajo y Previsión, esa Liga se empieza a transformar en una semi organización gremial. En ese año, se otorgan las personerías gremiales a la mayoría de los gremios que hoy están en vigencia. La UPCN tiene la N°95.

<sup>179</sup> Taiana (p), quien fue médico personal del ex presidente Juan D. Perón y de Evita, se graduó en 1936 con diploma de honor en la Facultad de Medicina de la Universidad de Buenos Aires (UBA), en la que en 1952 asumió como decano y un año más tarde como rector de la casa de altos estudios Taiana "alternó la práctica de la medicina y la investigación con el seguimiento de los problemas de la educación, en especial los vinculados con la política universitaria". Fue ministro de Educación del gobierno de Héctor Cámpora, en mayo de 1973, cargo que mantuvo hasta después de la muerte de Perón el 1 de julio de 1974.



*Nosotros como peronistas y en medio de la primavera Camporista no podíamos de ninguna manera permitir que siguiera sentado en la dirección como si nada hubiera pasado. En consecuencia decidimos tomar la dirección nacional con el apoyo de un grupo heterogéneo y bastante amplio. Llegamos a la dirección nacional y subimos al despacho del director. Éste inmediatamente nos increpa por nuestra actitud y en ese momento lo paro y le digo: usted tiene dos maneras de salir de aquí: por la puerta o por la ventana, decídalo ya mismo. Pérez Madrid, toma sus cosas y se va para no volver nunca más a la dirección nacional. De ahí en más lo que quedó fue negociar un nuevo director nacional con el ministro de Educación de la Nación. Esa reunión se efectivizó el 16 y se acordó que sea Aníbal Álvarez el elegido. En consecuencia, el 17 entregamos la Dirección Nacional y volvimos al Instituto”*

*Entrevistador: “¿Qué recuerda de la permanencia en la dirección nacional?”*

*Fuente: “Al segundo día de la toma cayó a darnos órdenes un profesor del Instituto que luego sería rector a cargo del mismo (MB). Nosotros lo despreciábamos como docente y persona, y el tipo llega y nos muestra que estaba armado. Inmediatamente le gritamos y lo echamos entre todos muy enojados por su patoterismo y amenaza. Al apreciar que la toma era un éxito. Supervisores se acercaron a darnos el apoyo, recuerdo al profesor Muros “(L.E. Ex Alumno)*

### **Sobre grupos con incidencia políticas en el campo de la Educación Física**

Sobre principios de los años 70, la Educación Física estaba dividida en tres grupos claramente diferenciados:

- 1) *O.P.E.F.*: (Organización de Profesores de Educación Física), organización peronista de derecha con fuertes relaciones con Guardia de Hierro y sectores del Ministerio de Bienestar Social, dirigidos por el profesor Jorge Solari y con territorio en la zona de La Matanza.

- 2) *A. D. E. F.* (Asociación Docente de Educación Física) Es desde 1957, el único gremio de docentes de Educación Física de la Capital Federal, reconocido por el Ministerio de Trabajo. En esos momentos tenía estrechas relaciones con el Partido Comunista. Indagados los sectores de la izquierda, principalmente dirigentes de A.D.E.F., negaron en forma terminante su participación en la toma y dejaron en claro su absoluta confrontación con los grupos San Fernandistas, la derecha peronista y sectores militares afines a estos últimos. Sin embargo el profesor Ismael Miri era un activo miembro de la asociación.
- 3) *A.M.I.B.E.F.:* (Amigos de la Biblioteca de Educación Física), que tenía una importante capacidad de divulgación de sus ideas, a través de libros, periódicos y cursos .Vinculada a la Dirección Nacional.
- 4) *U.C.E.F.:* (Unión de Combatientes de la Educación Física), vinculada al partido revolucionario de los trabajadores. Con influencias en el Centro durante los años 1974 y 1975.<sup>180</sup>

“Los modernos” no participaban activamente en ninguno de los grupos citados pero sí tenían buenas relaciones con la Dirección Nacional. Es por ello que serán alcanzados por la acción que incluyó el desplazamiento del director nacional en sus relaciones políticas, académicas y personales.

### **Consecuencias de la toma**

El Director Nacional, profesor Pérez Madrid, acusado de pro-moderno y continuista de las políticas del general Onganía, se negó a renunciar. Conjuntamente la Dirección Nacional contaba en esos momentos con una importante estructura y planta de directivos o supervisores. Todos

---

<sup>180</sup> El P.R.T surge en los años 1970. Ese año fue sumamente complejo y escapa tipificaciones simplistas. Durante el período hubo por lo menos diecisiete grupos armados, de los cuales cinco tuvieron alcance nacional entre estos estaba el Partido Revolucionario de los Trabajadores-Ejército Revolucionario del Pueblo. El origen de cada organización es distinto. El trotskista y guevarista PRT surgió en 1965, fundando el ERP en 1970. El ERP no era lo mismo que el PRT. Todos los miembros del PRT eran miembros del ERP, pero el programa de este último era más amplio que el del PRT y no se planteaba socialista. Así, mientras que el PRT estaba concebido como un partido de cuadros, el ERP era caracterizado como un “ejército popular”. Aunque a veces las diferencias no eran del todo claras, especialmente después de 1974, no todos los miembros del partido desarrollaban acciones armadas (Mattini: 1996).

renuncian a su cargo y función. Es nombrado el profesor Aníbal Álvarez como director y Ricardo Casanova como director del Centro de Educación Física N°1. En ese marco se reponen los campeonatos “Evita” y se comienza la organización de los torneos juveniles “Juan Perón”. Se planteaba también reutilizar y darle movimiento a las plantas de campamento que tenía la Dirección Nacional en la provincia de Córdoba.

Sin embargo, en octubre y luego de la renuncia del presidente Cámpora, se nombra un nuevo director y asume el profesor Molinari un docente que era capitán del ejército y por supuesto profesor de Educación Física. Éste nombra un consejo asesor, en donde participan mayoritariamente los “San Fernandistas”. En tono con estos movimientos, un miembro conspicuo de la derecha peronista llegara al Rectorado del Instituto.

### **Análisis de la toma**

La acción duró 4 días, desde el 13 hasta el 17 de Junio del año 1973. Según Nievas (2000:15) en su trabajo sobre Las tomas de Medios de Difusión Masiva durante el gobierno de Cámpora señala: *“parece importante observar la duración de las ocupaciones, ya que la permanencia no solo expresa el poder del grupo considerado, sino también lo que podemos llamar “los efectos políticos potenciales”: no es lo mismo tomar una emisora para leer una proclama que controlarla durante varias horas o incluso días. A mayor permanencia, mayores posibilidades de influencia política. En este sentido, teniendo en cuenta la convulsión por las tomas generalizadas en todo el país consideramos que un tiempo razonable para considerar una ocupación como “duradera” es aquella que se extiende por un plazo mayor a un día....los hechos de más larga duración fueron protagonizados sobre todo por los grupos ortodoxos, lo que puede servir de indicación complementaria para reforzar la hipótesis de que es la ortodoxia, considerada como un conjunto, la fuerza que mejor se posiciona con las ocupaciones de medios de difusión en los días previos a los sucesos de Ezeiza”*.

El mismo autor aporta elementos para pensar la correlación de fuerzas en la Educación Física: *“...la hipótesis, que deberá ser corroborada*

*por el estudio del fenómeno de las ocupaciones en su conjunto, de que las mismas fueron un ejercicio generalizado de posicionamientos en la confrontación de dos estrategias dos movimientos tácticos que pueden distinguirse: para una parte de la fuerza revolucionaria se trataba de consolidar (institucionalizando) el poder conformado en tantas victorias parciales previas; para la fuerza contrarrevolucionaria, de tomar casamatas desde donde potenciar una contraofensiva que, en esas mismas maniobras, comenzaba a realizar. Intencionado o no, en este último caso, se realizó con una “invisibilidad” que sólo pequeños destacamentos pudieron detectar”.*

Las tomas constituyeron una forma particular de confrontación. En las mismas se disputaban espacios políticos y sociales en su dimensión geográfica y política. Dentro de un contexto general que se presentaba caótico, la ocupación de los medios de difusión no escapaba a esta característica. Toda toma es la manifestación de un conflicto real o latente. Las ocupaciones de edificios públicos, instituciones educativas y universidades, pueden explicarse a partir de la existencia de diversas formas de confrontación entre diferentes sectores políticos. En el caso que nos involucra la toma de la Dirección Nacional de Educación Física, queda evidenciado el conflicto entre fracciones políticas adversas y antagónicas. El ciclo de movilización en Argentina se abre en 1969 con el *Cordobazo*, la protesta social más importante realizada contra el gobierno militar de Onganía. Y se cierra en 1976 con el golpe de estado militar que desplaza el gobierno de Isabel Perón.

Maristella Svampa (2003: 400): *“muchas tomas durante el período que va entre los años 1973-1975 fueron realizadas en nombre de la lucha en oposición a la continuidad del sistema vigente. En el contexto de la vuelta a la democracia, las tomas eran consideradas como efecto de la descompresión política, y los actores intervinientes creían que el gobierno de Cámpora<sup>181</sup> abría un nuevo período histórico. Por ellos es que muchas de las ocupaciones se realizaban en nombre del gobierno popular con la intención de fortalecerlo. La presidencia transcurre en un momento de*

---

<sup>181</sup> Las “tomas” son hechos de acción directa que llevaron a la ocupación de hospitales, escuelas, universidades, varias comunas del interior, diarios, canales de televisión, organismos oficiales, fábricas, inquilinatos, entre otros (Nievas: 2000).

*movilización generalizada y triunfalista de las fuerzas sociales, que asocian el regreso de Perón con la posibilidad de introducir cambios mayores. Aunque los sectores movilizados no coinciden en los modelos de cambio, todos ellos se alimentan de una contracultura que impugna el régimen político, así como los modelos sociales y los estilos culturales vigentes”.*

Según Svampa (2003) el período que va de 1973 a 1976 presenta una especificidad propia que encarna como pocos el punto de máxima condensación de tensiones y contradicciones, todos ellos ilustrados de manera acabada por el desencuentro que se produce entre la sociedad civil movilizada y el líder recién vuelto del exilio. Desencuentro que se manifiesta en la imposibilidad de implementar con éxito el modelo populista del *pacto social* y de encapsular todo ese movimiento social dispar dentro de los tradicionales moldes nacional populares y así también, por la progresiva lógica de exclusión que se va difundiendo en la sociedad argentina y que alcanzaría verdaderos rasgos demenciales durante la última DICTADURA militar.

Por último, la época expresa también el clímax de un «*ethos*» específico consustancial a la acción de los actores centrales de la sociedad movilizada de los años setenta, procedente de las clases medias y de las clases trabajadoras. Este proceso de movilización es ilustrado de manera paradigmática por las «*tomas*», hechos de acción directa que llevaron a la ocupación de hospitales, escuelas, universidades, varias comunas del interior, diarios, canales de televisión, organismos oficiales, fábricas, inquilinatos, entre otros.

Estas acciones no respondían a una conducción unificada e involucraban actores de variado tipo, desde individuos desarraigados hasta funcionarios de gobierno; desde activistas y simpatizantes del ala izquierda hasta, en algunos casos, militantes de la derecha peronista. Muchas eran realizadas en nombre de la lucha anti continuista; otras, con el objetivo de desarrollar propaganda armada. Las tomas marcaron entonces un primer punto de conflicto y, a la vez, de separación entre el peronismo en el poder y la sociedad movilizada. La tolerancia del gobierno contribuyó a construir un clima favorable para este tipo de acciones que fueron generando una imagen de descontrol y caos social. En relación a la toma que involucra

nuestra investigación, la misma tuvo un carácter anti continuista, pues, buscó desplazar al director nacional de su cargo (Nievas: 2000).

El gobierno de Cámpora comprende una fase de plena movilización generalizada y triunfalista de las fuerzas sociales que asociaban el regreso de Perón con la posibilidad de introducir cambios mayores. Aunque los sectores movilizados no coinciden en los modelos de cambio, todos ellos se alimentan de una contra cultura que impugna el régimen político así como los modelos sociales y los estilos culturales vigentes.<sup>182</sup> Tras la renuncia del presidente se abre una nueva y conflictiva etapa en la que confrontan abiertamente los diferentes actores con las contradicciones propias del populismo en el poder.

La imagen dominante del período es de *guerra interna*: Peronistas versus Peronistas. El árbitro de este dramático juego es el propio Perón, quién decide comenzar un período de persecución y proscripción política de los sectores combativos (Izaguirre: 2009). El 1° de julio del año 1974 muere el general J. D. Perón y lo sucede en la presidencia su esposa, quien ejercía hasta allí la vicepresidencia, María Estela Martínez de Perón. Se produce la rápida desarticulación de las fuerzas sociales anteriormente movilizadas.

La imagen fuerte del período es la profunda crisis plural, política, social y económica. Importa señalar entonces quiénes son los actores políticos y sociales que cobran centralidad en este contexto: la acción gravitante del sindicalismo peronista tradicional y de sectores de extrema derecha comandados por el Ministro de Bienestar Social, José López Rega; la progresiva vacancia de autoridad, la opción por el militarismo por parte de los sectores más combativos y radicalizados y por último, el avance de los militares hacia el poder acompañado de una estrategia de *relegitimación* a partir del combate contra la *subversión*. Analizando los debates político ideológicos del momento resulta coherente, la acción de la izquierda, ya que no era práctica común que esos sectores se aliaran con quienes confrontaban política y militarmente.

---

<sup>182</sup> El centro de la escena es ocupado por la imagen de una sociedad movilizada para el cambio, y tiene por actores principales a la juventud, a sectores del sindicalismo combativo y a intelectuales ligados a la modernización desarrollista.

## La expulsión

*El predio de la calle Republiquetas era excesivamente espacioso para albergar un profesorado. Razón por la cual y dados los escasos recursos otorgados por el Estado, el deterioro de las instalaciones era por demás frecuente.* (A. Dallo). Sin embargo el Instituto y el Centro de Educación Física N°1,<sup>183</sup> lograron mantener el predio en condiciones para el funcionamiento del profesorado. El mismo constaba de pileta cubierta y climatizada, gimnasios, canchas de fútbol, hándbol y funcionaba el club de niños. Éste fue un aporte muy importante ya que los estudiantes del profesorado realizaban sus prácticas pedagógicas en el mismo. A pesar del esfuerzo el mantenimiento del predio se hacía muy oneroso. La pileta tenía filtraciones en forma permanente, los techos de algunos espacios estaban rajados, y éstas eran sólo algunas entre otras dificultades edilicias.

*Fuente: “una mañana de semana nos avisan que por la puerta hay unos señores queriendo entra al Instituto. Cuando nos aproximamos a ellos se presentan y uno de los tipos era el mismísimo Galimberti.<sup>184</sup> Éste me mira y me dice: venimos por la UES, éste es nuestro lugar. Nosotros ahí nomás nos paramos delante y le decimos: ustedes no pisan este lugar y después de un rato se fueron. Sin embargo se ve que lo querían porque ese sábado el viejo en persona (Perón) estuvo en el predio” (L.E Ex alumno)*

Perón, nuevamente en el gobierno, manda de nuevo a López Rega<sup>185</sup> a visitar el Instituto en el año 1974. Al morir, el ministro contrata compañías

---

<sup>183</sup> Los centros de Educación Física son espacios cuyo objetivos consisten en la realización de actividades motrices, expresivas, deportivas, recreativas, y sociales, dirigidas a niños, adolescentes y adultos, que pertenecen a la comunidad en la cual éstos están insertos. (Dirección de cultura y educación de la Provincia de Buenos Aires).

<sup>184</sup> Galimberti inicia su militancia en Las Juventudes Argentinas por la Emancipación Nacional (JAEN) surgieron en marzo de 1967. Como muchos grupos peronistas, pasaría de una expectativa inicial frente al golpe de Onganía, a una acción directa contra la dictadura. En 1973 la mayoría de los dirigentes con Galimberti como cuadro se unen a Montoneros. Ya en ese año 1973 la organización había dado pasos verdaderamente importantes, entre ellos emprendido la organización de una serie de agrupaciones o frentes de masas: la JUP (Juventud Peronista), la JTP (Juventud Trabajadora Peronista), MVP (Movimiento de Villeros Peronistas), UES (Unión de Estudiantes Secundarios), AE (Agrupación Evita de la Rama Femenina), MIP (Movimiento de Inquilinos Peronistas). Galimberti era recibido por Perón hasta que lo separo de su circulo luego del asesinato de Rucci (Seminara: 2013).

<sup>185</sup> Durante el gobierno de Isabel Perón, López Rega, fue convertido en virtual primer ministro, después de que su cargo como secretario presidencial adquirió, por decreto de principios de 1975, rango ministerial-, no vaciló en utilizar metodologías propias del terrorismo de Estado. Él fue el creador y sostenedor de la Triple A (Alianza Anticomunista Argentina), organización clandestina en la cual actuaban elementos policiales y parapoliciales, cuyo objetivo era la eliminación física de sus adversarios a

de demolición y las mismas destruyen totalmente la pileta, los vestuarios y las oficinas. El proceso de destrucción del mismo continúa en el año 1975 cuando las autoridades reciben una intimación en el mes de abril, en donde el Ministerio de Bienestar Social exige el desalojo en el plazo de 72 horas. Todo el personal se abocó a la tarea. Sin embargo no se llegó a tiempo y en una tarde de mayo, huestes facciosas se hicieron presentes en el Instituto, llega un grupo de tareas del ministro y a punta de pistola entran al Instituto, golpean las puertas de las aulas y los armarios del vestuario con sus fusiles, mientras gritan “*todos fuera del predio, están desalojados, fuera*” (Beer: 2008)<sup>186</sup>

El Instituto logra conseguir instalarse y funcionar precariamente en el Club Comunicaciones, una semana después de su desalojo. El clima de trabajo en el club era por demás tenso. A la continua fricción con los socios se debía agregar que los lunes por la mañana, era casi imposible dar clase debido a los residuos dejados por la multitud de socios que habían concurrido al club los domingos. Las oficinas estaban en sectores inéditos, como los vestuarios las aulas funcionaban en los quinchos, sufriendo los alumnos y docentes las inclemencias del tiempo. Se debe agregar que el Instituto adolecía de una llamativa carencia de material didáctico

Ante una consulta realizada en el marco de esta investigación, un informante señala: *Entrevistador: ¿cómo fue la estadía en el club Comunicaciones durante el año 1975? Fuente: “Todo ese año estuvimos flotando para no hundirnos. Tratamos y en algunos casos logramos, darle permanencia pedagógica al Instituto pusimos el cuerpo y toda nuestra paciencia y creatividad para sostenernos en una situación que era a todas luces humillante y dolorosa” (JCE Docente)*

El Centro de Estudiantes intentó resistir la decisión de traslado ya que se consideraba que se estaba avasallando el derecho a estudiar dignamente y la medida atentaba directamente contra la calidad educativa de

---

través del asesinato político. Producto de una movilización popular en su contra, López Rega, ministro récord del período, con 768 días en el poder, renuncia a su cargo y partió días después rumbo al exterior, como embajador plenipotenciario, en misión diplomática. Recién el 20 de diciembre de 1975 el gobierno pediría su captura internacional. Finalmente López Rega regresaría al país un 13 de marzo de 1986, luego de ser detenido por el FBI en el aeropuerto de Miami. Moriría en la cárcel, antes de que se dictara la sentencia judicial en su contra.



la formación docente. Se realizaron clases públicas, asambleas y marchas en la Plaza de Mayo para protestar contra esta injustificada e irracional medida.

### **Ese Rector. Silencio, disciplina y protección**

*Fuente: “Él era un militante de la derecha peronista. Un sujeto tosco, frontal, duro. Realmente causaba temor por su manera autoritaria de manejo el Instituto. No podías debatir con él, la pedagogía no era ni su fuerte, ni su interés, sólo el orden, la disciplina, la autoridad y el control de todo y de todos. Entonces lo que más se escuchaba en el Instituto era el silencio” (J.G.Vicerrector)*

Una de las consecuencias de la toma de la Dirección Nacional de Educación Física se manifestó en la renuncia masiva de autoridades. Entre ellas encontramos las del rector del Instituto y sus vicerrectores. Al tener que elegirse un nuevo rector nadie acepta el cargo. En octubre el panorama se abre al llegar el capitán Molinari a la Dirección Nacional. Excepto un representante del grupo López Arista que intentó sin éxito participar de la toma y que estaba último en el listado de mérito, nadie aceptó tomar el cargo vacante. Este profesor vinculado a la derecha peronista acepta quedar como vicerrector a cargo de la rectoría y asume con el consenso de la comisión directiva y de la Dirección Nacional de Educación Física, puesto que esa condición fue presentada y aceptada como marco de acuerdo para su designación.

*Entrevistador: “¿Cómo era el rector?”*

*Fuente: “Un tipo frontal, directo. Excluía por criterio político y admitía usando la misma vara. Si eras de izquierda, te aseguro que no era conveniente presentarte a un concurso. El Rector tenía apoyos y resistencias. Apoyos de sectores docentes y no docentes de la derecha peronista, sumado a los que actuaban en las fuerzas armadas. Disidencias de algunos docentes de izquierda y sobre todo del centro de estudiantes” (JCE.Docente)*

La propuesta política de gobierno estaba basada en la homogeneidad con el pensamiento del Vicerrector y afirmaba un estilo autoritario. El mismo se expresaba en la exacerbación de las voces de mando directo, en formas de violencia material y simbólica (castigos), en falta de opciones para elegir maneras de actuar, en modos de organizar la práctica en torno a modelos “ideales”, en rigidez para aceptar la contingencia, en falta de tolerancia hacia ambiguo, etc. El resultado es la regulación de los cuerpos, la internalización de una disciplina ilusoriamente autónoma: el paternalismo como estrategia.

*Fuente: “El rector, durante gran parte de mi cursada, era un tipo con muy pocas luces. Era inexplicable que ocupara el lugar de director de un instituto de formación docente; sin embargo su cualidad consistía en su don de mando. Un eficiente disciplinador y con un importante capacidad para atemorizar a los más indisciplinados o rebeldes. Era el anti-intelectual, oscurecía todo y sobre todo, encajaba en lo que era en ese entonces la institución” (EG. Ex alumno)*

Todo posible conflicto se ve erradicado a priori. Al mismo tiempo, el recurso a construir consistía en una única gramática escolar,<sup>187</sup> sin fracturas ni subdivisiones visibles. Se inscribe esta forma de gestionar, en la misma lógica del antagonismo; construyendo implícitamente un grupo afín y otro marginal, por estricto contraste respecto de la legalidad de la conducción. Con el cambio de conducción, los programas eran evaluados por la Rectoría utilizando criterios claramente políticos:

*Fuente: “Gimnasia debía ser gimnasia, no baile, entonces si presentaban un programa de baile, se les reprobaba el mismo. Se debatía un poco, pero luego se planteaba que la Dirección del Instituto exigía otro programa, sí o sí. Considerábamos que debía haber un equilibrio entre lo pedagógico y lo tecnológico, debía egresar del Instituto un docente con una muy buena base de técnicas y destrezas.” (M.B. Rector)*

El co-gobierno, entre el centro de estudiantes y los consejeros generaban tensiones muy elevadas para quien no estaba dispuesto a dirigir

---

<sup>187</sup> Es la persistencia de una cierta gramática o núcleo duro de reglas y criterios que resisten los cambios, y que es más poderosa que los intentos de los reformadores y de los expertos científicos para modificar la vida de las escuelas. Esta gramática provoca que, en muchos casos, y pese a la irrupción de nuevos sujetos y demandas, las escuelas mantengan la "aparición escolar" (Tyack y Cuban: 1995).

democráticamente la institución. Los no docentes cuestionaban al Rector por su autoritarismo y los estudiantes pedían participar en la evaluación de los programas de cátedra. El Rector es denunciado en la Secretaría de Educación por el delegado no docente y debe presentar personalmente su descargo. El Centro de Estudiantes era dirigido por la izquierda. El Consejo Directivo les exigía que solamente discutieran cuestiones relativas al funcionamiento del instituto y que como representantes de los estudiantes debían preocuparse por sus dirigidos, no hacer política.<sup>188</sup>

*Fuente: “El Centro de Estudiantes tenía un par de activistas de izquierda que molestaban permanentemente con pedidos descomedidos y politizaban todo. Nosotros, el Consejo Directivo, les decíamos que solamente discutiríamos cuestiones relativas al funcionamiento del Instituto y que ellos como representantes de los estudiantes debían preocuparse por sus dirigidos, no por hacer política. Pero ellos insistían, querían traer activistas universitarios para dialogar y dar charlas a los estudiantes del profesorado; nosotros no les permitíamos esas actividades dentro del Instituto.” (Rector)*

Estas posiciones generaban una tensión marcada con el Centro; el Rector era considerado un enemigo de las causas estudiantiles.<sup>189</sup> Había denuncias en forma permanente, las mismas eran por pelo largo, barba, zurdos, indisciplinas, sobre exigencias, faltas de respeto; el clima para trabajar y educar sin dudas no era el mejor. Todo aquel alumno o docente que no encajaba en las disposiciones del Vicerrector, se constituía a partir de esa instancia, en un sujeto violador de la unidad moral del Instituto. En consecuencia, aquel alumno o docente que confronta con esta “armónica formación” correrá el riesgo de ser colocado fuera de la institución.

---

<sup>188</sup> El tecnocratismo se caracteriza por la negación de la naturaleza constitutiva del conflicto social, esto impactó una despedagogización y en una despolitización de la formación docente.

<sup>189</sup> En un documento escrito por el general Albano Eduardo Harguindeguy en 1979, se sostenía que “por las características particulares del nivel universitario, la edad del estudiantado y la trascendencia política de la actividad, la subversión accionó y acciona en él con sentido prioritario y con tácticas adaptadas al medio”.<sup>13</sup> Según el escrito, los denominados “terroristas” se podían identificar porque hacían reclamos “alrededor del comedor para los estudiantes, las bibliotecas, las actitudes excesivamente rigurosas o exigentes de algún profesor, la autonomía universitaria, el ingreso irrestricto y a favor del gobierno tripartito con participación estudiantil” (P.E.N: 1979).

*Entrevistador: “¿Qué recordas de ese tiempo tan particular del Instituto?”*

*Fuente: “A mí ese tipo me tenía marcado. Un día me llama y me cuestiona mi forma de evaluar. Yo le digo que así quedaría y en medio del debate advierto que sobre la mesa había un arma. Me retiré de la reunión y comencé a pensar en irme del Instituto” (M.G. Docente)*

Las diferencias internas con el Centro de Estudiantes estaban a la orden del día y no se advertían movimientos que pudieran encauzar el clima tenso que habitaba la Institución<sup>190</sup>.

*Fuente “Un sindicalista, un no docente del Instituto, venía y me decía esto está mal, hace esto, hace lo otro, yo le decía que se ocupara de defender a sus compañeros y que no se metiera en los planes y programas de estudio. A la tercera o cuarta vez que le dije lo mismo, se cansó y me denunció con el secretario de Educación.”*

*E: “¿Y qué le dijo el sindicalista al secretario de Educación?”*

*F: “Me acusó de una cosa muy compleja para ese momento y particularmente agresiva para con mi manera de ver las cosas, me acusa de zurdo”. (Rector)*

El Rector consideraba que no todos los integrantes del cuerpo de docentes eran iguales, es por ello que se jactaba de ejercer un acto continuo de diferenciación entre aquellos que eran considerados *buenos y responsables*, señalando entre éstos a docentes de la oposición. La visión del Rector en relación al movimiento estudiantil era muy diferente ya que pensaba que *“el centro tenía un par de activistas de izquierda que molestaban permanentemente con pedidos descomedidos y politizaban todo”*. (Fuente)

Consultado al respecto argumento lo siguiente:

*Entrevistador “¿Fue alguna vez cuestionado por sus alumnos?”*

*Fuente: “No, ¡jamás! Los problemas los tuve con algunos pocos activistas políticos del centro. La verdad recuerdo en particular dos muchachos muy molestos, Golberg y Feiman o Feldman, no sé bien.”*

*E: “¿Sabe algo más de esos alumnos?”*

*F: “Me parece que uno de ellos, está desaparecido, el tal Golberg.<sup>191</sup> Muchacho complejo era ese. Muy cuestionador, boicoteador de las reuniones del Consejo Directivo. Para sacárnoslo de encima, le decíamos que la reunión era a una hora y nosotros nos reuníamos en otro lugar y a otra hora; llegábamos cómodos al quórum y listo, todo era legal. Pero quiero recordarte que en esa época desaparecían muchas personas, todos los días... en el Instituto, no había gente rara, los únicos raros eran esos dos muchachos”. La mayoría pensaba que las demandas provenían de alumnos relacionados con grupos de la subversión, por lo tanto no las validaban“...había profesores que eran considerados “zurdos”, sin embargo yo trataba de protegerlos ya que eran buenos y responsables docentes” (M.B. Rector)*

Sin duda, en el Instituto predominaba como criterio y estilo de gestión la exclusión por criterio político tanto de docentes como de estudiantes acusados por tener ideas políticas cercanas a la izquierda. Con el objeto de asegurar el orden, se formula un estilo que enuncia como desechable toda relación que pudiera establecerse entre iguales, y descarta a los docentes que no aceptaban los lineamientos del rector. En ese marco se estimulan los vínculos verticales, ya que a los mismos se los considera una buena garantía para ejercer el control sobre los individuos. En consecuencia y asentado en el concepto de verticalidad donde los principios de disciplina y autoridad son inviolables, el orden pasa a ser la premisa fundamental para el funcionamiento del Instituto.

El Rector tenía apoyos de sectores docentes y no docentes de la derecha peronista, sumándose también los que actuaban en las Fuerzas Armadas que conformaban parte del grupo que llevó adelante la toma de la dirección nacional. Sin embargo, su intolerancia producía disputas con

---

<sup>191</sup> Guyo Sember, víctima del terrorismo de Estado, fue secuestrado en el barrio de Colegiales el 30 de mayo de 1976. Tenía 23 años y el grupo de tareas que invadió su casa se lo llevó por “averiguación de antecedentes”, como les dijeron a sus padres. Guyo estuvo apenas un par de días en la Superintendencia de Seguridad Federal, aunque después su rastro se perdió para siempre. Nadie que sobrevivió a los centros clandestinos de detención pudo aportar datos. Al momento de su desaparición, Guyo trabajaba en el proyecto de un libro sobre educación física infantil. Gracias a la monumental labor del Equipo Argentino de Antropología Forense, pudo determinante en la reconstrucción de tantísimas identidades argentinas, que Guyo era Guyo tras exhumar varias tumbas anónimas de víctimas de la represión y de la impunidad en otro cementerio bonaerense, el de Avellaneda. Fue sepultado el 19 de Agosto del 2012, en el cementerio judío de Lomas de Zamora.

otros trabajadores del instituto. En medio de este clima enrarecido, el rector es citado a una reunión, convocado por el secretario de Educación de la Nación. Ni bien llega le informan que ha sido acusado de *zurdo*.

Conocedor del contexto político, se había hecho acompañar por un coronel del ejército, padre de una alumna del Instituto. Según relata, por estar ocupado el señor secretario debieron aguardar un tiempo y no fueron recibidos inmediatamente. *“Llegamos, nos anunciamos y nos dicen que el Secretario está ocupado. No sentamos y luego de media hora, el coronel se levanta y dice: “un oficial de la Nación no tiene tiempo para desperdiciar, dígame que nos atienda ya mismo. Entonces, pasamos al despacho, el clima se cortaba en el aire” (Rector).*

*Entrevistador: “¿Puede relatarme el contenido de la reunión?”*

*Fuente: “Bueno, ni bien me siento, el secretario me interpela y nos cruzamos de palabra bastante mal. Me dice que hay denuncias sobre mí sobre el trato que tenía con los trabajadores del Instituto, que inclusive había acusaciones políticas en mi contra. Ahí nomás me levanto y le tiró arriba de la mesa mi carné de afiliado al peronismo, o sea que demostré objetiva y documentalmente que no era un “zurdo” Ese acto, más el apoyo de un coronel del ejército, sirvió para aclarar las cosas. Salimos de la reunión con la sensación de que ahora todo estaba en orden. En la semana posterior llegan a Comunicaciones materiales para reparar y armar aulas” (Rector)*

### **De tradiciones y disputas. Nuevas miradas y permanencias**

Davini (2005: 20) define a las tradiciones en la formación de docentes, como configuraciones de pensamiento y de acción que, construidas históricamente, se mantienen a lo largo del tiempo en cuanto están institucionalizadas, incorporadas a las prácticas y a las conciencias de los sujetos. Esto es que, más allá del movimiento histórico que como matriz de conocimiento las acuñó sobreviven actualmente en la organización, en el currículum, en las prácticas y en los modos de percibir de los sujetos, orientando toda una gama de acciones.

Las tradiciones que han atravesado la pedagogía de la formación son: La tradición normalizadora disciplinadora: “el buen maestro”, La tradición académica: “el docente enseñante”. La tradición eficientista: “el docente técnico”. Estas tradiciones parecen antagónicas, pero en la práctica se fusionan. Todas comparten un discurso en cuanto al “deber ser” del docente. Ejemplo de moral, modelo, difusor de conocimientos, instructor, técnico, disciplinador. Ésta es una de las razones por las que se ha obturado la posibilidad de poder entender al docente en relación a los verdaderos desafíos que enfrenta en su trabajo cotidiano. La tradición normalizadora disciplinadora está ligada a la modernidad y a la filosofía positivista. El origen histórico de los programas de formación de los docentes pertenece a las mismas concepciones.

La educación se orientó hacia el disciplinamiento y la homogeneización ideológica de grandes masas. Desde esta concepción, se ubica al docente como modelo del “deber ser”, contribuyendo al debilitamiento del desarrollo profesional docente y a su situación laboral. La tradición académica se caracteriza por la importancia del conocimiento disciplinar y por la débil formación pedagógica que reciben los docentes en su formación. Los docentes toman un papel de reproductores del conocimiento y enseñan contenidos aceptados como legítimos por la dirigencia y las corporaciones de expertos. La tradición eficientista se instauró en la década del 60 ligada a la ideología desarrollista. La educación se vincula a la economía, como inversión o como formadora de recursos humanos para ocupar puestos de trabajo en la industria o en el mundo de los negocios.

El profesor es visto como un técnico que lleva a la práctica el currículum prescripto en el que se enuncian objetivos de conducta y medición de rendimiento. El plan del año 1967<sup>192</sup> fue pergeñado con el objetivo de acercar la Educación Física a las nuevas miradas sobre la infancia, en especial en lo relacionado con las etapas evolutivas del niño<sup>193</sup> y

---

<sup>192</sup> Este plan se despliega en un contexto particular: el de la creación de las Escuelas Normales Superiores en 1967, que otorgaba el título el título de Maestro, luego del bachillerato en un plan de estudios de 3 años. Resolución Ministerial N° 10208 – 17 de noviembre de 1967.

<sup>193</sup> Sin duda estableciendo una mirada reduccionista y parcial del complejo corpus teórico piagetiano.

enmarcado en una mirada de la eficiencia. Es por ello que la gimnasia no ocupaba el lugar de privilegio que había ostentado en la formación de docentes desde la creación del Instituto.

En relación a la Educación Física, la posición conservadora se agrupaba alrededor de una perspectiva didáctica y pedagógica basada en el paradigma proceso-producto. Los puntos centrales del mismo, se articulan en dos ideas fundamentales: la primera, en la cual el comportamiento del profesor es causa del aprendizaje de los alumnos, y la segunda que parte de la idea de que el aprendizaje de los alumnos no es más que el que nos muestran los indicadores del rendimiento académico contenidos en las notas y pruebas escolares.

*Fuente: “En San Fernando se encuadraban los sectores más poderosos y conservadores de la educación física. Un grupo que soñaba con volver hacia atrás, a la férrea disciplina del internado y no aceptaba la posibilidad de darle a la Educación Física un lugar en la escuela y en el Instituto, tan importante como el que tenían los deportes” (J.G Vice--rector)*

La clase debe ser considerada como una sesión y ésta constituye el elemento básico de la programación, la unidad temporal en la que se lleva a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje, destinado a producir un cambio en la conducta de los alumnos/as. El profesor, (centro de la relación pedagógica) debía ocuparse de organizar, dirigir, mostrar y evaluar las actividades de aprendizaje. En consecuencia, era el absoluto responsable del contacto del alumnado con los contenidos, el alumno debía ejecutar las actividades propuestas por el profesor para aprender los contenidos y cumplir así con los objetivos programados por el profesor. Éstos eran definidos como las conductas que se deseaba lograr en los alumnos. Los contenidos, a la vez, estaban compuestos por actividades o tareas referidas a la adquisición de destrezas y habilidades, valores y conocimientos impuestos por el profesor y orientados hacia la consecución de los objetivos. La gimnasia debía ser deportiva, cualquier otra propuesta era considerada como un baile y por lo tanto, la gimnasia moderna era descalificada y sus adeptos eran literalmente corridos de la Institución.



Esta perspectiva se relaciona con una propuesta curricular tecnicista<sup>194</sup>, presente en todo el sistema educativo, que organiza el currículo en derredor del logro de objetivos específicos y operacionales concretos. Por consiguiente, la mirada del Rector, con intención de constituirse en dominante en el Instituto implicaba medir el rendimiento utilizando un conjunto de test y pruebas de rendimiento físico-motriz estandarizado, conjuntamente con una mirada subjetiva sobre la capacidad del alumno de acercarse al modelo técnico mostrado por el docente.

La postura deportiva estaba anclada y relacionada con las formas hegemónicas de la Educación Física desde la década de 1930 toma en adelante a las habilidades específicas de cada deporte y a las técnicas propias de la gimnasia como referentes centrales que le dan identidad y sentido a la asignatura. En este período se profundiza el carácter instrumental y disciplinario del profesorado. Se exacerban en esos momentos los aspectos burocráticos ya que recordemos que la burocracia es ante todo una forma de organización humana que se basa en la racionalidad, en la adecuación de los medios a los objetivos pretendidos, con el fin de garantizar la máxima eficiencia en la búsqueda de esos fines.(Weber: 2007)

Para la racionalidad técnica o instrumental, la teoría educativa debería operar a favor de proposiciones empíricamente comprobables así como contribuir al dominio y control del ambiente. La observación y la técnica se convierten en los puntos de partida para la práctica teórica y el conocimiento como la investigación científica es considerado libre de valor, objetivo y neutral, siendo la relación entre las variables puramente empírica y reductible a resultados predecibles. Desde esta perspectiva, por tanto, los educadores pueden operar, por tanto, de manera objetiva, cual técnicos acríticos, provocando injusticias educativas y sociales. (Giroux: 1992).

---

<sup>194</sup> Predominaba un modelo elitista, autoritario, rígido, reglamentarista, y aparecían las huellas del origen militarista de la carrera: formaciones, uniforme, y prácticas de sometimiento a través del 'bautismo' a los ingresantes. Los programas de la carrera se basaban en estereotipos de género -danza sólo para mujeres; el turno noche estaba reservado para hombres- y los cursos no eran mixtos. Salvo algunas excepciones, los docentes brindaban muy poco margen para el debate y la participación activa. Predominaban las prácticas reproductivas y enciclopedistas -como la mayoría de las instituciones educativas de la época- con una sobrevaloración de los procedimientos (técnicas) por sobre la reflexión y la creatividad.(Guterman:2006).

En efecto, la cultura instrumental se refiere a los hechos, procedimientos y juicios envueltos en la adquisición de habilidades específicas, a la vez que establece relaciones de poder que legitima y reproduce. Esta perspectiva no dimensionó el carácter complejo y específico de la formación docente, la misma requiere de variadas perspectivas teóricas y el análisis de múltiples dimensiones de la realidad educativa, tales como: el dominio de los contenidos propios y relevantes de la especialidad profesional, la consideración y el conocimiento de las complejas dimensiones de la persona, el reconocimiento de lo contextual y su incidencia en la generación de esas representaciones y la asunción de actitudes de compromiso en un contexto socio-histórico y cultural particular.

*“La Educación Física adhiere en todas sus formas a considerar el cuerpo como un organismo. De hecho, el cuerpo no es sólo nuestro organismo; no es sólo huesos, músculos, articulaciones, órganos y un sistema nervioso que organiza por sí mismo nuestras percepciones, pensamientos, emociones y sentimientos. (...) La Educación Corporal admite que si bien son su soporte material, el organismo vivo y el sistema nervioso no alcanzan para hacer un cuerpo. El cuerpo se construye en relación a otros y con otros portadores de lenguaje que inscriben con palabras las significaciones necesarias que habilitan la construcción del cuerpo. Es decir, que no reconocemos nuestro cuerpo como propio y unificado por efecto de la maduración de nuestro sistema nervioso, lo cual permitiría una percepción cada vez más ajustada del mismo, sino a partir de la imagen que nos devuelven otros y a partir de la cual reconocemos nuestro cuerpo como propio, diferente del de los demás y, al mismo tiempo, semejante” (Crisorio –Giles: 1999).*

En el marco de estas reflexiones encontramos que en el período estudiado no se exigían llamativamente la presentación de programas o los mismos no eran entregados. Al consultar a un docente sobre los dispositivos de evaluación y enseñanza, la planificación como marco referencial refiere lo siguiente: *“no hacía falta presentar nada. Todo lo que sabíamos era del orden de la práctica y sobre todo los profesores de las materias deportivas nos debíamos abocar a transmitir nuestros conocimientos técnicos y examinar su apropiación por parte del alumnado. Por lo tanto, el alumno aprobaba si rendía y superaba las dificultades técnicas que se solicitaban en el examen” (JCE Docente).*

Un alumno reseña su experiencia:

*Entrevistador: “¿Cómo aprobabas Vóley o Básquet?”*

*Fuente: “Sencillo y complejo: en Vóley sacar hacia una zona, golpear técnicamente bien de arriba y de abajo. En Básquet, embocar la pelota y hacer las diferentes técnicas como el jump shot o la bandeja en forma correcta. ¿Cómo enseñar? No, eso no era para el Instituto!!” (G.A. Ex Alumno)*

## **CAPÍTULO 5: LA RESIGNIFICACIÓN DE LAS TRADICIONES DE LA EDUCACIÓN FÍSICA DURANTE LA DICTADURA EN EL I.N.E.F**

El I.N.E.F durante la DICTADURA. Nueva Ley de Educación. El proyecto educativo de la DICTADURA: La formación docente y el control del cuerpo. Acosos e impunidades. El retorno de los modernos. *Promocionar el I.N.E.F*. La escuela Argentina de gimnasia. La gimnasiada. El profesional argentino. El sincretismo como postura pedagógica. El mundial de fútbol del año 1978. El cambio de plan. Las resistencias.

### **Contexto histórico político**

El 24 de Marzo de 1976 los argentinos se encontraron con los edificios públicos y el Congreso ocupados por las Fuerzas Armadas. La misma suerte corrieron los sindicatos y algunas plantas industriales. En la radio, la música de los Beatles, Sui Generis, Piazzola o Mozart fue remplazada por marchas militares.<sup>195</sup> A su vez, las mismas sólo eran interrumpidas por un locutor que comenzaba diciendo: “*comunicado número tanto, la junta militar decreta*” (Novaro y Palermo: 1983). Comenzaba así un largo y oscuro proceso en la historia argentina, en el cual el Estado les dio entidad pública a las prácticas criminales que los grupos paramilitares desplegaron a lo largo de 1975 y se materializó en un verdadero terrorismo de Estado.<sup>196</sup> Podríamos definir a la DICTADURA como un sadismo corporizado institucionalmente, Argentina se vio ante una política de muerte.

---

<sup>195</sup> El 29 de abril de 1976, Luciano Benjamín Menéndez, jefe del III Cuerpo de Ejército con asiento en Córdoba, ordenó una quema colectiva de libros, entre los que se hallaban obras de Proust, García Márquez, Cortázar, Neruda, Vargas Llosa, Saint-Exupéry, Galeano... Dijo que lo hacía "a fin de que no quede ninguna parte de estos libros, folletos, revistas... para que con este material no se siga engañando a nuestros hijos". Y agregó: "De la misma manera que destruimos por el fuego la documentación perniciosa que afecta al intelecto y nuestra manera de ser cristiana, serán destruidos los enemigos del alma argentina". (Diario La Opinión, 30 de abril de 1976).

<sup>196</sup> Terrorismo de Estado, significa que el monopolio de la fuerza y la portación de armas que los ciudadanos consienten en un Estado de Derecho para que garantice sus derechos individuales se vuelve en contra de los mismos ciudadanos, esto es, el Estado utiliza sus Fuerzas Armadas contra los ciudadanos y los despoja de todos sus derechos civiles y libertades públicas, anula las garantías constitucionales y margina el Poder Judicial (Freier: 2003).

La DICTADURA perpetró un genocidio inédito en la historia argentina.<sup>197</sup> Genocidio, puesto que considero que desde el gobierno militar se sostuvieron prácticas aberrantes basadas en el exterminio de aquello pensado y percibido como opositor y diferente. Se abrió así un período completamente nuevo y uno de los más nefastos de la historia argentina, en el cual la represión política y el terror casi demencial irían acompañados por una fuerte reorientación económica (Svampa: 2003).

Sus consecuencias multiformes se harían visibles en la década siguiente tanto a nivel de la estructura social como en la conciencia política de los argentinos. La DICTADURA militar en la Argentina se propuso recuperar la obediencia de aquellos que desconocían la autoridad política de los gobernantes. La definición de los potenciales enemigos fue tan amplia que abarcó no solo a las organizaciones guerrilleras, sino que también incluyó a sindicalistas, dirigentes gremiales de base con actuación en las comisiones internas de fábricas, militantes de organizaciones políticas y sociales, políticos, sacerdotes, monjas, profesionales, intelectuales, periodistas, estudiantes, parientes o amigos de las víctimas.

Podemos señalar dos períodos diferenciados durante la DICTADURA militar. El primero, desde el golpe de estado en 1976 hasta 1981, fase caracterizada por la represión y en la cual la oposición fue menor y estuvo centrada fundamentalmente en los organismos de derechos humanos (Madres de Plaza de Mayo, Familiares de detenidos y desaparecidos, Abuelas, Asociación por los Derechos del Hombre, etc.). Su accionar giró en torno a la desaparición de personas.

Una segunda fase de 1981 hasta 1983 está caracterizada por la crisis del régimen, el creciente descontento social, la movilización y cuestionamiento frente al gobierno militar. El cambio en la gestión militar en 1981 con la asunción de Eduardo Viola como presidente planteó la posibilidad de liberalización controlada que promovió la expectativa de apertura política. El gobierno de Viola fue una gestión breve y débil al

---

<sup>197</sup> En 1974 que el ERP decidió abrir un frente de guerrilla rural en la provincia de Tucumán. A raíz de ello, en mayo de 1975, el poder ejecutivo ordenó por decreto la intervención del ejército en esa provincia, con el fin de “neutralizar y/o aniquilar” a las fuerzas guerrilleras que allí actuaban. Esta intervención militar tuvo como eje la represión clandestina, que pronto comenzó a cobrar las siniestras formas de la desaparición y la tortura, tácticas inspiradas en los manuales de contrainsurgencia difundidos por el departamento de estado norteamericano.

interior de las Fuerzas Armadas, que no logró concitar el apoyo de los distintos sectores sociales.

Los partidos políticos iniciaron sus demandas de apertura por fuera del proyecto de diálogo político planteado por el régimen constituyéndose en los primeros meses de 1981 la Multipartidaria, en la que participaron los partidos mayoritarios de la época (la Unión Cívica Radical, el Partido Justicialista, el Movimiento de Integración y Desarrollo, la Democracia Cristiana, el Partido Intransigente) y las organizaciones menores. Dicha organización, aprovechando la debilidad de un régimen deteriorado en varios frentes, funcionó como aglutinador de demandas políticas y sociales de distintos sectores.

En 1981 la crisis internacional golpeó la economía argentina mostrando el fracaso de las políticas económicas implementadas por Martínez de Hoz. En ese contexto no sólo los trabajadores iniciaron movilizaciones sino que los empresarios, que en su mayoría habían acompañado la política económica y el proceso, comenzaron a manifestar su descontento. Si a lo expuesto se suma la fuerte repercusión internacional y local sobre el problema de la violación a los derechos humanos en Argentina, y poco después la derrota de Malvinas, queda explícito que existió un cambio significativo en el modo en que la sociedad argentina percibía a la DICTADURA y a sus objetivos (Luciani: 2009).

*“Frente a un tremendo vacío de poder, capaz de sumirnos en la disolución y en la anarquía; a la falta de capacidad de convocatoria que ha demostrado el gobierno nacional; a las reiteradas y sucesivas contradicciones evidenciadas en la adopción de medidas de toda índole, a la falta de una estrategia global que conducida por el poder político enfrentara a la subversión, a la carencia de soluciones para problemas básicos de la Nación cuya resultante ha sido el incremento permanente de todos los extremismos, a la ausencia total de los ejemplos éticos y morales que deben dar quienes ejercen la conducción del Estado, a la manifiesta irresponsabilidad en el manejo de la economía que ocasionara el agotamiento del aparato productivo, a la especulación y la corrupción generalizada, todo lo cual se traduce en una irreparable pérdida del sentido*

*de grandeza y de fe; las Fuerzas Armadas en cumplimiento de una obligación irrenunciable han asumido la conducción del Estado”*

*(Fragmento del discurso de las FFAA el 24-03-1976)*

La llegada al poder de los militares en 1976 no constituyó un hecho desconectado del devenir de la vida política de nuestro país. Su legitimación como fuerza última *ratio* condujo a la entrega de poderes absolutos a una nueva Junta Militar. El denominado *Proceso de Reorganización Nacional* se presentó en principio como un corte con un gobierno político acusado de ser inmoral y corrupto. El desorden imperante amenazaba, según los ideólogos de la DICTADURA, las instituciones políticas y sobre todo la civilidad cristiana y occidental de los argentinos (Mignone: 1986). Los militares hicieron un esfuerzo por mostrarse ordenados y civilizados sin dejar de lado su carácter castrense e intransigente. “*Se persigue el propósito de terminar con el desgobierno, la corrupción y el flagelo subversivo y solo está dirigida contra quienes han delinquido o cometido abusos de poder.*” (Blaustein-Zubieta: 1998, 96)

Sin embargo, durante el denominado Proceso de Reorganización Nacional se desplegaron desde el Estado prácticas autoritarias y dispositivos represivos de una magnitud inédita. Los sucesos acaecidos de allí en más superaron todo lo visto y realizado hasta ese momento. En nombre de la “aniquilación” del terrorismo, el régimen utilizó toda la maquinaria estatal para actuar como verdaderos terroristas al negar todo tipo de derechos y garantías a la población a la que decía defender. La consecuencia inmediata más dramática del terrorismo de Estado fue el genocidio sistemático de miles de personas.

Pero también existen otras más difíciles de identificar que son las consecuencias económicas, sociales y psicológicas de mediano y largo plazo que el país aún está sufriendo. El objetivo del proceso estuvo orientado hacia la modificación radical de la base económica y social Argentina.<sup>198</sup> La DICTADURA no debe ser analizada como un golpe más, su intención fue romper con ciertas lógicas económicas y sociales que perduraban en

---

<sup>198</sup> El 30 de marzo de 1976, por la noche, el presidente “de facto” teniente general Jorge Rafael Videla dirigió un mensaje al país a través de la cadena nacional de radio-difusión y televisión. El mensaje explicaba los cambios que produciría el golpe de estado como: “... el cierre definitivo de un ciclo histórico y la apertura de uno nuevo, cuya característica fundamental estará dada por la tarea de reorganizar la nación...”

Argentina desde 1930. En ese sentido, el presente nos demuestra que los efectos de los planes económicos de Martínez de Hoz –Ministro de Economía del proceso– aún sacuden nuestra cotidianeidad y con más o menos matices constituyeron la base del proyecto económico de la Argentina de los 90.

La DICTADURA argentina y sus pares latinoamericanas se explican en el marco geopolítico global de una nueva etapa del capitalismo, rapaz y expoliadora.<sup>199</sup> Es por lo anteriormente mencionado, que el golpe militar del '76 inauguró un tiempo con una enorme fuerza destructiva y transformadora de la sociedad y el Estado. Su foco de acción se centralizó en aquellas instituciones y sujetos que se mostraban manifiestamente adscriptos a las causas populares. Su despliegue fue principalmente en las ciudades y sólo durante un breve período la acción represiva fue realizada en zonas campesinas - Tafi del valle, provincia de Tucumán, 1975-1976 (Pittaluga: 2007).

La focalización urbana se debió a que los sectores populares fueron los que históricamente jugaron un papel de resistencia frente a los proyectos económicos de corte concentrador. El gobierno militar se propuso en principio dos objetivos: erradicar el alto nivel de politización de la sociedad y consolidarse en el manejo del Estado durante el mayor tiempo posible. Consecuentemente con sus objetivos, la DICTADURA expandió acciones tendientes a reparar aquello que denominó *males históricos de la sociedad*.<sup>200</sup> Los mismos eran: la inestabilidad política, la excesiva intervención del Estado en el plano económico y social, el poder del movimiento obrero y las movilizaciones estudiantiles.

---

<sup>199</sup> Desde los setenta se empezó a fraguar el fin del keynesiano propio de la “edad de oro del capitalismo”. Desde ese momento se inició una nueva fase. Una interpretación de esta nueva fase es que se trata de la reimplantación del capitalismo, que está más regulado por el mercado que por el Estado.

<sup>200</sup> Las acciones cada vez más espectaculares de la guerrilla urbana, progresivamente orientadas contra las fuerzas militares, así como la emergencia de un foco de guerrilla rural en Tucumán, brindaron la posibilidad que el ejército buscaba desde hacía un tiempo: recuperar su papel como salvador de la Patria y aplicar de manera discrecional las tácticas de contrainsurgencia. Apelando al recurso del sobredimensionamiento del enemigo, la “guerra” fue efectivamente inventada, convertida en un laboratorio que pondría a prueba el modelo represivo, basado en la detención, el secuestro ilegal, la tortura y la desaparición. Los primeros campos clandestinos de detención fueron creados en Tucumán, en el contexto de la guerra contra la guerrilla, la que a fines de 1975 ya estaba militarmente derrotada. (Svampa: 2003)



Para resolver estos problemas la junta de gobierno desplegó prácticas represivas y persecutorias con una vehemencia inusual, tanto en la intensidad como en la violencia con las que se realizaron. La DICTADURA pensaba que había en concreto una amenaza que se cernía sobre la Nación y su identidad occidental, cristiana y capitalista<sup>201</sup>, ante lo cual, eran necesarias acciones reactivas y profundas que desarticularan y exterminasen los elementos peligrosos. Se cercenaron todas las manifestaciones políticas democráticas y se prohibió el funcionamiento de los partidos políticos y las reuniones públicas, se anuló la Corte Suprema de Justicia, las gobernaciones y los poderes provinciales, se intervinieron las universidades públicas, anulando su autonomía. Cesaron en su funcionamiento todos los centros de estudiantes. En síntesis: se suspendieron por tiempo indefinido el estado de derecho y las garantías individuales (Corradi: 1996).

La ruptura del orden democrático, acción planificada y calculada por las Fuerzas Armadas, contó con un amplio consenso social. La bolsa de comercio registró una importante tendencia alcista, la jerarquía católica simpatizó con el golpe. *“...la que tuvo a bien reunirse con la cúpula golpista en la noche del 23 de Marzo para expresarle su simpatía”* (Mignone: 1987, 126).

El gobierno militar leía la situación social como de una profunda bancarrota moral; interpretaba que todas las expectativas abiertas en el 73 con el retorno de la democracia y el arribo al gobierno del general Perón habían sido defraudadas y solo imperaban el descreimiento, la desazón y el caos. Los militares entendieron a su manera que tenían carta blanca para terminar con el desorden imperante y encarrilar definitivamente a los resabios delictivos subversivos, a los agitadores políticos y a los alteradores del orden.

Las Fuerzas Armadas, en su mesianismo –tan particular de aquellos momentos– creían firmemente que allí donde otros habían fracasado ellas triunfarían y lograrían que cada uno se dedicase a lo suyo. El campo de batalla se extendió hacia la educación, la cultura, la familia y la fábrica para implementar definitivamente los valores nacionales, occidentales y

---

<sup>201</sup> Todas condiciones consideradas constitutivas, esenciales y eternas de la argentinidad.

cristianos contra la subversión apátrida y el populismo. El temor por la suerte que correrían los jóvenes fue aprovechado por la DICTADURA para sacar provecho de dicha situación. *“Padres, madres, e hijos sanos de nuestro país, cuiden el hogar. Preserven su seguridad. La seguridad y la paz del pueblo se construyen dentro del hogar y las escuelas”* (Seoane: 2001).

Continuando con el discurso hacia la familia, Videla manifiesta que *“las mujeres a cuidar hijos y los maestros a formar argentinos de bien, respetuosos del orden; los estudiantes a estudiar y los jóvenes a aprender a obedecer y respetar a sus padres.”* (Seoane: 2001). El Proceso se propuso instalar un nuevo orden en la cotidianeidad, reconstruyendo vínculos de autoridad debilitados durante los ‘70. Es por ello que surgieron discursos de naturalización de las relaciones de poder alrededor de un modelo patriarcal. La ecuación era relativamente sencilla: la seguridad se alcanzaría con control, represión y disciplina. El gobierno militar consideró seriamente la posibilidad de construir un nuevo orden social, desarticulando las fuerzas políticas y sociales existentes.

El objetivo era la creación de un gobierno muy fuerte apoyado en las Fuerzas Armadas, la jerarquía eclesiástica, los sectores económicos liberales, la Sociedad Rural y los políticos conservadores. El proceso se planteaba seriamente consolidar un gobierno fuerte, capaz de no ceder ante el populismo. Esta alianza le permitiría a la DICTADURA el control extenso y profundo del aparato de Estado. (Seoane: 2001, 215).

En consecuencia, el gabinete de ministros estuvo conformado en su mayoría por militares de las tres Fuerzas Armadas, representantes de la iglesia en el Ministerio de Educación y de los sectores liberales en el Ministerio de Economía. El Estado militarizado desarticuló las demandas de la sociedad civil a través de dispositivos de disciplinamiento y represión. Para poder sostener su proyecto la DICTADURA se desplegó sobre varios frentes. En el económico, aplicó recetas neoliberales importadas desde la Escuela de Chicago, sosteniendo políticas de libre mercado, como ordenadoras y disciplinadoras de la economía. (Schvarzer: 1986)

Es importante mencionar que la orientación económica neoliberal es adoptada a los efectos de remplazar las políticas económicas de tipos nacionalistas y distributivos, ya que el equipo económico de la DICTADURA consideraba que las mismas eran poco eficaces para asegurar el disciplinamiento social y la estabilidad política. Por consiguiente, el gobierno militar se afirmó en el dogma de que el mercado era de por sí la mejor herramienta para regular los intercambios sociales.

El organigrama del Estado se articuló de la siguiente manera: las Fuerzas Armadas, encargadas de disciplinar mediante el uso de la fuerza a la sociedad civil; los técnicos neoliberales y sus políticas libre mercadistas como disciplinadoras del campo económico. En el plano cultural el objetivo se formuló en términos de reimplantar los valores occidentales y cristianos y a la vez de imponer la autoridad y el orden; la despolitización y la inmovilización del campo a través de la censura y la represión fueron las herramientas que utilizó la DICTADURA para reordenar la cultura (Rouquie: 1984).

Muchos de los discursos del Proceso se apoyaron en metáforas médicas, ya que se consideraba que el cuerpo social estaba enfermo. Una enfermedad que lo había puesto en peligro de extinción y que por lo tanto era necesario y urgente extirpar las causas que afectaban el organismo social. El Proceso actuó como un cirujano que opera un cáncer, extirpando aquellos tejidos que consideraba habían sido afectados por el tumor (Troncoso: 1984).

Las Fuerzas Armadas, argumentando que su accionar debía ser entendido como *un acto desinteresado y patriótico*, deciden según su particular criterio, hacerse cargo del enfermo terminal y acuerdan que solo logran salvarlo aplicando un durísimo tratamiento que aniquila los agentes causantes del mal a los que denominó *subversivos*. No es de extrañar que en los primeros años del proceso hubiera cierto consenso de parte de la sociedad con la represión ilegal. El anestesiamiento de las conciencias morales se presenta en frases como *algo habrá hecho*, a los efectos de justificar la suerte de algún vecino o conocido lejano caído en desgracia. Los primeros años del proceso se construyeron sobre la base de dos ilegitimidades: la primera, la disrupción del orden institucional, la segunda,

al poner al Estado por fuera de la ley, bajo la excusa de la lucha antisubversiva.

### **El proyecto educativo de la DICTADURA en la educación superior**

*“En esa institución yo jamás percibí ni visualicé una concepción crítica, es más no encontré un espacio de debate de ningún tema que no fuera deportivo”. (EG. Ex Alumno)*

La educación constituyó uno de los pilares fundamentales sobre el que la DICTADURA trabajó para imponer su ideología y censura por considerarla un instrumento apto para la infiltración subversiva. El régimen militar para ordenar en clave fundacional y autoritaria al Estado a la sociedad y a la educación, implementó políticas de exacerbada intolerancia que clausuraron desde el derecho a la vida y el funcionamiento de las instituciones republicanas hasta la posibilidad del disenso y la crítica, pasando por el cercenamiento de las libertades individuales y la autonomía profesional y de cátedra. Los integrantes del autodenominado Proceso de Reorganización Nacional pretendieron cambiar el sistema educativo y hacerlo “acorde a las necesidades del país”, según rezaba el Acta del 24 de marzo de 1976.<sup>202</sup>

La DICTADURA buscó desarrollar una educación integral que permitiera controlar la conducta para llevarla hacia un destino trascendente. Esto se lograría a través de los valores morales de la tradición cristiana y la revalorización de la identidad nacional. Entre los diversos objetivos que el gobierno militar se planteó, se puede destacar el refuerzo de las instituciones nacionales, la cultura, la seguridad, la defensa de la ley el orden.

El día 26 de marzo, en base al diagnóstico de que “la subversión encontró en las universidades un campo propicio para su desenvolvimiento” el presidente de facto, teniente general Jorge Rafael Videla dispuso que las universidades quedaran bajo el control del Poder Ejecutivo Nacional y se dictaminó la potestad del Presidente para la designación de rectores y

---

<sup>202</sup> Del 24 al 29 de marzo, estuvo al frente del Ministerio un oficial de la Armada, el contraalmirante César Augusto Guzzetti. En ese breve lapso salieron publicadas varias resoluciones y leyes importantes que definieron el rumbo de la gestión del primer ministro Bruera.

decanos. Los militares en la necesidad de erradicar la “subversión”, avalaron los documentos que fueron el fundamento ideológico de la represión y de la política educativa. En segundo lugar planifican y llevan adelante la idea de “achicar” el sistema educativo universitario y el no universitario que había ampliado su matrícula en los años del peronismo (1973-1976).

La “solución” propuesta para el “problema en la universidad” era universalizar la noción y paradigma del cupo reducido, junto con el examen de ingreso eliminatorio y el arancelamiento de los estudios. En los otros niveles buscaron restablecer los principales elementos de la “escuela intermedia”, que apuntaban a brindar “orientación laboral” a los alumnos de la secundaria y que reproducía una idea elitista de la enseñanza media.

En el texto de la Ley N° 21.276, llamada “Prioridad para la normalización de las universidades Nacionales”, se establecía que las mismas se regirían por la mencionada norma y la Ley Universitaria N° 20.654 con una serie de artículos modificados. Se aclaraba que el ministro ejercía las atribuciones que las normas vigentes le otorgaban a las Asambleas Universitarias: dictaba las pautas generales de política universitaria en materia académica, procedía al redimensionamiento, reordenamiento y no duplicación de carreras en el ámbito regional y establecía las normas administrativas y presupuestarias generales. Además, quedaban prohibidas todas las actividades que asumieran formas de adoctrinamiento, propaganda, proselitismo o agitación de carácter político o gremial, docente, estudiantil y no docente.

El día 29 de marzo se publicó una resolución que disponía el cese en sus funciones de los rectores y los consejos y cuerpos colegiados directivos en las universidades nacionales. Se designaron delegados militares o interventores al frente de las veintiséis Universidades Nacionales siguiendo un criterio de distribución que era coherente con el control territorial que cada Fuerza poseía o se atribuía sobre el territorio nacional. La Armada controlaba: Santiago del Estero, Buenos Aires, La Plata, Lomas de Zamora, Mar del Plata, Sur y Patagonia. La Fuerza Aérea: Córdoba, Río Cuarto, Cuyo, San Luis y la Universidad Tecnológica. Y el Ejército: Tucumán, Jujuy, Catamarca, Salta, La Pampa, Luján, Rosario, Comahue, Entre Ríos,

Nordeste, Misiones, Centro de Buenos Aires y Litoral. Estos delegados debían designar a los demás funcionarios de las universidades y tenían todas las atribuciones y competencias que legalmente correspondían a los titulares.

### **Subversión en el ámbito educativo**

Análogamente, la censura tuvo un documento rector: “Subversión en el ámbito educativo, conozcamos a nuestro enemigo”. Éste fue elaborado por el Ministerio de Cultura y Educación en 1977, siendo el mismo de lectura y comentario obligatorio para profesores y maestros. En él se daban definiciones de guerra, marxismo, comunismo, subversión, que debían ser leídas y estudiadas por docentes y alumnos. El documento narra cómo reconocer la *agresión marxista internacional* y la subversión consecuente y cómo combatirlas en las aulas. El folleto indica y denuncia que *la bibliografía constituye el medio fundamental de difusión de la ideología marxista*. Este documento rigió la política para la elección de los textos de estudio a lo largo del período del gobierno militar.

El documento se había hecho para facilitar la “comprensión del fenómeno subversivo que vivía la Argentina de esos días”. El propósito era “explicar en forma directa y clara los principales acontecimientos sucedidos y de brindar elementos de juicio sobre el accionar del marxismo”. En el primer capítulo se desarrollaban los “conceptos generales” que debían conocer los docentes: comunismo, guerra, agresión marxista internacional y subversión. El segundo capítulo se titulaba “Organizaciones subversivas que operan en el ámbito educativo”; el tercero se llamaba: “Estrategia particular de la subversión en el ámbito educativo” y el cuarto “Construir el futuro”. Hacia el final estaban los Anexos. Por “subversión” entendían a toda acción clandestina o abierta, insidiosa o violenta” que buscaba la alteración o la destrucción de los criterios morales y la forma de vida de un pueblo con la finalidad de tomar el poder o imponer desde él una escala de valores diferentes.

En el tercer apartado se analizaba cada nivel educativo en particular se comenzaba con la primaria continuaba con la secundaria y el terciario y

finalizaba con el nivel universitario. En la primaria, según el documento, el accionar subversivo se desarrollaba a través de maestros ideológicamente captados que incidían sobre las mentes de los pequeños alumnos fomentando el desarrollo de ideas o conductas rebeldes.

Se había advertido que existía una notoria ofensiva marxista en el área de la literatura infantil y que las editoriales marxistas prometían al niño ofrecer libros útiles para su desarrollo, acompañarlos en su lucha por penetrar en el mundo de las cosas y de los adultos y ayudarlos a no tener miedo a la libertad, a querer, a pelear y a afirmar su ser.

En el documento se aseguraba que esta influencia del “marxismo” podía frenarse si los directores y padres aumentaban los controles sobre la enseñanza que recibían los alumnos. En el nivel secundario y terciario no universitario el accionar subversivo se desarrollaba tratando de lograr en el estudiantado una personalidad hostil a la sociedad, a las autoridades y a todos los principios e instituciones fundamentales” que las apoyaban: “valores espirituales, religiosos, morales, políticos, Fuerzas Armadas, organización de la vida económica, familiar, etc.”

La acción descrita era llevada a cabo por “personal docente marxista que aprovechando la intimidad de las aulas impartía el contenido de sus materias “bajo el enfoque ideológico que lo caracterizaba”. Igual que en la primaria, la bibliografía constituía el medio fundamental de difusión de la ideología marxista ya que el docente se la imponía al alumno amparándose en la libertad académica que gozaban los educadores en general.

En las escuelas secundarias, el ministro Bruera<sup>203</sup> prohibió las actividades de “adoctrinamiento y agitación” en todos los establecimientos educativos e hizo conocer un nuevo régimen disciplinario que clasificaba las faltas de conducta vinculadas con: a) la persona; b) las autoridades

---

<sup>203</sup> El 29 de marzo fue nombrado como ministro por sugerencia de hombres de la Armada, Ricardo Pedro Bruera. Egresado de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional del Litoral. Entre 1968 y 1970 fue asesor del Ministerio y de 1970 a 1973, ministro de educación de Santa Fe, siendo nombrado secretario del comité ejecutivo del Consejo Federal de Educación desde su creación en junio de 1972 hasta el 25 de marzo de 1973. Sedesempeñabacomoprofesor universitario en la Universidad del Litoral y había ganado por concurso la cátedra de Pedagogía I en la Facultad de Filosofía de Rosario, cargo que no llegó a asumir.

directivas y los profesores; c) el personal del establecimiento; d) y los símbolos patrios y escolares. Por ejemplo, en relación con la persona, iban a ser consideradas faltas de conducta el desaliño en forma reiterada y no corregido luego de observaciones verbales, la falta de aseo, el cabello largo que excediese el cuello de la camisa en los varones y no recogido en las niñas, el uso de la barba en los varones y el exceso de maquillaje en las mujeres; la falta de corrección y buenos modales y “jugar de manos”. (Rodríguez: 2012)

El ministro, puso interventores en colegios secundarios y primarios, públicos y privados, católicos y laicos, declarando prescindibles a muchos de sus docentes y directivos. La asignatura Estudios de la Realidad Social Argentina (E.R.S.A)<sup>204</sup> fue remplazado por Formación Cívica. Todos los textos de la materia fueron retirados de circulación y remplazados por textos cargados con contenidos religiosos, desprovistos de referencias sociales y con preponderancia de *valores argentinos*: como la fe en Dios, el amor a la patria, a la libertad, a la justicia y a la familia. Por otro lado, Bruera reinauguró el Consejo Federal de Educación<sup>205</sup> y el Crun<sup>206</sup>. En los años del período peronista (1973-1976) prácticamente el Consejo había dejado de funcionar y fue rehabilitado por la DICTADURA para concretar su propósito original, que era el mismo que con el Consejo de rectores. A través de él, los militares pretendían mostrar que todas las decisiones se resolvían en conjunto entre los ministros nacionales y los mandatarios de las distintas jurisdicciones (Rodríguez: 2012).

El Consejo Federal firmó un documento que versaba sobre el “Fin, los Objetivos Generales y los Agentes de la Educación”. El fin de la educación era la formación integral y permanente del hombre conforme con

---

<sup>204</sup> La materia ERSA fue diseñada durante la gestión del ministro peronista Jorge Taiana. ERSA había remplazado a su vez a la materia “Educación Democrática” que se creó después del golpe militar que derrocó a Perón en 1955, que venía a eliminar a “Cultura Ciudadana” vigente durante las dos presidencias de Perón. Ver L. de Privitello, “Los textos de Civismo: la construcción del argentino ideal”. En L. A. Romero, La Argentina en la escuela. La idea de nación en los textos escolares. Buenos Aires, Siglo Veintiuno, 2004.

<sup>205</sup> Organismo que dependía directamente del Ministerio de Cultura y Educación y reunía a todos los ministros de educación de las provincias con su par de la nación en Asambleas. se creó durante la presidencia del general Alejandro A. Lanusse en 1972 y tenía por objetivo principal retomar el proceso de transferencia de las escuelas públicas nacionales a las provincias.

<sup>206</sup> Consejo de Rectores de las Universidades Nacionales (CRUN) creado en 1967 y cerrado en 1973.



los valores de la moral cristiana de la tradición nacional y de la dignidad del ser argentino. Los objetivos mencionaban defender los valores ético-religioso, la cultura nacional, la estabilidad de la familia y la defensa de la soberanía política.

Entre los agentes de la educación estaban la familia, el Estado, la Iglesia Católica Apostólica Romana y otras confesiones religiosas.

### **La Operación Claridad**

El “Operativo Claridad” fue instrumentado por el presidente de facto Videla y destinado a la identificación, espionaje e información de los grupos de inteligencia militares sobre las personas del ámbito educativo y cultural. Según la Comisión Nacional sobre Desaparición de Personas y la Comisión Provincial por la Memoria, casi el 6% de los desaparecidos eran docentes y hay 340 estudiantes secundarios desaparecidos en todo el país. El objetivo de este operativo era conseguir la inhabilitación y despido del personal jerárquico o de cuadros docentes o no docentes, laicos o confesionales enrolados o simpatizantes de la ideología marxista. Se confeccionaban listas negras que derivaban en desapariciones, asesinatos, encarcelamientos y exilios forzados como así también en prohibiciones de libros, películas y cualquier expresión cultural.

Durante la DICTADURA se produjeron redefiniciones referidas a las características fundacionales del sistema público de enseñanza. Se inicia un proceso de reinterpretación del problema de la educación pública, que involucró una desconexión con el Estado no sólo en sentido estricto es decir como organización burocrática capaz de asumir la dirección y gestión del proceso educativo, sino en sentido amplio en tanto representante de la unidad nacional y espacio privilegiado de la inclusión.

La burocratización y el excesivo reglamentarismo fueron herramientas indispensables para ejercer el control y el disciplinamiento social en la educación. Todas estas acciones tuvieron el objetivo de reimplantar el orden. La función principal de la educación tuvo un solo propósito para el común del conjunto de las estrategias impulsadas por el Ministerio de Educación: la función disciplinadora de la sociedad. Para cumplir eficientemente con esta función el sistema educativo adoptó la

modalidad disciplinaria que implica la coerción ininterrumpida, constante, que vela sobre los contenidos de la actividad más que sobre sus resultados (Tedesco: 1983). Desde la perspectiva del régimen, se trataba de una *sociedad enferma* que debía ser reencauzada.

Para ello fue indispensable despolitizarla y contener todo tipo de conflictos y demandas que desbordaran los estrictos marcos del modelo autoritario. Luego del golpe, la noción de educación, el rol docente y los supuestos que rodean el ejercicio de la labor educativa comienzan a ser vistos y formateados por la intervención militar desde una lógica autoritaria que buscará y logrará controlar la formación docente, los perfiles curriculares, la vida institucional en las escuelas pero también las prácticas escolares y pedagógicas concretas. Ese proceso fue acompañado con una fuerte represión de la acción gremial, que antes del golpe había alcanzado gran activación y había definido nuevos espacios sindicales claramente contestatarios.

La educación fue uno de los campos donde la DICTADURA se centró para lograr sus objetivos de una sociedad disciplinada y ordenada. El alto grado de masificación alcanzado por el sistema educativo y su importante influencia en la conformación de actitudes en la población hicieron de él uno de los instrumentos más idóneos para impulsar un orden autoritario. La estrategia consistió en la difusión de valores trascendentes, ligados a la impronta del nacionalismo católico una política de control con fuerte énfasis en la dimensión individual que incluyó a alumnos, padres y agentes educativos y la instauración de un proceso de férrea regulación de los procedimientos escolares más rutinarios y cotidianos. En esta tarea los roles tecnocráticos fueron incorporados en la burocracia educativa a través del diagnóstico, de la planificación y de la conducción educativa. El gran temor del gobierno autoritario se centró en lo diferente, y esto lo condujo a fijar la uniformidad como su meta y la uniformización como su proceso privilegiado (Rodríguez: 2012).

Desde un esquema de reglamentación exhaustiva quedaron controlados tanto la vestimenta, las formas de presentación, el comportamiento del personal y los alumnos, como las actividades extracurriculares. Todo quedó pautado hasta el más mínimo detalle.

Complementariamente se realizó una gran promoción de la educación privada a expensas de la pública.<sup>207</sup> Durante la DICTADURA la segmentación del campo educativo se profundizó, evidenciando la existencia de circuitos diferenciados en el interior del sistema escolar para alumnos de origen social disímil. Estas desigualdades fueron caracterizadas no sólo como culturales sino también, y fundamentalmente como desigualdades en la distribución de recursos y estructuras de oportunidades.

### **El intento de legalización del proyecto educativo dictatorial. Una nueva ley de educación**

A mediados de 1978 el presidente Videla ordenó conformar una comisión dentro del Ministerio de Planeamiento que luego pasó a tener el rango de Secretaría para que elaborara el Ante proyecto de una nueva Ley de Educación un antiguo anhelo de los católicos-. Dicha comisión estaba integrada por ex funcionarios del anterior gobierno de facto (1966-1973). Uno de los puntos clave del anteproyecto, y que generaba el entusiasmo de los católicos, era el que introducía la Formación religiosa para todos los niveles de la enseñanza.

El otro punto era el que garantizaba el financiamiento del Estado a la educación privada, en nombre de la libertad de enseñanza. El ministro Llerena Amadeo,<sup>208</sup> defendía la futura ley con argumentos que cierto catolicismo venía sosteniendo en el país desde los años treinta.

A la pregunta de sí la nueva norma seguiría estableciendo los principios de obligatoriedad, laicidad y gratuidad de la enseñanza

---

<sup>207</sup> Cfte. Braslavsky, C. (1985) "Estado, burocracia y políticas educativas". En: Tedesco, J.C., Braslavsky, C. y Carcciofi, R. *El Proyecto Educativo Autoritario Argentino (1976-1982)*, Buenos Aires: FLACSO y GEL.

<sup>208</sup> En noviembre de 1978 la Junta Militar nombró como nuevo ministro de educación al abogado Juan Rafael Llerena Amadeo. Según la prensa católica, su nombre fue sugerido por los cardenales Eduardo Pironio, Raúl Primatesta y Juan Carlos Aramburu. Era miembro de una familia tradicional de San Luis, militante de Acción Católica, profesor de la Universidad Católica Argentina y del Salvador, había sido subsecretario de educación del ministro José Mariano Astigueta (1967-1969) durante la presidencia del general Juan Carlos Onganía y en 1976, secretario académico de la Facultad de Derecho de la UBA. Fue secretario de la Corporación de Abogados Católicos "San Alfonso María de Ligorio" que integraban varios funcionarios de la dictadura, entre ellos el flamante ministro de justicia, Alberto Rodríguez Varela y Lucas Jaime Lennon, a quien nombró rector de la UBA (Rodríguez Varela sería rector de la misma universidad en 1982). Llerena Amadeo estaba ligado al CONSUDEC y tenía una reconocida trayectoria como defensor de la educación privada y católica en el país.

contenidos en la Ley 1.420, el ministro afirmaba que la obligatoriedad no sería modificada. Respecto a la laicidad, dijo que no era cierto que la Ley 1.420 sostuviera el principio de laicidad ya que allí se autorizaba a los ministros del culto para que pudieran enseñar religión fuera de la hora de clase. Por lo tanto, el reconocimiento de la existencia de Dios y el hecho espiritualista de que el hombre viene de Dios y vuelve a Dios no puede negarse dentro de la enseñanza. Este sería el divorcio con nuestra propia Constitución Nacional.

En esos años, los sectores conservadores católicos se manifestaron en contra de la matemática moderna y de la gramática estructural esgrimiendo argumentos de tipo religioso. En cuanto a la gratuidad el ministro entendía que todo aquello que era obligatorio debía ser gratuito pero también consideraba que la gratuidad no podía generar una injusticia social al brindar el servicio educativo gratuito para aquellas que podían afrontar su financiamiento. Discurría el ministro que por esas razones la educación no llegaba a los sectores más vulnerables que no estaban en condiciones de poder pagarla. Este mismo razonamiento que conjeturaba que las clases medias debían financiarse la educación fue repetidamente formulado por otros funcionarios del ministerio que proponían el arancelamiento de la educación pública desde el nivel preescolar hasta el universitario.

En marzo de 1980 el ministro dio el discurso de apertura de las clases en Santiago del Estero la única provincia que había re-implementado la educación católica en el sistema público. En el mismo anunció que se iba a aprobar la Ley general de educación la cual estaba basada en tres conceptos: libertad, coordinación y progreso. Explicó que dicha Ley iba a seguir las nociones de libertad de enseñar y de aprender; el derecho de los padres a la educación de sus hijos y por tanto a la elección de la escuela para ellos, la lícita colaboración con la familia de asociaciones y grupos civiles menores, la función de las distintas comunidades religiosas y la peculiar misión de la Iglesia Católica junto con el lugar tradicional que ella ocupaba en la sociedad argentina. Era una Ley federal porque debía ser aplicada a nivel nacional, provincial y municipal y era a su vez orgánica comprendiendo todos los niveles desde el pre-escolar hasta el universitario.

Concluye su exposición manifestando que todo estaba pensado en función del objetivo del Proceso de Reorganización Nacional, razón de cuanto se ha venido haciendo en educación desde el 24 de marzo de 1976. Las distintas medidas educativas eran expresiones diversas de una misma y única realidad: la política del gobierno de las Fuerzas Armadas para la recuperación de la República y el bien común de la Nación.

### **La formación docente durante la DICTADURA**

*“Participé de varios desfiles, en los que el Instituto marchaba con paso ajustado, junto con los distintos regimientos militares. Muchos de mis profesores eran a su vez profesores de la ESMA, el principal centro de tortura y desaparición de personas de la marina. Yo mismo fui varias veces a competir al campo de deportes de la ESMA, a competir deportivamente contra los alumnos de esa escuela de marinos. No digo que mis profesores supieran lo que ahí pasaba, pero tampoco puedo asegurar que no sabían nada trabajando ahí. Pero seguramente la característica de los profesores teñía el funcionamiento del Instituto.” (R.A. Alumno)*

Para la DICTADURA la educación era un espacio de permanente sospecha. A la desaparición y secuestro de estudiantes y docentes la acompañó la expulsión de maestros y profesores, el control de los contenidos, la prohibición de libros, el control de las actividades de los alumnos, padres y docentes, y la regulación de los comportamientos visibles (ropa, cortes de pelo, etc.) que se extendieron a lo largo de todo el período. Las distintas gestiones educativas de la DICTADURA buscaron la internalización de patrones de conducta que aseguraran la continuidad de los valores tradicionalistas, y que evitaran la eclosión del conflicto en las instituciones.

Entre 1977 y 1981 se sucedieron distintas intervenciones en el currículum escolar de los niveles primario, secundario y de la formación docente. Estas intervenciones más centradas en el control ideológico que en la promoción de cierto orden de aprendizajes, tuvieron por resultado un vaciamiento de contenidos educativos socialmente significativos. Una marca particular en el plano del diseño curricular fue la de evitar la participación de los actores educativos en la definición del currículum.

Los maestros y profesores no debían intervenir en la enunciación de objetivos y contenidos sino dedicarse exclusivamente a la formulación de actividades de enseñanza, su ejecución y evaluación. En consecuencia, el currículum de los distintos niveles y modalidades fue reorientado en función de una concepción esencialista. Conjuntamente, se ejecutaron prácticas represivas, sumadas a las desapariciones, a las cesantías y al ejercicio de una fuerte censura.<sup>209</sup>

Una de las primeras medidas que tomaron los integrantes de la Junta Militar fue la de suspender total o parcialmente los Estatutos de la Nación y de las provincias, que eran los principales documentos de regulación del trabajo docente. En el campo de la formación docente se desplegaron perspectivas tecnocráticas y espiritualistas (Southwell: 1996). La perspectiva tecnocrática es útil para comprender parte de las relaciones de poder y discursos que se despliegan en el campo de la formación docente en Educación Física. La misma está relacionada en tiempos históricos políticos con el desarrollismo que desplegó una matriz teórico política que analizaba las sociedades contemporáneas desde un marco conceptual novedoso.

Los mismos dividían a los países y regiones en términos tales como: desarrollo, subdesarrollo, en vías de desarrollo, modernas, tradicionales. Desarrollados eran los países que habían logrado evolucionar hacia una sociedad democrática –liberal y capitalista. Estos países luego de pasar por diferentes etapas evolutivas lograron instalarse como potencias capitalistas en el panorama económico. Esta nueva vía hacia el progreso capitalista implicaba que los países atrasados, necesitaban de inversiones internacionales y nuevas pautas de comportamiento socio-político. Dichos comportamientos, por lo tanto, debían ser los del modelo a seguir. Es importante destacar que toda conducta de oposición era considerada anormal y disfuncional ya que obturaba el camino hacia el desarrollo.

El campo educativo fue abordado entonces por las tendencias de corte tecnocrático; un conjunto importante de docentes y académicos se convirtieron en técnicos en educación. El lenguaje de la tecnocracia estuvo

---

<sup>209</sup> El expediente 52887/78, firmado por el ministro interino de Educación Harguindeguy, prohibía la difusión y lectura de la totalidad de la obra de Paulo Freire, en los profesorados de formación docente.

atravesado por la Teoría del Capital Humano y por perspectivas de corte económico <sup>210</sup>

El sistema educativo debía poner el acento en formar una mano de obra calificada y disciplinada, que pudiera abordar, técnica y profesionalmente, el trabajo con las nuevas tecnologías que eran desplegadas en parte del campo económico e industrial<sup>211</sup>. Es por ello que la educación debía reformular sus métodos y objetivos, formar recursos humanos y modernizarse. Esta relación se consideraba básica para el desarrollo económico y social de los países en vía de desarrollo. La educación pasó de ser un gasto social que debía comprenderse y formularse como una inversión económica a mediano y largo plazo. La misma quedó estrechamente vinculada con la economía, relacionando el rendimiento educativo por un lado con una mayor calificación laboral y por otro con un aumento de las posibilidades de éxito económico.

Se consideró a la educación como un espacio en el cual la inversión alcanzaría una gran rentabilidad. La industria en los '60 se había modernizado en forma notoria, los industriales y las empresas de capitales extranjeros exigían que el sistema educativo formara sujetos calificados y actualizados en las nuevas tecnologías. El didactismo surge con fuerza de este movimiento de renovación pedagógica ya que el mismo permitía resolver los problemas de enseñanza con la utilización de nuevas tecnologías educativas. El currículum no surge como un campo de conflictos y lucha de intereses contrapuestos, sino, como un instrumento que permite pensar fines, objetivos y contenidos facilitando la planificación de actividades que permitirán llevar al aula aquello que está implícito en el proyecto educativo.

---

<sup>210</sup> Toda consideración pedagógica, política, histórica y social de la profesión de enseñar, brillaba por su ausencia y la única disciplina que nutría a la didáctica como teoría de la enseñanza era la psicología del aprendizaje. En las aulas se había conformado una especie de “neodarwinismo educativo”, propio de los inicios de las políticas neoliberales en nuestro país y según el cual cada alumno llegaría hasta donde sus “capacidades” –entendidas siempre en clave individual, no problematizadas y atribuidas a la responsabilidad del alumno y su entorno le permitieran llegar. (Southwell- Vasilliades: 2009).

<sup>211</sup> Resulta curioso que un proceso claramente destructor del aparato industrial nacional adhiriera a las teorías del Capital Humano, de sesgo fuertemente industrialista.

La perspectiva tecnocrática está relacionada con la idea de cambio y progreso. El mismo se asegura a través del control que permite la planificación, y de los diagnósticos, cuyo valor aumenta en relación a su estandarización. Lo cual implica un abordaje de tipo técnico ya que la tecnificación, sumada al planeamiento, es pensada como un accionar eficaz para la transformación y el cambio educativo. Otras de las características del enfoque tecnocrático fue el de implementar una estructura de trabajo basada en una racionalidad exacerbada. Es posible apreciar en los tecnócratas una confianza absoluta en lo que las estadísticas les informaban.

De esta manera las decisiones poseían un carácter objetivo y administrativo. (Southwell: 2009). En consonancia con esta perspectiva, la psicometría fue frecuentemente utilizada como instrumento para medir la capacidad cognitivas de los sujetos junto con otras pruebas de medición de las diferentes capacidades de los alumnos, como los test de evaluación de las aptitudes físicas.

Desde esta representación el docente es un transmisor de conocimientos, aquél que domina una actividad preponderantemente práctica y que busca la eficiencia de su tarea para alcanzar los fines que le son dados: desplegar los lineamientos curriculares a los cuales no cuestiona y planifica rigurosamente los pasos y métodos que le permitan alcanzar el éxito en su trabajo. El docente es apreciado como un sujeto práctico cuya tarea debe estar centrada en la aplicación de un conjunto uniforme de prescripciones que eran elaboradas y diseñadas por especialistas en planeamiento y administración educativa.

Se advierte una división social del trabajo al interior del campo educativo, los teóricos son los portadores del conocimiento, y los docentes, técnicos que deben procurar ser efectivos transmisores del conocimiento experto.

### **La veta espiritualista**

Una de las características centrales de esta corriente desplegada sobre el pensamiento educativo y que aparecerá recurrentemente en la formación de profesores de Educación Física la encontramos citada por A. Puiggrós (2006) al señalar que *“para algunas corrientes pedagógicas, la*



*trascendencia es sólo un despliegue de Dios y del ser, o de esencias (en trascendentalismos no deístas), asimiladas generalmente a valores y convertidas en elementos de un 'deber ser' ya dado, que determina el programa pedagógico.* Utilizaré el concepto “espiritualismo” desde un *sentido englobador* (Southwell: 1997) de diferentes posiciones que podríamos a su vez considerar espiritualistas: católica, liberal, anti positivista, nacionalista, popular, conservador, tecnocrático y otras.

Esta concepción considera que el hombre es un sujeto espiritual y no debe por consiguiente ser considerado un simple objeto físico. Por el contrario, es un foco de poderes contrapuestos. La educación tiene como uno de sus fines *el alumbramiento de los valores del alma y su adecuada vivencia en el hombre en ciernes* (Puiggrós: 1997). En la formación docente el normalismo ha tenido una gran influencia. El objetivo del mismo implica el despliegue de una cultura político pedagógica que se basa en organizar e institucionalizar una pedagogía que busca normar hasta sus actos más cotidianos.

El docente, desde esta perspectiva, tendrá como misión resaltar los valores sublimes de la patria y facilitar el despliegue de todo lo bueno que tiene el hombre, quien con una adecuada educación, se impondrá sobre los males que podría llegar a padecer en caso de que no fuera normalizado y encauzado en el buen sendero. Es por lo tanto la docencia una tarea de trascendencia que implica entrega absoluta y dedicación.

La tendencia espiritualista está presente en el proyecto educativo desde la década del '30 y es retomada por la DICTADURA.

Intentando esbozar un marco analógico, es importante mencionar que el Dr. Romero Brest plantea en su libro “Bases de la Educación Física en la Argentina” una revisión de los principios doctrinales que rigieron la evolución de la educación física. Distingue una enseñanza basada en las concepciones anatómica (la francesa), fisiológica (la sueca), psicológica (que pone en valor la conexión del ejercicio con la vida psíquica) y espiritualista. La aparición de esta última acentúa el giro ya señalado en la obra de este autor. La concepción espiritualista es concebida, en las palabras de Romero Brest, de esta forma:

*“Según este concepto el hombre es un conjunto de la psiquis y el soma, de lo corporal con todas sus leyes y derivaciones y de lo que por otra parte, corresponde a esta especulación que denominamos el espíritu...El espíritu viene a ser un algo que no resulta de la pura acción de los sentidos y de las actividades vitales que son propias del soma y de sus funciones. ...está colocado en el umbral que separa al hombre de los demás seres de la creación, más allá del cual la ciencia no ha podido penetrar todavía.( Brest: 1911, 13) y más adelante retomando posturas ampliamente positivistas expresa más adelante: “...tal vez algún día las investigaciones psico fisiológicas, entre las cuales han de tener lugar preeminente los estudios de los reflejos condicionados de Pawlow y los efectos de las secreciones hormonales ...podrán darnos la luz que necesitamos para explicar los orígenes y la formación del espíritu como factor de la personalidad” ( Agüero: 2009).*

El creador del instituto plantea que se debe diferenciar en los seres humanos aquellos actos determinados por los sentidos y los instintos (funciones psíquicas) de aquellos otros que provienen del espíritu y que constituyen la orientación espiritual. Esta última se basaría en: *“...conceptos culturales asimilados en la estructura íntima de la personalidad como consecuencia del saber y de los modos del saber...”* (Romero Brest: 1911, 15). Se advierte que si bien mantiene una concepción corporal anclada en una mirada anátomo-fisiológica, la cual proviene sin lugar a dudas de una fuerte influencia médica –legado de la formación de grado del propio Romero Brest– ésta es paulatinamente desplazada por otra que incorpora saberes psicológicos y espirituales. De esta manera los discursos que circulan en la educación física se van acoplando a los enfoques pedagógicos dominantes de la época

La espiritualidad del proceso militar enfoca su perspectiva en la necesidad de que sea la educación la que forme sujetos imbuidos por los valores del ser nacional, occidental y cristiano. En la V reunión del Consejo Nacional de Educación, realizada en septiembre de 1976, vemos reflejada esta posición espiritualista. *El fin de la Educación en la Nación Argentina es la formación integral y permanente del hombre, capaz de dirigir su conducta en función de su destino trascendente, como protagonista creador,*

*crítico y transformador de la sociedad en que vive, al servicio del bien común, conforme con los valores de la moral cristiana de la tradición del ser nacional y de la dignidad del ser argentino* (Southwell: 1997).

Hay que señalar que la concepción integral difiere de lo señalado en la Ley 1420 - moral, espiritual e intelectual-; aquí el integrismo católico en Argentina proporcionó a los militares un argumento de tipo religioso que ubicaba la represión en el horizonte de una *guerra santa*, adonde eran *enemigos* de la *nación católica* los que no profesaban esa religión y los miembros de la iglesia llamada “progresista” o post conciliar (Mallimaci: 1996).

### **El clima y la cultura institucional del Instituto: Cultura deportiva y del bienestar**

*Fuente: “...el instituto era una mezcla de colegio secundario y colegio militar”. (JCC Regente) La comparación de un instituto de formación docente con uno de formación castrense muestra el pensamiento de la conducción (...) Los estudiantes no tenían ningún tipo de acción política, y se funcionaba con una estructura vertical y autoritaria. Las divisiones estaban a cargo de un alumno que se encargaba de los aspectos administrativos, como hacer formar al grupo para saludar al profesor, pasar lista, etc., cargo que se desempeñaba en forma rotativa por orden alfabético. El uniforme estricto, el pelo corto, la prohibición de la barba, las ceremonias de "bautismo" que tenían que pasar los ingresantes, basadas en bromas y maltratos que implicaban el sometimiento del novato a los alumnos de las camadas anteriores le daban un tono cuartelero al lugar” (RA, ex alumno)*

En una línea elitista se planteaba lo inconveniente de necesitar trabajar para sostenerse económicamente para el desenvolvimiento del estudiante como tal, y no se daba ninguna facilidad en ese sentido, lo que convertía al Instituto en un lugar para gente de relativa capacidad económica.

Los conceptos de clima y cultura suelen asociarse en el análisis. La «cultura» es considerada como el conjunto de prácticas e ideologías compartidas; en tanto que el «clima» se establece en función de las percepciones de los sujetos sobre el conjunto de los miembros de la organización. (Bolívar: 1993). En la misma dirección consideramos que la cultura implica un conjunto de normas y reglas que configuran un modo de vida propio un conjunto de ordenamientos, patrones y símbolos, internamente relacionados que dan coherencia a un grupo, institución o sociedad.

*“Los alumnos del instituto, eran tan inteligentes y comprometidos como los televidentes de Video match, y la mayoría de los profesores se parecían a Tinelli, intelectual y políticamente. Pero eso sí, todos usábamos uniforme y pelo corto. Mis compañeros, no tenían preocupaciones intelectuales, su tiempo libre lo utilizaban en jugar a la pelota, eran muy infantiles, inmaduros y coherentes con su capacidad intelectual. Aparte, la educación física y el Instituto tenían en ese entonces con lo militar una relación que excedía el hecho de quién estaba en el gobierno o si el profesor era o no militar o trabajaba para y con ellos. Lo castrense: disciplina, orden, jerarquía, subordinación, impregnaba a la educación física. El Instituto era un secundario de medio pelo, pero eso sí muy pulcro y disciplinado.” (EG; ex alumno)*

La cultura institucional enseña a sus miembros el modo correcto de percibir, pensar y sentir la cotidianeidad. Por lo tanto, cada institución crea aporta y distribuye su propia concepción, desplegada en las normas, creencias y valores que constituyen el marco interpretativo de referencia e identidad de símbolos y significados. La cultura escolar provee a sus miembros de un marco referencial para interpretar los eventos y conductas y para actuar de modo apropiado y aceptable a la situación. En este sentido aparece como un conjunto más amplio incluyendo aspectos generales y que contienen al clima institucional, confirmando éstos, un particular estilo o tono a la institución. Algunas de las notas características del clima institucional, pueden ser, entre otros: las características del componente humano, el estilo de conducción, la identidad de la institución y la permanencia de ciertos rasgos en el tiempo (Coronel y Sánchez: 1994).

*“Todo era, cronológico, primitivo, evolutivo. No se investigaba, no se cuestionaba, Todo era un saber de manual, escaso, cerrado y dogmático. es más, tenía la sensación de que los contenidos de las clases, eran los mismos hacía ya veinte o más años. Todo muy anacrónico y obsoleto. en una cátedra, creo que era de psicología, teníamos un profesor con cierta lucidez. Pero el mismo, siempre expresaba sus opiniones con una profunda prudencia. ¿Por qué esa prudencia? Sencillo, el problema estaba en el interlocutor. Los mismos, insisto, tenían una profunda flaqueza comprensiva, falta de lucidez y un profundo desinterés por aquello que no fuera deportivo” (EG. Ex Alumno).*

*“La sensación era que estaba en un club, esto me alejada de pensar o sentir que una se estaba formando académicamente. Toda la centralidad formativa pasaba por los deportes y sus prácticas; lo demás era un acompañamiento de menor valor. A esto debo sumarle la importancia de los ritos: el uniforme, el saludo, etc. Pero sobre todo, leer y estudiar lo mínimo indispensable. Yo creo que el dispositivo del Instituto, hay que pensarlo desde una perspectiva fuertemente normalizadora e higienista” (AA. Ex Alumna)*

La cultura del bienestar no se concibe sin todo un arsenal de normas de informaciones técnicas y científicas que estimulen un trabajo permanente de autocontrol y vigilancia de sí tras el imperativo categórico y el imperativo narcisista glorificado sin cesar por la cultura higiénica y deportiva, estética y dietética (Lipovestky: 1996).

En esta proposición cultural prevalece la idea de que el cuerpo es ante todo algo físico-fisiológico que puede ser acondicionado de acuerdo con pautas científicas universales y cuya eficiencia depende de la adquisición de unas habilidades y destrezas que se presentan igualmente como naturales a pesar de ser totalmente arbitrarias.

En el Instituto la cultura que se producía era predominantemente deportiva. La misma constituye un programa integrado de comportamiento que se hace explícito mediante la ejercitación de la praxis deportiva, sus hábitos y sus actitudes pero que muestra también la posibilidad de desvelar todo un cortejo de valores que atrapados en un complejo sistema de signos,

símbolos y rituales, deben ser interpretados, pues muestran un universo de significación que explican, en gran medida, los mecanismos de penetración social del fenómeno (Lagardera: 1990).

Por ser un producto, un hecho cultural, el deporte refleja los valores básicos del marco cultural en que se desarrolla, transmitiendo un mensaje relativo a la tradición y a los valores compartidos en una sociedad y en nuestro caso, una disciplina y una institución específica. El deporte como fenómeno social ha creado sus propias instituciones, sus propias normas de comportamiento y su propio código moral – esté o no escrito– que han ido nutriendo las diferentes expresiones populares de un alto contenido deportivo y que progresivamente le otorgan fuerza e identidad social.

Es importante mencionar que la misma es de naturaleza antagónica pues constituye una clase de enfrentamiento entre participantes, es decir, ostenta una estructura de duelo que adquiere diversas formalizaciones.

La cultura deportiva se hace patente a través de los actos deportivos, como practicar deporte, seguir con diverso grado de interés el desarrollo de la competición deportiva, o dotar al comportamiento deportivo un alto valor positivo socialmente. Estos comportamientos y actitudes van siempre impregnados de ideas, propósitos y valores que se van afianzando a medida que se despliegan y practican. El deporte como actividad física y su específica relación con el ejercicio físico y la salud aparecen como axiomas recurrentes e incontestables en la cultura deportiva del Instituto configurando la cara institucional de un proceso de legitimación social de los modos de representación y de actuación corporal mucho más amplio que, con mayor o menor incidencia en las costumbres, tiene como consecuencia el profundo enraizamiento en la conciencia colectiva de una concepción que viene a redoblar la inveterada e histórica representación filantrópica del deporte como corrector moral (Pedraz: 2007).

El deporte, en consecuencia, se presenta como una institución, una forma de vida que se ve con una organización jurídica y material que se vincula a otras instituciones y que tiene a su vez la misión de incorporar el cuerpo en el orden social. Estos valores son entre otros, la competencia, el discurso de la salud y la ejercitación saludable, el progreso, el esfuerzo, la

motivación, la igualdad en el punto de inicio de la práctica, una idea de justicia (deportiva) la búsqueda del triunfo.

En lo relacionado con la competencia, la misma impregna todo la actuación deportiva, ya que incluso cuando se ejercita uno individualmente, siempre existen referencias de tiempo, cantidad de esfuerzo o de distancias para compararse y controlar los progresos o retrocesos. La idea de progreso aparece estrechamente asociada a la práctica deportiva y surge como un espíritu de superación constante y es en los ambientes pedagógicos formativos cercanos al deporte uno de sus valores más apreciados ya que fomenta la superación constante por parte de los deportistas. La superación constante viene siempre acompañada por el trabajo sistemático. Un abnegado y constante sacrificio es la clave para la consecución de cualquier objetivo deportivo. Aunque un deportista goce de condiciones físicas y psicológicas naturales superdotadas para la competición, el éxito deportivo estará en peligro si no va acompañado de un entrenamiento constante, ordenado y sistemático (Lagardera: 2009).

### **Consenso institucional**

La intervención de las Fuerzas Armadas sobre la vida institucional del país contó con la aceptación de amplios sectores e instituciones de la sociedad. Tuvo la adhesión de la cúpula de la iglesia de un sector destacado de los partidos políticos de las asociaciones empresarias y de los medios de comunicación. Sobre todo, obtuvo el consentimiento de buena parte de la sociedad civil y en este caso de la conducción del Instituto. La desaparición, expulsión y exilio de profesores, la prohibición de libros y el control ideológico delimitan los rasgos centrales que asumiría el proceso de desestructuración del campo en la universidad. En este contexto institucional, signado por la exclusión de voces y el oscurantismo cultural, se conformaron algunos núcleos académicos emparentados o identificados con el régimen militar (Suasnábar y Palamidessi: 2006).

Una categoría importante para analizar la complicidad interna del Instituto es la profundización de una *cultura del miedo* que se desplegaba más allá de los espacios comunes y lograba insertarse en lo más profundo de la intimidad, para permitir que cualquier comportamiento *no normal* fuera

señalado inmediatamente como sospechoso. Esto sólo pudo ocurrir gracias a la pasividad o inmovilidad producida por el mismo terror y la adhesión de algunos sectores del Instituto, que se encontraban atraídos por los postulados básicos del régimen genocida. En este marco, el control dictatorial pudo ser desarrollado, según O' Donnel, por la existencia de *una sociedad que se patrulló a sí misma*, refiriéndose a un grupo amplio de personas que voluntariamente “*se ocuparon activa y celosamente de ejercer su propio pathos autoritario. Fueron kapos a los que asumiendo los valores de su (negado) agresor, muchas veces los vemos yendo más allá de los que el régimen les demandaba*” (O Donnel: 1984, 17)

Un docente entrevistado frente a la pregunta sobre las desapariciones señala: “*Lo que sí fue público fue la separación o alejamiento del padre Coerezza,<sup>212</sup>, eso nos shockeó. Nosotros sabemos que no se lo llevaron o levantaron del Instituto, pero que la cosa con él venía de antes eso seguro.*” Ante la pregunta, *¿qué hicieron?* la respuesta fue: “*nada. Porque en el Instituto el mundo estaba puesto muy ingenuamente, inclusive los que trabajaban en la E.S.M.A, nunca vieron o supieron nada. Ellos daban tres veces por semana, clases de natación y nada más. Pero quizás callaban por seguridad propia*” (JCE docente)

### **Lo previo al retorno de los modernos. Profundizar y legitimar el orden y la censura.**

*“Los profesores que trabajaban con los militares decían que ahora todo iría mejor. Este discurso tenía una importante receptividad en el alumnado y cuerpo docente del Instituto” (J.G.Vicerrector).*

Los militares en el año 1976 anunciaban el inicio, más que de un nuevo gobierno, de un nuevo orden. Para ello desplegaron tácticas y dispositivos de control y gobierno: la intervención directa de las autoridades militares en la conducción educativa, el severo control ideológico sobre el personal docente y no docente, la colaboración teórico/ pedagógica en los cargos político/ educativos, la anulación del pensamiento científico

---

<sup>212</sup> Maestro Normal. Profesor de Ciencias Naturales y Licenciado en Filosofía y en Teología. Estudió Comunicación en el CELAM y la carrera de Sociología. En el período de desarrollo de esta investigación, el padre Coerezza estaba retirado y con severos problemas de salud. Este investigador se comunicó con su diócesis y solo recibió mensajes de mail amenazadores e intimidantes.



autónomo y crítico-reflexivo, las persecuciones y cesantías en el cuerpo docente y expulsiones en el cuerpo estudiantil.

*“La DICTADURA no género cambios importantes en el Instituto. Lo que hubo fueron nuevas directivas que venían del Ministerio de Educación. Sabes nosotros nunca fuimos muy cuestionadores, no teníamos en general un compromiso político, te diría muy por el contrario, la política era algo que nos desagradaba. Lo nuestro era el deber ser, el aceptar las normas y la obediencia a la superioridad. Entonces yo te diría sinceramente que no había una línea tajantemente divisoria entre lo que éramos y la DICTADURA en términos de obediencia, disciplina y sometimiento a las reglas” (M. F. Docente).*

Sin embargo la DICTADURA se propuso ir más allá de la represión planteando además el control sobre diversos aspectos de la vida de los ciudadanos. Ello implicaba no sólo la intervención desde las instituciones públicas sino también en cuestiones vinculadas a ámbitos más privados. Un ejemplo son las recomendaciones a las instituciones escolares respecto de la higiene y vestimenta de los estudiantes o la imposición de determinadas normas a quienes prestaban un servicio público. La educación y sus instituciones tuvieron un papel relevante en la construcción de un nuevo orden simbólico que le otorgara legitimidad a la DICTADURA.

*“Los militares nos habían bajado una normativa que indicaba como era la entrada y el retiro de la bandera de ceremonia. En las ceremonias civiles se aplaude en ambos momentos, en la militar se guarda silencio cuando se retira ya que se considera el retiro como una especie de derrota. En ese aspecto, nos exigían con muchísima rigurosidad, que los alumnos no aplaudan la salida de la bandera” (M. F. Regente).*

En sintonía con esta normativa es destacable que la escuela –y por ende el Instituto– en tanto institución estatal y desde su rol específico, no sólo definió y construyó parte de los valores que se consideraban el núcleo del “ser argentino” sino que fue además uno de los rostros visibles de ese estado, quien le otorgaba presencia en la sociedad a la vez que inculcaba esos valores. Las conmemoraciones públicas y el festejo de las fechas patrias, por su parte se instituyeron y reprodujeron primariamente en el seno de la institución escolar siendo el cimiento sobre el cual se consolidó la

memoria colectiva respecto de aquellas e instituyendo los valores mismos de la “argentinidad”.

No es casual entonces que en fechas conmemorativas las administraciones locales apelasen a la presencia de representantes de las escuelas y de diferentes instituciones educativas, en los distintos actos oficiales conmemorativos. La existencia de estas medidas compulsivas obligaba a las instituciones a participar de los actos pero ello no reduce el hecho de que muchos directivos y/o personal sintiesen esto como un “deber” a la Patria e incluso a los valores esbozados por el régimen, especialmente en aquellas instituciones intervenidas o cuya dirección se sentía cercana a los objetivos de la DICTADURA.

En el año 1976, por primera vez se reunieron los directores de los institutos nacionales de Educación Física. El objetivo de los encuentros consistía en acordar contenidos generales para todos los institutos. Fueron 3 (tres) las reuniones, Mendoza, Santa Fe y Buenos Aires. Estos institutos eran los de mayor tradición y antigüedad en el sistema formativo de la Educación Física y contenían la mayor cantidad de alumnos y docentes.

El Instituto de Buenos Aires al producirse el golpe militar estaba bajo el gobierno de un vicerrector a cargo de la Rectoría cuyas características eran por demás autoritarias<sup>213</sup>. Regía un clima de exacerbada intolerancia, el disenso y la crítica eran plenamente obturados. El absolutismo de la gestión se destacaba en el ejercicio de la violencia, la censura, el empleo de la fuerza y la permanencia de un tiempo intolerante, mediocre y de obediencia. Inclusive un docente se le había iniciado una demanda civil por alteración fraudulenta del contenido de varias actas del departamento de materias fundamentadoras.

*Entrevistador: ¿Cómo era el clima político en el Instituto?*

*Fuente: Había muchos controles, requisas de roperos. Un clima de intranquilidad y de terror. Recuerdo una vez una arenga política de la J.P, la zurda del peronismo. Yo creo que el conflicto político atravesaba al Instituto, hasta recuerdo que algunos profesores concurrían armados al instituto” (J.C.E. Docente)*

---

<sup>213</sup> Ver “Ese Rector”. Capítulo 4.

Un alumno señala lo siguiente: *“En esa institución yo jamás percibí ni visualice una concepción crítica, es más no encontré un espacio de debate de ningún tema que no fuera deportivo. Lo que había por consiguiente era una preeminencia de lo físico sobre el intelecto; si bien no coincido con esta dualización la misma era bastante clara como construcción en el Instituto. Yo aparte te señalaría que era por demás llamativa la pobreza intelectual de mis compañeros de promoción. Entonces si tenías: deportivismo, preeminencia de acciones físico- gimnásticas, era por demás difícil que la realidad exterior penetrara al Instituto. ...La concepción hegemónica en el instituto era básicamente deportiva y biológica, con una fuerte tendencia hacia el orden y el disciplinamiento. Si me permitís yo definiría al nivel de estudio del Instituto, como de “un infantilismo primitivo.”*

*Entrevistador: “¿En qué fundamentas esto que señalas?”*

*Fuente: “Primero, la ausencia de debate social. Segundo, sólo se debatía sobre fútbol o algún que otro tema deportivo. Tercero, era el mundo presentado como una carrera de obstáculos, los mismos debían ser superados físicamente: saltando, corriendo, lanzando, arrojando, etc. Todo era, cronológico, primitivo, evolutivo. No se investigaba, no se cuestionaba, Todo era un saber de manual, escaso, cerrado y dogmático.” (E.G. Ex Alumno)*

Debe señalarse que alrededor de las personalidades se aglutinaban las diferentes posiciones de poder en el instituto:

*“Nosotros éramos “los” Dallo; los Medeau<sup>214</sup>; etc....no había en esos momentos un modelo de formación, sino un modo de adscripción a personalidades y la mediocridad nos envolvía a todos por igual. Nosotros no debatíamos, lo que habían eran rencillas personales y en medio de todo eso quedaba el alumnado” (M.L. Docente)*

---

<sup>214</sup> Heinrich Medeau, en 1929 se estableció en Berlín y más tarde en Flensburg. Tras la Segunda Guerra Mundial creó la “Medeau Schule”, en Coburgo (1954). Su contribución más importante a los sistemas de gimnasia fue la creación de un método destinado principalmente a mujeres y jovencitas, en el cual se favorecía la salud, se desarrollaba una actitud correcta y se exaltaba la gracia del movimiento utilizando todo el cuerpo; también es fundamental su trabajo con aparatos (pandero, tamborín, pelota, aro y mazas) a los que otorga unas finalidades y técnicas originales. Para él, los aparatos facilitaban el dominio del movimiento, absorbían la atención del alumno hacia el ejercicio que estaba realizando, alejaba inhibiciones psíquicas, permitía vencer la timidez al tiempo que permitía una ejecución más rítmica, fluida y con la totalidad del cuerpo.

El consejo directivo del Instituto inmediatamente de producido el golpe y profundizando el clima autoritario clausuró los pocos y regulados mecanismos de participación. Ahondó la verticalización de la gestión y exigió el disciplinamiento de los comportamientos de todos los agentes comprometidos con la actividad del instituto.

Inmediatamente de producido el asalto al poder el Vicerrector y el Consejo Directivo elevan una circular interna a los profesores con el objetivo de *“reajustar la indispensable labor docente y con el deseo de evitar distorsiones que entorpezcan los programas”*<sup>215</sup>. En esta circular además del calendario anual se elevan en diferentes puntos cuestiones disciplinarias.<sup>216</sup> El punto número dos se denomina *de la asistencia, puntualidad y presentación*. En el mismo se recomienda, comenzar y finalizar puntualmente las clases y se advierte sobre las sanciones por impuntualidad.<sup>217</sup> En relación con la vestimenta se anuncia que *“por causas obvias, se recomienda el uso de ropas adecuadas, en esta solicitud se deja en claro que “quedan excluidos, jeans, remera y barbas “*.<sup>218</sup>

La conducción del Instituto pretende continuar con su línea de conducción vertical y advierte que *“las fechas y horarios asignados responden a un plan. Toda iniciativa desarticulada, perjudica. Si fuera necesario, las vice-direcciones respectivas, le comunicarán los cambios y/o postergaciones de exámenes parciales”*. En el tercer punto, denominado del *dictado de clases*, se recomienda. *“evitar digresiones que no hagan a lo específico de la cátedra”*. La autoridad que se intenta desplegar representa el poder institucionalizado y oficializado. Poder implica potencial para ejercer influencia sobre otras personas. Poder significa la probabilidad de imponer la propia voluntad dentro de una relación social, aún en contra de

---

<sup>215</sup> Circular interna del 5 de abril del año 1976.

<sup>216</sup> Weber enumera algunos rasgos que juzga específicos de la burocracia moderna: las atribuciones de los funcionarios son fijadas en virtud de leyes; hay jerarquía de las funciones integradas en un sistema de mando; se consigna la actividad administrativa en documentos escritos; las funciones presuponen un aprendizaje profesional; y el funcionario debe haber pasado las exigencias de una formación profesional.

<sup>217</sup> En el documento se subraya que se considera ausente al profesor que no llega a clase dentro de los 10 minutos de comenzada la primera obligación.

<sup>218</sup> El proceso de depuración ideológica y cultural de la DICTADURA no sólo se limitó a la quema y censura de libros y revistas, sino que además alcanzó otros ámbitos como el “cuidado” del vestuario y la fisonomía personal. Se inició así un intento sostenido de exclusión y/o autocensura de aquellas costumbres que pudieran considerarse un resabio cultural de izquierda: jeans, barba, pelo largo.

cualquier tipo de resistencia y cualquiera que sea el fundamento de esa probabilidad.

El poder es la posibilidad de imposición arbitraria por parte de una persona sobre la conducta de otras. La autoridad proporciona poder: tener autoridad es tener poder. Agregando que si la autoridad proporciona poder, el poder conduce a la dominación. La dominación significa que la orden del dominador influencia a los dominados, de tal manera que el contenido de la orden se transforma en obediencia para los subordinados. La dominación es una relación de poder en la cual el dominador tiene derecho a ejercer poder y el dominado considera que su obligación es obedecer sus órdenes (Weber: 2007).

En relación al alumnado, se les pide a los profesores que en las clases teóricas, los alumnos deben concurrir *con el buzo completo*. Junto con esto se exige que se observe la pulcritud y el aseo. Debemos destacar del ítem 11: “ *de los alumnos cuyas aptitudes deban ser consideradas especialmente “: los señores profesores se servirán elevar a la dirección una información fundamentada sobre los alumnos que a su juicio deban ser considerados especialmente , por encontrar en ellos falta de aptitud profesional , para llegado el caso, contemplar su baja del establecimiento .Este informe deberá ser presentado por escrito , al finalizar cada cuatrimestre , o en el momento en que lo juzgue necesario”*

Un docente entrevistado manifiesta lo siguiente: “*Con las cualidades físicas y algo de lo intelectual no alcanzaba. Si vos quieres manejar un avión, entonces tenés que tener control emocional, si quieres ser docente y manejar un grupo también y si no lo tenés, no podes ser docente”* (M.L. Docente)

Lo que estaba en juego era una reinscripción de la autoridad, ya que a través de la misma se modelizaba la vida cotidiana y se estimulaba un tipo específico de producción de subjetividad. De esta forma la autoridad es la encargada de normalizar y controlar las conductas de los individuos a través del panoptismo generado por las instituciones. Deleuze (1996) plantea que lo que importa no es la barrera, sino el ordenador que señala la posición de cada uno, lícita o ilícita y opera una modulación universal, donde las instituciones se encargan de estimular o inhibir los cuerpos y las

subjetividades<sup>219</sup>. Queda en la circular explicitada, la intención de normalización, operando la pedagogía como instancia de control y mecanismo de vigilancia. Es en esa dirección que se plantea por parte de las autoridades la idea de que había determinadas figuras que podían amenazar al nuevo orden instituido.

Complementariamente, la circular interna debe ser analizada como una práctica autoritaria, mediante la cual la gestión crea su propia textura normativa legitimante al interior del Instituto las prácticas de terror y censura hallaban respaldo en las resoluciones que el mismo Vicedirector dictaba.

*“Yo fui un bípedo decididamente nefasto. Mi situación de aspirante renegado impedía todo tratamiento coercitivo más o menos fluido. Todos los intentos de ellos fracasaron. Los míos también, pues tampoco podían transformar esa energía disolutiva en algo más aceptable. Me faltaba astucia. O tal vez coraje en un medio hostil y desconocido. Me parecía que en ese momento, las cosas importantes pasaban por otro lado. Estábamos en el 78.”*

*Entrevistador: “¿A quién le podía servir tanta hostilidad?”*

*Fuente: “Creo que ese es el asunto. Hostilidad para poder entrar. Parecía un pacto de esos que abren puertas traseras, siempre que se cumpla con el código de lo desagradable, aceptando un poco de lo que desintegra la personalidad. Entregar parte de vos para que otro abra una puerta. “¿Quieres entrar?, pagando”. Una vez adentro ya sos parte de un mundo que será apto para cabezas reducidas y cuerpos moldeados”. (RR: Ex Alumno)*

Entrevistado un docente sobre las asimetrías profundas en las relaciones socio-educativas, aseveró los sentimientos del alumno: *“Mientras muy pocos docentes respetaban al alumno, otros insultaban, despreciaban, acosaban y ubicaban al mismo en un lugar despreciable. Respuesta: todo era producto de dos cosas, falta de rumbo y disputas personales. ¡En el Instituto cada quien hacía lo que quería y nadie se metía con nadie!” (J.G. Vicerrector).*

---

<sup>219</sup> Cfte. Deleuze, G. (1996) *Conversaciones*. Post-scriptum Sobre las Sociedades de Control. Valencia: Pre-Textos.

La hostilidad suele manifestarse entre sujetos unidos por vínculos importantes (compañeros, alumno-docente), ubicando al otro en el lugar del adversario, sobre el que se proyecta la agresividad no aceptada como propia y tratando de hacer que se sienta culpable de su propia conducta. Las conductas de hostilidad son hostigantes; permanentemente ponen al otro barreras para que se excluya (de reuniones, asambleas, concursos); que se autoexcluya y que esta acción aparezca como voluntaria.

Muchas de las conductas infantiles y juveniles que nosotros caracterizamos como agresivas no lo son, son conductas hostiles. Con frecuencia, éstos manejan la hostilidad como un mecanismo de defensa. Se necesita estar atento a las diferencias entre un acto de agresión y un acto hostil, y muy especialmente cuál es la función de la hostilidad infantil. La hostilidad de un sujeto excluye a los otros; pero la primera víctima es el sujeto mismo; a partir de ese hostigamiento puede quedarse solo, perder amigos, no puede integrar equipos de trabajo. Finalmente, puede lograr que los otros no participen.

## **El Retorno de los modernos. Volviendo al predio de la calle Republicquetas**<sup>220</sup>

*“Cuando nos mudamos a la calle Republicquetas, que fue la anterior sede del profesorado, el ambiente era como de una fiesta. Estábamos de vuelta en nuestra casa”*<sup>221</sup> (AA. Alumna del I.N.E.F)

---

<sup>220</sup> En la década de 1950 se inaugura sobre los terrenos de la calle Republicquetas “la Unión de Estudiantes Secundarios (UES), con una infraestructura deportiva de primer nivel. La Unión de Estudiantes Secundarios (UES) nace a instancias de Perón y del Ministro de Educación de la Nación, Méndez San Martín. Su verdadero realizador y organizador es el Director de Deportes y Educación Física de la Nación, Alfredo J. Loughlin, quien a la vez era el director del Instituto Nacional de Educación Física "General Manuel Belgrano" de San Fernando. A principios de la década de 1950, entre esas instalaciones deportivas y hoteleras que ya tenía la UES se construyeron nuevas instalaciones y como el teatro "Juan Domingo Perón", con capacidad para 744 personas y una acústica de primer nivel internacional, que sirvió de sede para distintos eventos y Congresos durante los Primeros Juegos Deportivos Panamericanos del año 1951. Luego de la Revolución Libertadora ocurrida en septiembre de 1955, la UES fue disuelta e intervenidas sus instalaciones y se formó una Comisión Investigadora de las Organizaciones Estudiantiles N° 13 a cargo del Dr. Cosme Becar Varela luego de recibir el informe de la Sub comisión Investigadora de la UES formada por: Carolina Tobar García, Delfina V.D. de Ghioldi, Hermes Pérez Madrid, Gilda Lamarque de Romero Brest. En la década de 1960 todo el predio de Republicquetas 1050, pasa a la Órbita del Ministerio de Educación de la Nación y se constituye en el Centro de Educación Física N° 1 (CEF) Actualmente solo funciona en el predio el Instituto Superior de Educación Física "Enrique Romero Brest" (I.S.E.F). También se crea el Instituto Nacional de Deportes y se construye el complejo "Carl Diem". Con un perfil arquitectónico que contó con la cooperación técnica del Instituto de Deportes de Colonia (Alemania). El director Nacional de Educación Física, dependiente del Ministerio de Educación de esta etapa es el profesor Ramón Muros. En el año 1973 el predio pasa a depender del Ministerio de Bienestar Social y luego de una visita al mismo del Presidente de la Nación, Teniente General Juan Domingo Perón, el Secretario de Deportes de ese entonces, doctor Pedro Eladio Vázquez, decide destruir la "histórica" pileta que tantas jornadas de competencias había albergado, con la oposición del director Nacional de Educación Física, profesor Aníbal Álvarez y de los estudiantes del I.N.E.F. Este hecho se llevó adelante con la "promesa" de la construcción de una nueva pileta "olímpica", algo que no se cumplió. En 1976 se le pone el nombre de Centro Deportivo Nacional (CEDENA), inaugurándose la primera pista sintética de atletismo en la década de 1980; ésta tuvo corta vida de uso, por la mala construcción y el mal cuidado (Lupo: 2004).

<sup>221</sup> “Luego de que el Instituto permanece en el '75 penosamente, con el agua hasta el cuello, en condiciones de suciedad y con un clima muy pesado, viene el golpe de estado el 24 de marzo del '76 y en un movimiento casi de traspaso, encabezado por Alberto Dallo, que ya era decano en la Escuela Naval, y con lo cual su posición frente a la DICTADURA era de eminente poder, logra tomar el predio del Instituto. Él se entera que un destacamento de caballería creía conveniente instalarse allí ya que era un predio grande, con pasto, etc. Y él enterado de eso, lo que hace básicamente es retomar ese predio que él había logrado consolidar en el '67 para el Instituto. Se vuelve a la vieja 'casa' y encuentran todo destruido. Indudablemente el grupo de los romeristas, los 'ilustrados', demócratas, progresistas, terminan trabajando para lo más negro de la historia argentina que fue la DICTADURA militar. Esta es parte de la historia confusa de la Educación Física...” (Entrevista a David en Revista Digital Educación Física y Deportes. Buenos Aires, Año 15, N° 147, Agosto de 2010).



Producido el golpe de estado, la marina se adjudica el manejo del área deportiva.<sup>222</sup> En ese marco se nombra al profesor Dallo en la Subsecretaría Nacional de Deportes de la Nación <sup>223</sup> quién había solicitado licencia en sus horas titulares de Gimnasia en el Instituto. Habiendo sido designado decano de la escuela naval militar, este profesor, devenido en funcionario civil de la DICTADURA,<sup>224</sup> logra gestionar el retorno del Instituto al predio, y resuelve la traumática situación de tensión que había con el club Comunicaciones:

*“Cuando llega la revolución del año 1976, soy nombrado Subsecretario de Deportes de la Nación. Entonces viene otra vez la historieta del predio de Republiquetas, por consiguiente y desde una situación de poder más concreta, sacamos al Instituto de Comunicaciones y lo devolvimos a Republiquetas” (A.D. Subsecretario)*

Otro entrevistado agrega lo siguiente: *“El gobierno militar hizo dos cosas: la primera, mantuvo las mismas autoridades en la conducción del Instituto. La dirección nacional de Educación Física eligió al rector del Instituto entre 1975 y 1978. En segundo lugar, nos trasladamos de nuevo al predio de Republiquetas, habíamos vuelto a nuestra casa. A pesar de lo que encontramos el clima era de júbilo.”*

*Entrevistador: “¿Y qué pasó, qué encontraron?”*

---

<sup>222</sup> Los elencos militares que llevaron adelante la experiencia refundacional del autodenominado "Proceso de Reorganización Nacional" (1976-1983) procuraron evitar los conflictos internos y la "personalización" del poder que habían caracterizado a varias de las dictaduras militares anteriores, especialmente a la Revolución Argentina (1966-1973). Para ello, adoptaron un modelo institucional complejo, conocido como "esquema de poder", regido por dos reglas fundamentales: la supremacía de la Junta Militar sobre el Presidente de la Nación y el reparto tripartito del poder (Canelo: 2012).

<sup>223</sup> Alberto Dallo. Nace en el año 1924, en la ciudad de Eduardo Castex (Pcia de la pampa). Se recibe de profesor en el año 1944. Entre 1952 y 1954, estudia en la real academia de Estocolmo. Desde el año 1956, es un referente nacional e internacional de la gimnasia expresiva-moderna y formativa y de la Educación Física. Adquiere un continuo y particular vínculo con la escuela alemana de deportes, ubicada en Colonia, desde el año 1962. En 1963, elabora con el Profesor E.R. Brest (hijo) una teoría general de la gimnasia. Profesor de la escuela naval militar y catedrático de la academia nacional de educación. Fue funcionario de la DICTADURA.

<sup>224</sup> A partir del 24 de Marzo de 1976 con la imposición de la DICTADURA Militar, se interviene la Secretaría de Deporte, la Confederación Argentina del Deporte y varias organizaciones federativas de nuestro país. Llamativamente queda exenta de toda intervención el C.O.A., que tras unos meses de impuesto el proceso militar en elecciones nombra al coronel Antonio Rodríguez. Este militar proveniente de la Esgrima, permanecerá por muchos años dirigiendo los destinos Olímpicos del deporte argentino, con acabadas muestras de desprecio por los deportistas amateurs y vergonzosas gestiones administrativas y financieras en los desaffos Panamericanos u Olímpicos. (Fernández, M. (2009) En: Revista Digital de Educación Física y Deportes. Disponible en [http://www. EducaciónFísicadeportes.com/](http://www.EducaciónFísicadeportes.com/) Revista Digital - Buenos Aires - Año 14 - N° 134 – Julio.

*Fuente: “Simplemente, todo destruido. Había que reconstruir el Instituto. Paredes rotas, ningún vidrio sano, la pileta destruida, los gimnasios desechos, el piso lleno de papeles, etc. Los docentes y los alumnos, de nuevo, nos pusimos hombro a hombro y de a poco, fuimos reparando paredes, vidrios, digamos como reconstruyendo el Instituto. Creo que la tarea de reconstrucción del Instituto, aún esta inconclusa. La ida de Republiquetas en el año ‘75, marcó el fin de una etapa y el comienzo de otra, en la cual nunca se alcanzó el nivel de excelencia de la anterior, esa falencia, esa falla, es para mí estructural y difícilmente reparable.”(J.C.E. Docente)*

Al retornar a Republiquetas en septiembre del año 1976, desde la Dirección Nacional y con la anuencia del Subsecretario de Deportes de la Nación, se ponen en acción un conjunto de *objetivos a corto plazo*. Estos son:

- El cese del Rector y la intervención del I.N.E.F.<sup>225</sup> y posteriormente el nombramiento de personal directivo, conformado por profesores modernos
- Cesantía de docentes con un perfil crítico o abiertamente peronista<sup>226-227</sup>
- La búsqueda de un importante presupuesto para llevar adelante un proyecto arquitectónico que permita hacer del amplio espacio, un centro nacional de alto rendimiento articulado con el I.N.E.F.

A mediano plazo, se proyecta la modificación del plan de estudios<sup>228</sup> de los profesorados<sup>229</sup> y un operativo nacional de evaluación de las

---

<sup>225</sup> En el sistema educativo se presionó fuertemente para que todos sus integrantes colaboraran activamente con la represión militar y al mismo tiempo se instaló un sistema de represión interna con proscripciones, desplazamientos internos y hasta cesantías. Mediante la intervención de las diferentes instituciones del sistema educativo dependientes de la Nación, incluyendo a las universidades, todo quedó bajo las órdenes directas del Ministerio de Educación.

<sup>226</sup> En el documento “Subversión en el ámbito educativo del Ministerio de Educación del año 1977, en el apartado sobre educación terciaria no universitaria (capítulo 3), se plantea “que personal docente marxista, aprovechando la intimidación de las aulas, imparte el contenido de sus materias, bajo el enfoque ideológico que lo caracteriza”.

<sup>227</sup> El desorden global producido por la DICTADURA significa una profunda reestructuración del Estado y un “nuevo” intento de eliminar, esta vez de raíz, el “populismo peronista (Conferencia del Dictador Videla el 20 -12 -1977).

capacidades básicas funcionales. En un primer momento se nombra un interventor en el instituto, el profesor Altuna, luego reemplazado por el doctor Alcázar, médico deportólogo, integrante del Comité Olímpico Argentino y docente de la Institución, junto con el profesor Jorge Gómez como Vicerrector, quién era titular de la cátedra de Educación Física Infantil. En 1977, asume la profesora Leonor Peralta, quien le imprime un giro más disciplinador al instituto.

*Entrevistador: “¿Qué recordas de la rectora Peralta?*

*Fuente: “Era una pobre mina sin autoridad, pero con algún poder, cuando hablaba era inconsistente, nunca me pareció que pudiera transmitir algún saber, me parecía una figurita puesta ahí para algo y por alguien. Lo que sí con ella la línea del Instituto se endureció y aparecieron regentes con alma policíaca y se exacerbaban las sanciones por el tema del uniforme y el horario” (N.M. Ex Alumna).*

Para lograr un dispositivo eficaz de control y gobierno del cuerpo, los modernos se alinearon con el gobierno militar<sup>230</sup> y desplegaron diferentes propuestas de perfeccionamiento, modificación y movilización del Instituto y de la Educación Física.<sup>231</sup> Como he mencionado, se sostuvo

---

<sup>228</sup> Los ministros civiles y militares del área educativa nacional venían diseñado y aplicando desde marzo de 1976 políticas que promovían explícitamente el “reordenamiento” del sistema (Luciani: 2009).

<sup>229</sup> El plan de estudios vigente (1967), si bien conservaba el perfil moderno, no alcanzaba a desplegar las teorías relacionadas con las formas básicas de movimiento. Habilidades generales, comunes a todo individuo, que partiendo de la propia motricidad natural han permitido la supervivencia del ser humano desde tiempos ancestrales; y que hoy constituyen la base de actividades motoras más avanzadas y específicas, como las deportivas. Conformadas por los movimientos que adquiridos espontáneamente, eran valorados por su importancia en la vida cotidiana y sobre todo porque se encuentran presentes en todas las disciplinas deportivas como patrones motores sobre los que se construyen las técnicas específicas de cada una de las especialidades.

<sup>230</sup> La característica central de la DICTADURA será que la política económica, social, cultural y las relaciones exteriores se supedita al menos hasta 1979 a la lucha contra “el subversivo”, “a terminar con la subversión” Por eso las FFAA deciden permanecer con el control del aparato estatal y utilizarlo en este sentido.

<sup>231</sup> En el seno de la Dirección Nacional de Investigación, Experimentación y Perfeccionamiento Educativo, fue creada la Comisión de Hábitos de Estudio y Evaluación. En los diversos documentos de apoyo elaborados como guía e instrucciones para los docentes, se estableció una estrecha relación entre la evaluación y la disciplina. Por un lado, la comisión subrayaba que las actitudes, los hábitos y las habilidades debían ser evaluados, al igual que los conocimientos adquiridos por los educandos. En ese sentido, sostenía que el proceso evaluativo no debía parcializarse, “reduciéndolo al aspecto cognoscitivo, cuando los objetivos últimos de la educación acentúan el énfasis en los otros aspectos de la personalidad” (Ministerio de Cultura y Educación- Dirección Nacional de Investigación, Experimentación y Perfeccionamiento Educativo-Comisión Hábitos de Estudio y Evaluación: Criterios para evaluar al alumno, Buenos Aires, 1979).

y profundizó el clima disciplinario heredado de la gestión anterior.<sup>232</sup> La violencia en tanto fenómeno social fue en el Instituto una construcción que se aceleró con saltos cualitativos. En los momentos anteriores al golpe en sí se había desarrollado una cultura política de la violencia, compartida por todos quienes participaron en esa conflictiva Institución. El autoritarismo dentro de la Institución avanzó hasta las dimensiones más cotidianas de la misma, imponiendo una uniformización de las conductas mediante estrictas normativas reglamentarias.

Las técnicas que conforman el modelo autoritario, sus ejercicios y tácticas productivas de un porte recto, uniforme visible y controlable son profundizadas por los directivos del I.N.E.F. Saber pararse, comportarse, aceptar ordenes, dominarse son racionalismos deseables que deben ser enseñados. Por consiguiente un método que asegure la disciplina y el orden de los cuerpos conforma la pedagogía disciplinaria que produce, vigila y examina los cuerpos en el Instituto. La prohibición de realizar cualquier tipo de actividad política y gremial permitió llevar adelante la censura en la utilización de toda clase de simbología que tuviese alguna implicancia ideológica y se exigió la utilización de la emblemática “I” en la vestimenta.<sup>233</sup> La higiene y la corrección fue otro espacio donde cotidianamente se desplegó y profundizó la política represiva.

El trabajo en el Instituto debía llevarse adelante en un clima de orden, respeto, silencio y disciplina, asociándolo con la limpieza de las instalaciones y la vestimenta adecuada. El aceptar con relativa facilidad las prácticas violentas para dirimir diferencias formó parte de la historia del profesorado, y “los modernos” derivaron la misma hacia el plano simbólico al llevar adelante, cesantías y acciones con un claro tono de complicidad con la DICTADURA como fue la organización del campeonato mundial de fútbol del año 1978 y la indiferencia frente a las desapariciones.

En el plano de la cotidianeidad institucional se mantienen y se resignifican los controles sobre el uso del uniforme, el pelo corto, la

---

<sup>232</sup> Ver “Ese Rector”. Capítulo 4.

<sup>233</sup> La “I” es el símbolo del Instituto. En el viejo Instituto de entre 1912 y 1930, había unos banderines rectangulares que decían “Instituto”. En el mismo sobresalía la “I” roja con bordes blancos, El profesorado ya era llamado en esos tiempos coloquialmente como “El Instituto”. De a poco, fue simplificándose la insignia hasta llegar a la “I”.

disciplina y el orden. El dispositivo escolar fue atravesado por un proceso de re significación de sus componentes entre los que se predicó especialmente: la verticalidad, la preocupación por el orden, el control y los rituales<sup>234</sup> Se redimensionaron los reglamentos de disciplina existentes que en forma clara y escrita, señalaban límites y posibilidades del alumnado. En el año 76 se incrementaron las potencialidades de los límites en términos disciplinario- corporales al interior del Instituto y se expandió el campo de lo posible en términos de la disciplina académica, por fuera de la institución.

Hemos recogido en las entrevistas diferentes datos que demuestran un cambio en lo relacionado al control del cuerpo y a las formas relacionales. Como propuesta general para el alumnado podemos ubicar una regulación de la energía corporal. Ésta si bien es liberada por el movimiento necesita de un orden y un sentido. La sofocación y el entrenamiento riguroso son valorados como gestos y acciones que aproximan al alto rendimiento deportivo. Debemos agregar que la preocupación por la rectitud y el porte atlético nunca fueron abandonados.

Aparecen nuevas formas de lograr aquello que se desea: el *cuerpo fortalecido y disciplinado*. Para ello, el ejercicio debe ser vigilado y elaborado, puesto que para obtener el máximo de las energías del cuerpo hay que esforzarse y tolerar sacrificios. Los pedagogos explican el sentido de su tarea a los alumnos basándose en discursos asentados en relaciones jerárquicas, que cruzan orden y disciplina con mecánica e higiene.

Consecuentemente, hay una racionalidad exacerbada en relación al movimiento. Esta racionalidad debe incluirse como uno de los tantos dispositivos para el gobierno del cuerpo. El alumno del Instituto debe moverse en forma recta y armónica, según las disposiciones de los que vigilan e instruyen. En relación con el cuerpo, varios entrevistados manifestaron situaciones complejas relacionadas con su presentación personal. Los conflictos podían deberse, en los varones, al pelo más largo

---

<sup>234</sup> La represión fue una acción sistemática realizada desde el Estado. La operación procuraba eliminar todo activismo, toda protesta social, toda expresión de pensamiento crítico, toda posible dirección política del movimiento popular. En ese sentido, los resultados fueron exactamente los buscados. El Estado se desdobló: una parte, clandestina y terrorista, practicó una represión sin responsables, eximida de responder a los reclamos. La otra, pública, apoyada en un orden jurídico que ella misma estableció, silenciaba cualquier otra voz. Los partidos y la actividad política toda quedaron prohibidos, así como los sindicatos y la acción gremial.

que el admitido—hasta el cuello de la remera— o alguna prenda que no era del color reglamentario —por ejemplo la chomba blanca con la I del Instituto, en las mujeres las uñas pintadas o el pelo suelto podían generar inconvenientes. Las consecuencias de esas faltas reglamentarias podían pasar por la exclusión de una clase y hasta inclusive de un examen cuatrimestral.

*“Recuerdo que teníamos que dar el cuatrimestral de pedagogía, cuando el regente del turno mañana-<sup>235</sup> advierte que mis zapatillas no eran las reglamentarias -color negro-. Inmediatamente se puso adelante mío y no me permitió ingresar a dar el examen. Al final pude convencerlo de que me permitiera ingresar descalza a clases ya que mis medias si estaban en forma —eran blancas-”. (G.R. Ex Alumna)*

Las funciones del regente<sup>236</sup> estaban circunscriptas a cuestiones organizativas. Sin embargo, cabe mencionar que sus acciones podían estar en concordancia con órdenes emitidas por la Rectoría. En ese sentido es importante mencionar que el alumnado femenino de primer año de ambos turnos era sometido durante todo el año escolar a prácticas de orden cerrado.<sup>237</sup> El orden cerrado consiste en la instrucción militar destinada a enseñar al personal militar cómo moverse y desplazarse formando una unidad cohesionada en situaciones de no combate, las distintas formaciones que puede usar dicha unidad para desplazarse y cómo pasar de una a otra. Las mismas eran dirigidas por los regentes, en especial el del turno mañana, Dionisio Escudero. Muchos alumnos refieren haber sido sancionados por llegar tarde a clase, no usar la “I”, pelo largo, barba sin rasurar, etc.<sup>238</sup>

---

<sup>235</sup> El capítulo 7 del reglamento orgánico de los institutos nacionales de Educación Física dice: de los regentes: art 11- cada instituto contara con regentes, cuyo número será dispuesto por la dirección nacional de Educación Física, teniendo en cuenta las características y necesidades de cada establecimiento. Art12- para ser designado regente se deberá poseer el título de profesor nacional de Educación Física.

<sup>236</sup> Art 14-(reglamento orgánico de los Instituto). funciones del regente: tener a su cargo la organización e implementación de las actividades de didáctica y práctica de la enseñanza, actividades co programáticas y las funciones que le asigne el Rector

<sup>237</sup> La instrucción en orden cerrado tiene una doble finalidad: enseñar los rudimentos básicos del desplazamiento de tropas, e introducir en el ambiente de obediencia y subordinación. El orden cerrado juega un papel muy importante en la formación básica, al crear y desarrollar hábitos como el de la disciplina, el respeto, la obediencia y la subordinación, así como la moral y el espíritu de cuerpo. La disciplina se manifiesta en la precisión y la marcialidad; por ello hay que cuidar de los más mínimos detalles porque contribuye a formar un único cuerpo capaz de cumplir misiones en cualquier circunstancia.

<sup>238</sup> En el artículo 44 del régimen disciplinario (contemporáneo con los acontecimientos que investiga esta tesis), de los institutos nacionales de Educación Física dice lo siguiente: “Se

*“Estaba sentado al final de la clase de gimnasia, cuando el profesor se acercó y me dijo, ¡Usted fuera de mi clase! Le pregunté con respeto y temor el motivo y me contestó: tiene el pelo largo, aquí no se admiten sucios, desalineados y vagos. Hoy ese profesor sigue dando clases en el I.N.E.F, como si nada” (G.A. EX Alumno)*

### **Los rituales en el Instituto**

*“En general hay una serie de ritos, los cuales eran realizados por casi todos los docentes, digo que todos tomaban lista, todos te hacían formar y dar el presente en voz alta, etc. Es posible que los que trabajaban con los militares, pusieran más energía en el desarrollo y cumplimiento de estos ritos. “(A.A. Ex alumna)*

La escolarización es el espacio en donde se produce la reproducción de un tiempo, el escolar –institucional. Éste es un fenómeno curricularizado, que permite entre otras cosas el acople institucional de aquellos efectos persuasivos que garantizan, a través de la intervención pedagógica, inversiones del poder, constitutivas de aquellos ejercicios, gestos y actitudes que dejan una marca corporal identitaria a fuerza de repetición, clasificación y enmarcación.

El profesorado de Educación Física, ha desplegado a lo largo de su historia discursos y prácticas kinésicas que han construido una disciplina que sostiene y legitima su identidad a partir del desarrollo de acciones realizadas en la esfera de la educación de motricidades estudiadas, persuasivas y disciplinadas. Dotadas asimismo de una didáctica en la que sobreabundan palabras y frases que promulgan las bondades terapéuticas del esfuerzo corporal y sus réditos en la salud, el vigor la normalidad y la prestancia en la presentación del cuerpo.

Se construye así un efecto de distinción a través de creencias, de concepciones, de constructos, de metáforas, de exageraciones y de mitos del ejercicio y de lo corporal que poco han cambiado con los tiempos.<sup>239</sup>

---

aplicara a los alumnos el tratamiento disciplinario propio de la enseñanza superior. Los alumnos estarán obligados a observar un comportamiento acorde con la función para la cual se preparan y cumplir con las disposiciones reglamentarias establecidas”.

<sup>239</sup> La dramática militar-patriótica, higiénico fisiológica y héroe-deportivista acompañan el mensaje: orden rigor, limpieza, gestualidad autoritaria, embellecimientos a la carta,

El ritual, supone un conjunto de individuos compartiendo un espacio y generando en su efervescencia compartida una experiencia emocional común. Todo ritual establece unos símbolos de identificación que permiten la reverberación de la experiencia ritual y aseguran la continuidad de ésta en su ausencia. De ese modo, los símbolos recrean y refuerzan las disposiciones que de otro modo languidecerían y son adquiridas en la actividad ritual. Por tanto, los rituales producen una moralidad común, y un conjunto de prácticas de división entre el bien y el mal que permiten la delimitación de los estándares del grupo y la coordinación de sus acciones (Collins: 1996).

El rito difícilmente puede ser separado del ritual y de los mitos y las creencias sociales de un grupo en particular o en general. Asimismo, no puede dissociarse del orden simbólico. El rito y el ritual se asocian con mutaciones del cuerpo, y son a menudo zonas de tránsito, es decir, áreas de espacio social que implican comportamientos específicos (por ejemplo, el cementerio o la iglesia). En este último sentido, las ceremonias de bautismo configuran un espacio donde se construye la pertenencia al grupo diferencial que es ser alumno del Instituto. Desde un punto de vista más interactivo, un ritual contiene tres dimensiones básicas. En primer lugar, se asienta en un foco mutuo de atención. Por otro lado genera un alto grado de comunicación. Y por último, produce una energía emocional común ligada a ciertos símbolos y a ciertos actos de culto a los mismos que deben reiterarse para mantener el aura del símbolo y la solidaridad: ésta supone también, como su revés necesario y sombrío, la exclusión de los desviantes; sin *outsiders* no hay *insiders*.

Cada situación comprende procesos de interacción ritual que pueden ser fallidos y deprimentes de la energía emocional, o logrados e impulsores de la misma. El encuentro cara a cara es condición inexcusable del ritual. Sin la presencia corporal, la fuerza del vínculo disminuye y pierde su fuerza de intensificación de la experiencia del culto (Pestaña: 121, 122).

En toda situación de comunicación ritual hay un conjunto de normas que permiten que los individuos mantengan su amor propio expresándose en

---

presentaciones arregladas con marca editorial o con tinte de tradición que buscan convencer al iniciado (Gómez: 2007, 118).



mutua consideración. En tanto que alumnos de una institución particular, los sujetos interiorizan durante su educación profesoral y su socialización profesional, un conjunto de economías de referencia a los clásicos textos y profesores de la educación física, de construcción de la argumentación, de modos de intercambio con colegas y con profanos que contienen atributos fundamentales para sí mismos y para los demás.

Este conjunto de reglas ceremoniales están presentes en el cara a cara o en la distancia, y también en los modos de burlar a los pretendientes que uno no desea admitir en su círculo, a los interlocutores a los que se desprecia o a los que se teme. Tales reglas ceremoniales (de evitación y de presentación) se expresan de dos modos: por nuestro aspecto físico, nuestra ropa y nuestra manera de expresarnos corporalmente y por los gestos de deferencia por los que bien evitamos al indeseable, bien reconocemos al celebrado (Goffman: 1992). Gracias a tales reglas los individuos mantienen su amor propio y confirman o degradan el de sus interlocutores.

En consecuencia, el rito es un eficaz organizador de la vida en común ya que domina la vida cotidiana institucional, marca el tiempo y delimita el espacio de la existencia personal y colectiva de los participantes. Configura una especie de trama que permite explicar aquello a lo que no puede accederse desde las lógicas abstractas y permite advertir un lado inadvertido de la práctica educativa. La educación está mediada por un conjunto de acontecimientos corporales que se organizan en contexto rituales que pueden ser significados.<sup>240</sup> Es en medio de esos contextos rituales que se despliega el cuerpo institucionalizado en sus formas de conocer las relaciones de poder/saber. El ritual configura una producción en el cual una cultura corporal, escolar e institucional, se reconoce a sí misma y se hace valer desde sus valores y apreciaciones. Los rituales juegan un papel fundamental en la educación corporal escolarizada; hay de por medio ideologías, insignias, parafernalias, héroes, roles, creencias y mitos. (Mac Laren: 1995).

---

<sup>240</sup> McLaren ha sido uno de los investigadores que ha aplicado fecundamente el concepto de ritual a los escenarios escolares, afirmando que los mismos constituyen las principales redes semánticas, los contextos culturales y los dominios ideacionales mediante los cuales se realizan intentos de regular la vida social (Mac Laren: 1995, 67).

Los ritos, sin lugar a dudas, juegan un papel central en la conformación de las identidades personales, grupales e institucionales. Las relaciones escolares se construyen y sostienen en estos procesos de ritualización, en la medida en que configuran formas de asegurar cierto orden y ciertas regularidades históricas y políticas. En este sentido resulta una quimera y un error el pensar la escolarización sin considerar esta dimensión. En efecto, es desde la cultura oficial que se van a promover formas de patriotización o de deportivización no siempre explícitas, pero claramente vehiculizadas a través de rituales que se repiten sagradamente en el cotidiano escolar.

Los rituales conforman prácticas corporales habituales y son mucho más que actividades o acciones corporales en el marco escolar-institucional ya que van cargados de contenidos ocultos que dan cuenta de flujos de arbitrarios culturales que pueden ser develados a través de la mirada que se posa sobre los escenarios de la ritualización (Mac Laren: 1995).

En lo concerniente a los rituales del Instituto durante la DICTADURA lo primero que se debe advertir para comprender mejor este dispositivo, es que los Estados totalitarios buscan ritualizar por completo al conjunto de la sociedad civil. Así se intenta atravesar todo el colectivo social con una ideología central, un gran líder, banderas, insignias, brazaletes. En las sociedades abiertas y pluralistas quedan muy pocos rituales centrales que extiendan su acción a todo el conjunto.

Además la pluralidad de símbolos y rituales hace que éstos entren en contradicción y compitan entre sí en un espacio propicio para el conflicto. Para especificar, se puede hablar aquí de tres niveles: el de los ritos que involucran a todo el Estado, como las fiestas patrias; luego el plano de los ritos familiares cotidianos o específicos de un grupo, y entre los dos, un espacio de vacío y conflicto (Soeffner: 2005).

La ritualidad en el Instituto estaba básicamente enmarcada en un tiempo particular. Desde el comienzo de las clases, los alumnos de primer año eran sometidos a un conjunto de prácticas particulares que conformaban una especie de ritual de bienvenida e iniciación, que reafirmaban la pertenencia institucional de aquellos que lo ejecutaban, a la vez que imponía un orden simbólico en el juego de poder institucional. En este sentido, al

requerir escritos sobre la experiencia temporal que va desde el ingreso hasta la entrega de la “I” diferentes egresados me han acercado sus impresiones las que se vuelcan fraccionadas y seleccionadas a continuación:

*JM (estudiante) Pantalón jogging azul, remera blanca, buzo azul con un borde rojo en uno de los hombros y zapatillas negras. Por supuesto La “I” de Instituto en el pecho como símbolo de pertenencia. El Romero Brest era sin dudas un reducto en donde resistía y perduraba la DICTADURA y en donde lo peor de su impronta ideológica flotaba aún en el aire. Aun se podían ver profesores luciendo orgullosos buzos con el distintivo de la ESMA, y la influencia militarista se hacía notar ni bien ingresabas, pasando a integrar inmediatamente la categoría de Bípedo y a ser víctima de la mofa de los alumnos adelantados. Esta liturgia castrense, seguramente continuada muchas veces por inconsciencia e ingenuidad de muchos de los estudiantes, y que se desviaba tantas veces de los carriles habituales de humillación y denigración de origen, no dejaba de ser una marca muy fuerte, un ritual iniciático de pertenencia.*

El pelo corto era una condición sine qua non para poder ingresar al predio con la debida persecución de bedeles y regentes que parecían no tener función más importante que la de perseguir a los alumnos que tenían el cabello cayendo más allá del cuello. El recuerdo aún vigente de la brillante participación de los alumnos en el acto inaugural del Mundial setenta y ocho. Pervivían en la memoria institucional aquellos movimientos perfectos, simétricos, esos cuerpos respondiendo al unísono a las órdenes impartidas, que no hacían otra cosa que resaltar el orgullo de ser “argentinos, derechos y humanos”<sup>241</sup>.

El Modelo ideal al que se aspiraba y al que se pretendía representar incondicionalmente, maquina homogeneizadora, cuerpos disciplinados, entrenados y competentes para las distintas disciplinas deportivas. Convivían la corriente más netamente ligada a los deportes y otra que pugnaba por hablarnos de un cuerpo pensante y sensible. Y por otro carril, la presencia de un Piaget mal entendido que parecía resaltar nuestra función hablando de la importancia del período sensorio-motor y de la importancia de la

---

<sup>241</sup> Frase emblemática del discurso oficial contestatario de las denuncias que empezaban a llegar del exterior acerca de la violación de los derechos humanos.

experiencia y la actividad. La educación física desde esa interpretación forzada del constructivismo parecía cobrar mayor importancia y parecía bueno ir por ese lado.

Por otro lado, el deporte para la juventud era ponderado como gran disciplinador de las mentes imberbes. Orden, control de la clase; la mayor preocupación de la Didáctica parecía estar referida a los desplazamientos y la ubicación que debía dominar el profesor para tener siempre el dominio de la clase. Didáctica parecía ser el arte de ordenar y controlar. La dimensión ética y política del hecho educativo era algo absolutamente impensado. Ni siquiera aparecía como algo oculto, sencillamente estaba fuera de toda consideración.

Tampoco como podría ser de otra manera ninguna reflexión sobre la historia de la Educación Física ni de la Educación en general en nuestro país o de los Sistemas Educativos Modernos. La historia parecía ceñirse al estudio de los orígenes griegos de los juegos olímpicos y alguna referencia si cabía a juegos medievales arcaicos, y en el mejor de los casos algún juego de los indios con vejigas a falta de pelotas. Poco y nada se hablaba de lo que había pasado en este país en todos esos años. Silencio, ignorancia, cono de sombra, de eso no se habla.

Es posible pensar que el Instituto generaba, producía y sostenía un tipo de conciencia que podríamos denominar como "conciencia autoritaria". La misma se encarna a través de dinámicas de coacción e intimidación, de procesos de recompensas y castigos, cuyo fin no es otro que inculcar culpabilidad y miedo en el individuo para, finalmente, conseguir que éste actúe en provecho de la autoridad. Las instituciones estatales en general, y el Instituto en particular, con su marcada visión corporativa, son bastiones de la "conciencia autoritaria" que a su vez se efectiviza en los discursos y en las prácticas cotidianas generando un importante papel en el desarrollo de un tipo específico de racionalidad subordinada.(Fernández-Balboa y Muros: 2006; Peters: 1989).

*(G .R .Ex Alumna) "Me pregunto, que me ha quedado de mi paso por el Instituto. Y no puedo hallar ciertamente muchas cosas positivas. Se resaltan por el contrario sus agujeros negros, sus profundos abismos. Más bien me ha brindado elementos para analizar críticamente esa experiencia,*

*sobre todo a la luz de mis vivencias profesionales por un lado y la lectura de otras miradas teóricas que el tiempo me ha ido acercando por otro. También me ha dejado ciertas fobias como la que tengo hacia las zapatillas negras y hacia todo tipo de uniformes, cualquiera que sea. Ni siquiera me ha dotado de herramientas técnicas, ya que por más que reviso, no encuentro en mis clases prácticamente nada de lo aprendido allí”.*

### **Qué es un bípedo o la mortificación del yo**

*“Antes de aspirante eras un bípedo, te decían bípedo, bípedo asqueroso, siempre acompañado de otros epítetos. Había una cantidad de meses, tres meses creo que duraba todo ese proceso de ingreso, lo que se llama, todas las torturas del bautismo” (R.R. Ex Alumno)*

Para aprender a poner en práctica un sistema de clasificaciones al interior del Instituto, el novato es ubicado por los alumnos de segundo y tercer año en una posición ambigua respecto de las categorías sociales que conforman el pertenecer al Instituto. Este status simbólico ambiguo se manifiesta en la denominación informal que reciben los/as novatos/as, "bípedos". La figura del "bípedo" ilustra la noción de "persona liminar", es decir las personas que están "entre lo uno y lo otro" que transitan una condición en la que "ya están clasificados y, al mismo tiempo, todavía no están clasificados" (Turner, 1999:106). La "persona liminar" posee un status social ambiguo ligado su posición inter estructural, desestructurada y pre-estructurada al mismo tiempo.

El status de "bípedo" evoca analogías con un estado de naturaleza y animalidad pre-social, y con procesos de gestación, parto y amamantamiento. Goffman (1994) señalaba cómo en las llamadas "instituciones totales", hospitales psiquiátricos, monasterios, prisiones se someten a los recién llegados a procedimientos de "mortificación del yo". Desde el primer día se realiza en el Instituto un sistema de clasificación que ordena el mundo interno y establece un orden jerárquico entre sus partes. Las clasificaciones son instrumentos de control social que naturalizan y esencializan las dimensiones que abarcan sus taxonomías.

Representado como una especie desconocida de "animal" o como un trozo de arcilla la naturaleza del "bípedo" es esencialmente corporal. El

cuerpo es un instrumento privilegiado en la incorporación del mundo simbólico al que ingresa el novato. El cuerpo simboliza, sobre todo durante sus primeros meses en el Instituto, la ambigüedad de aquel que se encuentra entre dos mundos, entre el mundo fuera de la Educación Física y el del Instituto.

El procedimiento de entrega de la “I” a los novatos también refleja las modalidades que adquiere este proceso. Se entrega el distintivo del Instituto a un grupo, a miembros de una institución, no a individuos. El novato recibe el distintivo sólo en tanto representante de una categoría de persona y de una posición institucional: alumno-a de primer año: *“En algún momento te elegían dos personas como ahijado y vos tenías que elegir algún padrino. Éstos posteriormente te entregaban la “I” y el silbato, y de ahí en adelante eras alumno del Instituto y dejabas de ser un bípedo”* (R.R. Ex Alumno)

### **El bautismo**

El bautismo era un evento ritual que se realizaba año tras año para dar la bienvenida a los alumnos del 1er Año. Se trasmite a través de la experiencia y no existe en este tipo de institución ninguna regla prescripta, es decir no se encuentran reglamentaciones específicas para ejecutar este tipo de acto. Era organizado y estaba bajo la responsabilidad exclusiva de los alumnos, con un fuerte protagonismo de los cursos superiores de la carrera. Se construye en la cotidianeidad institucional, instituida como una práctica consagrada por las costumbres. Esta práctica conforma parte del entramado histórico del Instituto, y surge con la creación del internado el denominado “bautismo de las tribus”<sup>242</sup>.

*“Primer año, principios de junio, el Instituto se pone extraño. El director nos anuncia que va a Buenos Aires y regresa mañana, que no habrá profesores y que la escuela queda a cargo de tercer año, y que por cualquier problema, ellos serán responsables. ¡Todo se pone tenso y confuso! ¡Para algunos la tensión se hace miedo! ¡Tres meses lejos de la familia! Los hasta hoy amigos, ahora ni nos saludan. Todo toma un matiz*

---

<sup>242</sup> Resulta casi imposible no relacionar esta acción con ciertos ritos iniciáticos observados en tantos pueblos a lo largo de la historia.

*extraño. Vamos a cenar y aunque no corresponde, el servicio está a cargo de ¡tercer año! Y nos saltean. Apenas un pancito de “el cañón” en el medio de cada mesa. Lo compartimos tímidamente. No falta el que va escaleras arriba al depósito adonde se guardan las valijas. ¡Quiere volverse a Tucumán! Tras la cena nos forman: Churos aquí, Huainas allá. Segundo año nos lleva formados hasta pasar las vías del tren, ¡todo es oscuridad! Los Churos quedamos cerca de los botes, ¡ahí nomás! Los Huaynas avanzan hacia el final del lago junto al río y empiezan las “maldades”. Nos muestran un plato lleno de lombrices vivas: será nuestra cena, nos arrodillan manos atadas por detrás ante una tabla de vidrios rotos, ahí nos empujan ¡para hacernos caerle encima del pecho! Nos hacen masticar y cantar la canción tribal” (relato del bautismo de 1er año, año 1950) (J.C.C. Ex Alumno)<sup>243</sup>*

En el internado (San Fernando), luego de la ceremonia en la cual se designaban los nuevos indios a cada tribu y bajo un toque de clarín, se realizaba una "Cena de la Hermandad". Luego de esta cena, se bautizaba a los "pequeños". Gilabert (1991, 125) describe este ritual de una manera clara y contundente: *"Después de la cena, los bisoños siguen a los veteranos guerreros de sus tribus hasta las tolderías, es decir, hasta el propio local que tenía cada tribu entre los cañaverales que circundan el lago. En las tribus no se admiten a los débiles. Para demostrar la fuerza de los indios ingresados se los somete a diversas pruebas con torso desnudo, resplandor de hogueras, hierros al rojo, puntas de vidrios; se simbolizan pruebas salvajes rituales que los pequeños 'pagaban' en un corto momento de dramatismo y suspenso. Así cobran la cuota al ingreso de los nuevos indios a la tribu entre risas y exclamaciones de los antiguos. Después, el juramento era solemne. Pasado el trance, todos ya eran indios de la tribu. Así daba comienzo la preparación de los 'guerreros' para la 'guerra' de las nobles competencias que se desarrollarían en todos los campos y áreas (físicas, intelectuales y espirituales). También debe recordarse que en las 'tolderías' se hacían grandes 'sacrificios' de chocolates, masas y... mate cocido".*

---

<sup>243</sup> Asociación ex alumnos del Instituto de Educación Física Gral. Belgrano (2012). Revista Tam Tam. N°32. Agosto. Buenos Aires.

En tanto práctica institucional, el bautismo no era prescriptivo y, en consecuencia, no estaba reglamentado ni en lo institucional ni en los organismos centrales de educación superior, sino que estaba presente en la concepción misma que se tenía del cuerpo y de la Educación Física. Al encontrarse como dispositivo aceptado y fomentado por los profesores y alumnos, operaba de modo fundante. El cuerpo debe ser domesticado, controlado; primero por otros, y luego por sí mismos: *“amanecemos ya indios, verdes, rojos, empezamos a vivir la pasión competitiva: fútbol, coro, básquet, danza, atletismo, teatro, natación, ¡nadie queda afuera!* (Tam Tam<sup>244</sup> 32).

Consideramos que la imagen del tribalismo en su sentido estricto simboliza el reagrupamiento de los miembros de una comunidad específica con el fin de luchar contra la adversidad que los rodea (distancia de sus familias por ejemplo) y actúa como un importante mecanismo de cohesión y cerrazón institucional. Esta actividad se repetía todos los años durante los primeros meses del ciclo lectivo en el Instituto y constituía un conjunto de rituales transformatorios que incumbía no sólo a los ingresantes sino a toda la institución. Estas prácticas, si bien como currículum explícito se caracterizan por lo lúdico-recreativo, como currículum oculto implican la difusión de valores como el respeto a la autoridad, el sometimiento a las jerarquías y el aprendizaje de códigos morales. También señalan que se encuentra históricamente legitimado como lugar de manifestación de ciertas conductas violentas. Con este “bautismo” lo que se pretende es la “agregación”<sup>245</sup> (Turner:1999), de los ingresantes a una corporación, como es la de profesores de Educación Física.

*“Durante el examen de ingreso alumnos de 2do o 3er. Año elegían ahijados. Para el día del bautismo, los padrinos elegían un disfraz para sus ahijados. Estos debían confeccionarlo lo mejor posible y desfilar. A mí me dijeron que me disfrazara de árbol. No les di pelota. Agarré una rama con*

---

<sup>244</sup> La revista Tam Tam editada en sus inicios, en el año 1939. Un ex alumno refiere lo siguiente: “vivíamos en el internado y había que organizar el tiempo libre que nos quedaba luego de estudiar y entrenar. Había gente que se dedicaba a folclore, danza y otros a escribir la revista” (JCC Alumno).

<sup>245</sup> En la fase de agregación, el sujeto del rito alcanza un nuevo estado a través del rito y adquiere derechos y obligaciones de tipo estructural, esperándose de él que se comporte de acuerdo con ciertas normas de uso y patrones éticos.



*cada mano y listo. Mi madrina “me retó” por la pobreza del disfraz. Luego, nos pidieron que hagamos una ronda y eligieron a algunos alumnos/as para hacerles “prendas”. (A mí por no tener disfraz no me eligieron, por suerte) Lo único que recuerdo es que los hicieron caminar arriba de hielo, diciéndoles que era vidrio y también que les pasaban fideos hervidos por la boca diciéndoles que tenían que comerse una lombriz” (A.M. EX Alumna)*

Las flagelaciones, los malos tratos y suplicios tienen por objetivo anestesiar al novicio en los rituales de iniciación. La finalidad última es hacer que muera, en el sentido simbólico de descomponerlo, hacerle perder el recuerdo de su personalidad primera y su mundo anterior, para a continuación recomponerse y formar un individuo nuevo. Durante este tiempo, los ingresantes tienen que elegir a un padrino y a una madrina entre los estudiantes de los cursos superiores. Estas personas tienen la función de cuidar al ahijado durante el “bautismo” propiamente dicho. Pero esto es lo que les dicen, ya que los padrinos y las madrinas, en realidad, son los encargados de hacerlos pasar por “el bautismo”.

El ritual es una de las pocas acciones simbólicas colectivas que suponen un orden perfecto tanto temporal como espacial. El ritual no dice tanto sino que hace, quienes lo practican se ajustan estrictamente a sus leyes, de manera que en el lugar y en el tiempo que dura el ritual el mundo entero parece estar inmerso en un orden de perfecta armonía. En realidad en medio del desorden y el caos general, el ritual construye un pequeño cosmos ordenado y relativamente perfecto.

Si remontamos hacia atrás este escrito y recuperamos los datos que demuestran que en período presente, el caos institucional se había apropiado del Instituto (Ver “Ese rector”), se puede inferir que el ritual del bautismo se profundizó como elemento ordenador y regulador de las relaciones de poder, desplegadas como elemento central durante la DICTADURA.

*“Los bautismos en esa época eran como más violentos, diría perversos. Eran actos infames, en donde te diría se realizaban vejámenes públicos. Nunca me gustaron” (M.F. Docente).*

La etapa de iniciación y el bautismo contiene un conjunto de elementos que conforman aquello que denominamos anteriormente como ritual. Ampliando el análisis para su mejor comprensión se puede decir

que lo caracteriza: una ruptura con la rutina cotidiana, un marco espacio temporal específico, un escenario programado que se repite periódicamente a lo largo de un tiempo cíclico, palabras proferidas, gestos complementados, objetos manipulados que apuntan hacia una eficacia extra empírica, que no se agota en el encadenamiento mecánico de causas y efectos.

El bautismo constituye claramente una configuración simbólica o mítica, que se funda sobre significaciones la práctica ritual. (Bromberger: 2001). Se había tomado, en consecuencia, una creación del Instituto, una tradición, y se la constituyó en una norma para su transmisión, buscando convertirla en sentido común. Las rutinas diarias por otro lado, como así también los rituales incorporados a la vida cotidiana del Instituto prescribían una gramática rígida y articulada, un estilo oficial, serio y "ordenado", deudor de las prácticas militaristas. Igualmente, existió la obligación moral de participar en ese ritual ya que su asistencia es del orden del deber y no de la simple voluntad. Con la profundización y sobrevaloración de estas ceremonias iniciáticas se acentuó la verticalidad, la disciplina, el rigor y el lugar de los diferentes actores dentro de la institución. Esto es, la jerarquía.

En síntesis en el ritual del bautismo primaron conductas netamente agresivas con cercanías a actos cuasi vejatorios y un clima de humillación y sometimiento dentro de un marco aparente de bienvenida al nuevo alumnado. El respeto por las jerarquías y su correspondiente obediencia se encuadran en un escenario en el cual la cultura de las jerarquías y el mando, eran parte del paisaje cotidiano institucional.

## Sanciones al alumnado

El siguiente cuadro permite una aproximación, sobre las sanciones<sup>246</sup> disciplinarias<sup>247</sup> relacionadas con el control corporal entre 1976 y 1980. Estos datos han sido recabados del archivo de alumnos del Instituto. Los legajos están agrupados por año, separados por sexo y ordenados alfabéticamente. Es importante mencionar que muchos legajos están deteriorados y aún el archivo no ha sido digitalizado.

Sanción Sexo	Uniforme	Disciplina	Copias en examen	Presenta ción personal	Falsificación firma-carné	Incapacidad para ejercer la docencia
<i>Mujeres</i>	3	2	6	8	0	0
<i>Hombres</i>		11	2	5	4	3

La acción normalizadora era una constante. Los alumnos eran llamados al orden por diferentes motivos y no siempre esto se transformaba en una sanción escrita. Se advierte la importancia de la presentación del uniforme del Instituto. La forma de internalización de la norma es trabajada por Michel Foucault en términos políticos. Desde su perspectiva, el control es admitido como un ejercicio de dominación que implicaría necesariamente la internalización de la vigilancia por parte de los sujetos

---

<sup>246</sup> La disciplina lleva consigo una manera específica de castigar, y que no es únicamente un modelo reducido del tribunal. Lo que compete a la penalidad disciplinaria es la inobservancia, todo lo que no se ajusta a la regla: el soldado comete una “falta” siempre que no alcanza el nivel requerido; la “falta” del alumno es una ineptitud para cumplir sus tareas. El orden que los castigos disciplinarios deben hacer respetar es de índole mixta: es un orden “artificial”, dispuesto por una ley, un reglamento, pero también definido por procesos naturales y observables: la duración de un aprendizaje, el tiempo de un ejercicio, que es también una regla (Foucault: 1999).

<sup>247</sup> El momento histórico de la disciplina es cuando nace un arte del cuerpo humano pensado como cuanto más obediente, más útil. El cuerpo humano entra en un mecanismo de poder que lo desarticula y lo recompone. Una “anatomía política”, una “mecánica del poder” está naciendo, definiendo cómo se puede hacer que los cuerpos operen como se quiere. La disciplina fabrica así cuerpos sometidos y ejercitados, cuerpos “dóciles”. La disciplina disocia el poder del cuerpo, hace de este poder una “aptitud”, una “capacidad” que trata de aumentar la potencia, convirtiéndola en una relación de sujeción estricta.

sociales. En este sentido, vigilancia, control y corrección de los cuerpos, resultan factores determinantes en lo que respecta al proceso de coerción.

Al consultar a un directivo sobre la frecuencia de las sanciones al alumnado, éste responde: *“obligaba de una u otra manera a cumplir con las disposiciones emanadas desde las autoridades del Instituto, solamente si me faltaba el respeto, ahí sí, sancionaba. La verdad, yo presionaba mucho al alumnado con el orden y la disciplina porque a mí me presionaban desde arriba”*. (D E. Regente)

Hemos encontrado sanciones por tomar sol en horario de clase o en el caso de los varones por hacerlo con el torso descubierto. La vigilancia dentro del Instituto de los espacios y actividades de tiempo libre puede explicarse inicialmente, a partir de comprender que ningún régimen se puede consolidar y mantener sólo por la coerción. Therborn (1987) sostiene que el miedo es un mecanismo de sometimiento ideológico que provoca la aceptación de la dominación en tanto la opción que reconoce el dominado como única alternativa es la obediencia al orden establecido. La imposición del miedo proviene tanto de acciones directas de violencia física sobre los cuerpos de los dominados como de estrategias solapadas del discurso que moldean sus prácticas cotidianas. La irrupción disciplinaria en los espacios destinados a la socialización, el disfrute, la relajación y el juego acentúa el miedo y produce el repliegue a espacios de la vida privada; actúa a su vez como un mecanismo que activa la pasividad social, configurando un escenario propicio para la permanencia del orden.

### **El régimen de la apariencia**

*“El uso del uniforme era obligatorio. Pantalón azul con una raya al costado roja, buzo, la insignia del instituto, remera blanca y zapatillas de color negro”*. (RR. Ex Alumno)

*“Había que usar uniforme, nadie pensaba en algo diferente. Se usaba y listo.”* (AA. Ex Alumna)

La apariencia debe ser entendida como una tendencia hacia afuera, hacia lo visible, es decir, un movimiento dirigido hacia lo más superficial y evidente que comprendería, por ejemplo, todo lo que se encuentra referido a la apariencia personal, a las formas de presentación de las cosas y de los

individuos, y a lo público. Por lo tanto, las apariencias entran a designar toda esa compleja y poderosa maquinaria que funcionó para hacer ver o dejar ver, para hacer decir o dejar decir, y que buscó llevar a la luz o hacer visible a los cuerpos.

*“En el Instituto, siempre desde que yo recuerdo, año 1962, se usó el uniforme. Siempre se exigió el pelo corto, aseo personal y la barba afeitada.” (M. F. Docente)*

Enmarcado en esta lógica de regulación de los cuerpos, se incluye también la importancia de los vestuarios y apariencias como una forma de construir una identidad y de consolidar un particular igualitarismo y extender pautas de higiene. (Litichever y Núñez: 2009) Dichas pautas dan cuenta de la herencia de la tradición higienista muy arraigada en la gramática escolar (Tyack y Cuban: 2001) y en la Educación Física a partir de la cual la institución se considera la emisaria respecto de la regulación

*“Siempre se usó el uniforme, el pelo corto y se mantuvo la disciplina y el orden. Aparte, el usar el distintivo del Instituto, la famosa “I”, daba prestigio y generaba respeto. El Instituto siempre tuvo reglamentos que en forma clara decían qué se podía hacer y qué no, así que insisto, todos nos ajustábamos a ellos”. (Rector)*

El uniforme debía estar en perfectas condiciones de aseo y no podía utilizarse bajo ninguna excusa un remplazo del mismo. Inclusive, es importante destacar que los mismos profesores debían ceñirse a esa regulación, en la medida en que estaban obligados a utilizar una remera celeste. En una entrevista se visibiliza dicha situación. Era el examen práctico cuatrimestral de Hándbol: *“El profesor tomaba lista y nosotros al escuchar nuestro apellido, debíamos dar un paso adelante. Sabíamos que nos miraba el uniforme y la presentación. Cuando dijo mi apellido, me mira y dice: barba sin afeitar: ¡Ausente y a examen !.Le supliqué que reviera la sanción y me contestó: tiene 10 minutos para estar en orden. Inmediatamente corrí a la cocina del bar, pedí un cuchillo afilado, tome jabón y me afeité. Al concluir me presenté en la clase, mi cara estaba toda marcada y con sangre, entonces el profesor me dijo; así está muy bien, eso es un alumno del Instituto” (R. R. Ex Alumno)*

La exigencia del uniforme implica más que una búsqueda de homogeneidad del alumnado, el reforzamiento del carácter particular de la comunidad conformada, convirtiéndose en una marca de diferenciación respecto de otras instituciones y de otros jóvenes. De manera que el reglamento interpela a los alumnos desde la pretensión de generar una identificación entre ellos y la institución.

### **Sancionar a los indeseables**

En el cuadro presentado se advierten sanciones por copias en exámenes<sup>248</sup>, falsificación de firmas –apto médico– hasta llegar a la expulsión, por considerarlos *incapaces para ejercer la docencia*.<sup>249</sup> Esta enunciación ha sido encontrada en algunos legajos de alumnos, lo que no implica que algunos acusados bajo este rótulo no hayan podido terminar su carrera en el Instituto. Sin embargo, no se puede dejar pasar la densidad de la acusación y el dictamen, sobre todo teniendo en cuenta que era firmado por todos los docentes del alumno. Los mismos redactaban en papeles sueltos su dictamen y en general eran coincidentes y breves. Solo algunos realizaban un informe escrito.

En relación a las copias, las mismas implican diversas estrategias: machetes, anotaciones en mobiliario escolar, miradas furtivas a las carpetas, cuadernos de apuntes, etc. Las sanciones no dan cuenta del tipo de copia y en general implican llamados de atención y el aplazo correspondiente. Una de las explicaciones posibles, radica en el peso del examen,<sup>250</sup> como

---

<sup>248</sup> En un trabajo de investigación sobre porque se copian los alumnos de los profesorados de Educación Física, los alumnos definen a la copia como “un acto ilícito al que se lo cubre con apariencias de legalidad” (Pallarola: 2002).

<sup>249</sup> La incapacidad refiere a aspectos éticos y morales, en este sentido consideramos que la ética es la disciplina que se ocupa de la moral, algo que compete a los actos humanos exclusivamente, y que los califica como buenos o malos. Asimismo, esta disciplina nos aporta elementos para puede entender cuestiones relacionadas con el cumplimiento del deber. La moral puede definirse como el código de buena conducta dictado por la experiencia y que sirve como patrón uniforme de la conducta de los individuos y los grupos. La conducta ética incluye atenerse a los códigos morales de la sociedad en que vivimos.

<sup>250</sup> El examen combina las técnicas de la jerarquía que vigila y las de la sanción que normaliza. Es una mirada normalizadora, una vigilancia que permite calificar, clasificar y castigar. En todos los dispositivos de disciplina el examen se halla altamente ritualizado. Manifiesta el sometimiento de aquellos que están sometidos. La superposición de las relaciones de poder y de las relaciones de saber adquiere en el examen toda su notoriedad visible. la escuela pasa a ser una especie de aparato de examen ininterrumpido que acompaña en toda su longitud la operación de enseñanza. Se tratará de una comparación

instancia de vigilancia y control, en el cual el alumno se “juega” la aprobación de la asignatura. En un marco competitivo y altamente meritocrático, el alumno que se copia y es sancionado en forma visible frente a su grupo, queda enmarcado como un mal ejemplo, un error que no es admitido por la institución y que debe inmediatamente ser reencauzado.<sup>251</sup>

Otra posible explicación está enmarcada en el modelo didáctico<sup>252</sup> del Instituto. El mismo ha sido investigado en profundidad y se plantea la necesidad de *“repensar las concepciones sobre enseñanza y aprendizaje, alumno, maestro, contenidos que se transmiten, modos de relación, representaciones y significados respecto de la salud, el cuerpo, el deporte, la competencia, etc. Puede ayudar a precisar la función dominante de la Educación Física escolar que remita al modelo del cual se parte”* (Aisenstein: 1995, 29)

Los estudiantes saben que a sus profesores sólo les interesan determinados conocimientos y en función de ellos se esperan respuestas preestablecidas y memorísticas. Así el esfuerzo por comprender un fenómeno una operación o un procedimiento se puede evitar copiando. En otras palabras existen prácticas de los estudiantes que, consciente o inconscientemente, responden a los objetivos de un examen: indagar la capacidad del estudiante para repetir, lo que se le ha enseñado. Esta

---

perpetua que permite medir y sancionar. El examen en la escuela crea un constante intercambio de saberes entre el maestro y el discípulo. La escuela pasa a ser el lugar de elaboración de la pedagogía. Y así como el procedimiento del examen hospitalario ha permitido el desbloqueo epistemológico de la medicina, la época de la escuela “examinatoria” ha marcado el comienzo de una pedagogía que funciona como ciencia. (Foucault: 1999).

<sup>251</sup> El examen se halla en el centro de los procedimientos que constituyen al individuo como objeto y efecto de poder, como efecto y objeto de saber. Combinando vigilancia jerárquica y sanción normalizadora, garantiza las grandes funciones disciplinarias de distribución y de clasificación, de extracción máxima de las fuerzas y del tiempo, de acumulación genética continua, de composición óptima de las aptitudes. Por lo tanto, de fabricación de la individualidad celular, orgánica, genética y combinatoria. Con él se ritualizan esas disciplinas que se pueden caracterizar diciendo que son una modalidad de poder para el que la diferencia individual es pertinente (Foucault: 1999).

<sup>252</sup> Un modelo didáctico es una herramienta teórico-práctica con la que se pretende actuar sobre una realidad educativa. El mismo está orientado hacia los protagonistas del hecho pedagógico: estudiantes y docentes. Por una parte, emerge de teorías, principios y paradigmas que aportan los fundamentos teóricos del mismo, y por otra, presenta los lineamientos o pautas para desarrollarlo e intervenir en algún contexto educativo en particular (Gimeno Sacristán: 1988).

situación manifiesta la ausencia significativa de una perspectiva didáctica en la cual los estudiantes participan como miembros activos del proceso de aprendizaje y adquieran una mejor perspectiva de ellos mismos.

### **Lo siniestro**

La sanción era parte de la política institucional del Instituto, los directivos ubicaban cuerpos desordenados y no uniformados para sancionarlos y hacer de ellos un ejemplo. El regente del turno mañana, aporta sus recuerdos en este punto: *no le gustaban mis exigencias de uniforme, orden y respeto, pero yo debía cumplir las indicaciones de arriba, porque si no me sancionaban a mí. Yo les pedía: no tenés el uniforme, pasa desapercibido, escóndete, porque si no te sancionan. Yo reconozco que la gestión me gustaba mucho, aprendí a conducir una institución y a aplicar los reglamentos. Pero, la verdad, no me apreciaban, me insultaban por lo bajo y por lo alto, una vez en una estudiantina me insultaron en voz alta y me pidieron los ubique y sancione, cosa que no hice. Yo me considero un tipo duro, pero no intransigente. Insisto, a mí desde arriba me pedían que apriete como regente en la disciplina, como docente M.L, me pedía que solo apruebe a los mejores y muy buenos; a los demás “había que hacerlos mierda”. (Regente).*

Los encuentros con los cadetes de la ESMA formaban parte del paisaje cotidiano del instituto:

*Entrevistador “¿Profesor, los alumnos del Instituto, concurrían a realizar actividades deportivas en la ESMA entre 1976 y 1980?”*

*Fuente:” Si, concurrían bastante seguidos.”*

*Entrevistador: “Una ex alumna refiere que una vez y de lejos vio un grupo de individuos que en filas se desplazaban de forma extraña, como si fueran locos.*

*Entrevistador:” ¿Eran desaparecidos?”*

*Fuente: “Bueno, es difícil decirlo, yo nunca los vi pero por ahí ese día los sacaron a tomar sol. Viste, tan malos no éramos! Para dejar en claro este tema, nada v, pero que sí sabía todo lo que pasaba adentro.” (A.M. Docente)*



*Entrevistador: “¿Fueron a realizar alguna actividad en alguna institución militar?”*

*Fuente: “Sí en el 76’ fui como juez de atletismo al Colegio Militar, recuerdo que sin saber del todo por qué, tuve un poco de temor” (AA. Ex Alumna).*

El papel del miedo en las prácticas de la sociedad civil puede ser una explicación para toda conducta disciplinada y obediente. No obstante, no se puede soslayar el hecho de que muchas de esas actitudes pudieron ser una manifestación del autoritarismo desarrollado en el nivel micro social como una forma específica de colaboración con el gobierno. Por ello los comportamientos sociales también pueden leerse siguiendo la línea de su funcionalidad en tanto no importan los motivos, sino que contribuyen a crear un clima de consenso favorable para el gobierno militar. El conocimiento que la “gente corriente” tenía de los hechos es uno de los elementos más importantes que se ponen en juego en la bibliografía europea y argentina, sobre todo en el momento de tomar partido por la actitud que predominaba en este sector: si “algo” sabían de lo que pasaba, entonces, alguna cuota de consentimiento hacia el Régimen habría (Caviglia: 2006).

El Instituto siempre tuvo relación con las autoridades y las instituciones militares. Muchos docentes tenían grado de oficial o trabajaban en instituciones militares como docentes. Esta situación adquiere un relieve de notoria diferencia y perspectiva en términos de contexto, cuando se continúan realizando las mismas actividades después del golpe e inclusive alcanza un grado de terror al llevar al alumnado a la ESMA, principal centro de detenidos –desaparecidos durante la Dictadura militar.

*“Recuerdo algunas cosas que no estaban permitidas. No podías hacer dedo, si te pescaban te sancionaban. En general el Instituto era un espacio aséptico. Todo se resumía en un espacio de formación y divulgación de las teorías y técnicas de la Educación Física, sin contexto, sin historia, sin realidad.” (AA. EX Alumna)*

## **Violencia: de acosos, impunidades y violencia de género**

Toda institución que reconoce e implementa una política para enfrentar el acoso sexual en sus múltiples aspectos deja de ser cómplice de su reproducción, de lo contrario es encubridora y partícipe necesario. En no pocas entrevistas realizadas con alumnas que cursaron en la época que comprende este estudio, se manifestaron temores sobre la conducta de algunos docentes. Profundizando encontramos que algunos docentes llegaron inclusive a tocar indebidamente a una alumna y otros proferían palabras soeces relacionadas con los atributos femeninos de algunas alumnas y las mostraban como ejemplo de cuerpo femenino frente a sus compañeras. Encontramos violencia institucional en ciertos actos realizados por directivos o docentes que tienen efectos violentos independientemente de la intencionalidad manifiesta de éstos.

Hay climas y culturas institucionales que contienen rasgos violentos, por ejemplo exigencias en las rutinas escolares, en los sistemas de evaluación que están por encima de la población escolar y de la comunidad en la que se encuentra la escuela; lugares donde el trato interpersonal y las relaciones son ríspidas y agresivas; escuelas donde se aplica la ley y las normas de manera rígida o de manera arbitraria; fenómenos de dominación, de manipulación, de sustracción de la Información.

*Entrevistador “Hay una pista que surge de algunas compañeras tuyas que hablan de un cierto maltrato de docentes varones con las alumnas ¿Qué puedes decirme sobre esto?”*

*Fuente: “Lo que recuerdo con terror es la actitud de algunos docentes con compañeras que se destacaban por ser bonitas y esbeltas. Por ejemplo, el profesor de Hándbol, las llamaba y las hacia retirar, cuando se marchaban decían: mejor ida que venida ¡...Otra compañera que sufría era la que le decían “ la rubiecita” , cuando trotábamos en la pista y estaba dando clases el profesor de softbol, a viva voz le gritaba todo tipo de agravios. Inclusive un docente llevo a manosear deshonestamente a una compañera.”*

*Entrevistador: “¿Nunca se quejaron?”*

*Fuente: “Un grupo de compañeras nos reunimos con la Rectora y le manifestamos nuestro disgusto y absoluto desacuerdo con estos docentes .Nos respondió que no era para tanto, pero que igual hablaría con algunos de ellos. Situación que evaluó que no sucedió jamás porque estos docentes siguieron haciendo de las suyas impunemente”. (N. M. EX Alumna)*

El acoso sexual es una forma de violencia y discriminación, identificado como tal a principios de los años setenta. Con anterioridad algunas feministas habían observado conductas similares y las denominaron como un tipo de agresión masculina que aparentaba ser sexual pero que constituía un ejercicio de poder .El acoso es una forma de violencia de género y se trata de una conducta de naturaleza sexual no recíproca. Entendemos que si la denuncia por acoso es desatendida se generan en el denunciante, más sentimientos de agravio y humillación (Goslinga Ramírez: 2009).

*Entrevistador: “¿Qué recordas de tus docentes?”*

*Fuente: “Recuerdo el temor que me causaba el profesor de Vida en la Naturaleza; realmente yo le tenía terror.”*

*Entrevistador: “¿Alguno más te generaba ese miedo?”*

*Fuente: “Sí, el profesor de Hándbol, por su particular forma de relacionarse con las mujeres, era muy diferente en relación a su vínculo con los varones. Había algo de lo perverso que nos daba temor.”(A.A. Ex Alumna)*

Las conductas basadas en la coerción sexual generan sentimientos de desagrado, sensaciones de humillación, poca satisfacción personal y depresión, creando un ambiente de estudio intimidatorio, hostil o humillante para quien la recibe y hasta para terceras personas que involuntariamente son espectadores de esa conducta.

Tipifico tres formas de acoso sexual. Su detenida lectura nos demuestra que varias de ellas estaban presentes en el instituto:

#### NO VERBAL

*Miradas insistentes, sugestivas o Insultantes a distintas partes del Cuerpo. Silbidos, sonidos, gestos, imágenes O dibujos ofensivos y denigrantes.*

#### VERBAL

*Piropos de mal gusto, de contenido claramente sexual. Comentarios ofensivos sobre el cuerpo o forma de vestir de la persona con una fuerte carga Carácter sexual. Insultos, amenazas, invitaciones Insistentes a salir.*

#### FÍSICO

*El manoseo o Cualquier tipo de agresión que Implique contacto físico.*

#### **Sexismo**

La violencia contra las mujeres no es propia de las sociedades ancestrales, a través de los esfuerzos de los movimientos de mujeres en todo el mundo se ha logrado denunciar la existencia de esta problemática prácticamente en todas las sociedades contemporáneas, no obstante que sus manifestaciones, características y abordajes difieran entre una cultura y otra. Entre las violencias más visibles se encuentran la psicológica, la física y la sexual. En las aulas del profesorado y fuera de ellas existieron códigos de comportamiento según los cuales unas conductas se convierten en deseables o indeseables.

A través de esos códigos frecuentemente no explicitados, el alumnado va aprendiendo qué es lo que se debe hacer o lo que se debe evitar. Muchos de ellos tienen que ver con el género. La negociación de los significados está en buena parte condicionada por las tradiciones y por la cultura institucional. En el caso del Instituto, considero que las alumnas se

encontraban dominadas por una dinámica discriminatoria, basada en el arraigo de los estereotipos de género, profundamente implantados en el Instituto donde encontramos posiblemente la preponderancia de un pensamiento hegemónico, de carácter androcéntrico, que presidía y hegemonizaba parte de la cotidianeidad del profesorado.

*Entrevistador: “¿Con quién te sentías mal?”*

*Fuente: “Con el profesor de Hándbol, por su espíritu milicoide, solo enseñaba rigurosidad y disciplina, de su materia nada .yo cumplía y callaba. Lo que también tenía era una mirada de baboso. Otro tipo siniestro, era el de Softbol que nos hacía comentarios insidiosos frente a los varones. El profesor de teoría de la Educación Física, era muy molesto y lancero. Un día estábamos charlando sobre la fuerza de los glúteos, me hace pasar al frente y me hace levantar la pierna (extensión) y me apoya el dedo para mostrar si había masa muscular o tejido adiposo, no atine a decir ni a hacer nada. El desplegaba comentarios machistas todo el tiempo, y nosotras se lo festejábamos. La profesora de Pelota al Cesto era muy militar y no niego que se preocupaba en dar clase. Pero el clima era castrense. Nos enseñó a dirigir el deporte y eso lo valoro, pero el clima era muy militar y andrógeno.” (N.M. Alumna)*

El sexismo ha sido definido como una actitud negativa o un comportamiento discriminatorio basado en la presumible inferioridad o diferencia de la mujer como grupo, refiere a las actitudes tradicionales y prejuiciosas hacia las mujeres y se basa en la supuesta inferioridad de las mismas, articulándose en torno a las siguientes ideas:

- Un *paternalismo dominador*, entendiendo que las mujeres son más débiles e inferiores a los hombres, lo que legitima la figura dominante masculina;

- La *diferenciación de género competitiva*, o sea, considerar que las mujeres son diferentes a los varones y que no poseen las características necesarias para triunfar en el ámbito público, por lo que deben permanecer en el ámbito privado (para el que sí están preparadas);

- La *hostilidad heterosexual*, es decir, considerar que las mujeres tienen un "poder sexual" que las hace peligrosas y manipuladoras para los hombres.

Muchas de las notas que refieren en las entrevistas, se replican en alumnas de promociones anteriores al momento histórico que aborda esta investigación<sup>253</sup>, refiriéndose las damnificadas a los mismos docentes en los mismos términos utilizados; babosos, disciplinador, machista.

Uno de los ámbitos donde más claramente pueden analizarse las diferencias de sexo es en el área de la Educación Física y el deporte. La sociedad actual hace aparecer la competencia como un valor relevante como símbolo de progreso, trabajo sistemático y justicia de tal manera que el deporte se convierte en un medio ideal para reproducir el modelo de sociedad existente. Según Bianchi y Brinnitzer (2000), la cantidad de adolescentes varones que realizan actividades deportivas competitivas era mayor que el porcentaje de mujeres. En cambio, las mujeres adolescentes superaba notablemente al porcentaje de varones cuando se analiza la actividad física no competitiva, sobre todo dándose entender el desarrollo de la condición física desde lo recreativo. Un ejemplo claro se aprecia en el número de mujeres que practicaban gimnasia (aeróbica, stretching, low impact, etc.) y la enorme oferta actualmente en el mercado.

Con respecto a la interrelación entre mujeres adolescentes, actividad física y deporte, la tendencia general es considerar que las jóvenes escapan de las prácticas agotadoras con rasgos de entrenamiento intenso considerándolas propias de los varones y no de su sexo. Inclusive, quienes se dedican formalmente al deporte, rehúyen en sus prácticas las actividades que puedan incidir de algún modo contra su feminidad. Uno de los resortes más motivadores para la práctica de deportes en la adolescencia y sobre todo en las mujeres es la influencia positiva del ejercicio sobre la estética corporal: un desarrollo físico armónico confiere a la joven un aspecto agradable y atractivo que puede jugar un papel importante en el éxito social.

---

<sup>253</sup> Cfte: Beer, D. (2008) *Moviendo el silencio*. Tesis de maestría. Buenos Aires: FLACSO.

Los docentes que imparten las clases de Educación Física atribuyen las diferencias de rendimiento entre los niños y las niñas a las distintas capacidades biológicas, obviando cualquier consideración social, psicológica y/o cultural que pueda influir a este respecto.

### **(Re) ordenando el campo. Profesionalización y cesantías**

*“El gobierno hacía inteligencia en el Instituto con agentes de la SIDE. Se sabía que había peronistas por izquierda y por derecha que no podían seguir por el momento en la Institución. Pero esa decisión la toma el Ministerio de Educación de la Nación y las Fuerzas Armadas, nosotros no podíamos ni debíamos meternos en nada, sólo hacer nuestro trabajo. En ese sentido traté de interceder cuando secuestran al hijo de Graciela Fernández Meijide a su pedido inicie la búsqueda febrilmente. Sin embargo y desgraciadamente, me informaron que no debía inmiscuirme en cosas que no me correspondían.” (A.D. Subsecretario de deportes)*

Muchos escritores e historiadores plantean que durante la DICTADURA se produjo la militarización del sistema educativo argentino (Kauffman y Doval, 1997-1999). Esta acción permitió potenciar y revalorizar el orden, la disciplina, las jerarquías verticales y la obediencia como virtudes sociopolíticas cardinales. La formación docente fue una herramienta clave de la DICTADURA, a través de la misma se desplegó una intervención ideológica sobre el sistema educativo. La reformulación del currículum docente efectuada en 1980 tomó como punto de partida un diagnóstico de bajo rendimiento de la tarea docente. Esta dificultad, que se observaba en otros países, en la Argentina, representaba un caso de seguridad nacional. La solución a esto residía en la *profesionalización* de los maestros.

El concepto de profesionalización fue clave en la intervención curricular de la DICTADURA en la formación docente. En primer término, el concepto era un modo de huir del riesgo ideológico. La identidad profesional era un reaseguro contra la contaminación *ideológica* de los maestros. Sobre esta base, los docentes eran considerados como *expertos de la práctica* y su rol se diferenciaba del de un grupo selecto de pedagogos dedicado sólo a pensar. El docente debía ser un técnico experimentado, pero su tarea no consistía en la formulación de una teoría.

La formación docente fue una herramienta clave para la intervención ideológica sobre el sistema educativo. Las ideas y pensamientos no pueden separarse totalmente de su inserción en las instituciones ni de sus prácticas, ni de sus relaciones sociales. En consecuencia, resulta importante indagar si la cultura del Instituto estaba militarizada o por el contrario su intento de profesionalización <sup>254</sup> permitió ubicar a la Educación Física en una nueva perspectiva en el currículum escolar y en la escuela. Desde esta perspectiva tecnocrática, de lo que se trata es de conformar un espacio de enseñanza de formas básicas y complejas de movimientos, que se legitiman como las fundamentadoras de las técnicas y conductas motrices que habitan las prácticas deportivas.

El Instituto en tanto institución educativa ha configurado históricamente una cultura porque –y vale la redundancia– es una Institución. Puede uno referirse a la historia institucional del Instituto y al amplio abanico que conforma un conjunto de aspectos institucionalizados que incluyen prácticas y conductas, modos de vida, hábitos y ritos, la historia cotidiana, el uso de los objetos materiales, la distribución del tiempo. La cultura institucional se encuentra configurada por las asunciones básicas y creencias que, como respuestas aprendidas, ha ido desarrollando un grupo para sobrevivir frente a las presiones del entorno externo y para resolver los problemas de integración interna.

---

<sup>254</sup> El estudio meticuloso, por ejemplo, de los procedimientos de selección de los distintos cuerpos de profesores (requisitos, pruebas, formación, títulos y currículum de los candidatos, programas o memorias presentadas, pruebas o ejercicios realizados, jueces, criterios de selección explícitos e implícitos. Intervención de autoridades administrativas, políticas o religiosas, decisiones adoptadas, etc.) es uno de los aspectos esenciales para entender el proceso de profesionalización docente y, en definitiva, para hacer la historia de la docencia como profesión (Viñao Frago: 1995).



Al interior de la disciplina, el dominio de los procedimientos de selección de los distintos cuerpos de profesores–requisitos, pruebas, formación, títulos y curriculum de los candidatos, programas o memorias presentadas, pruebas o ejercicios realizados, jueces, criterios de selección explícitos e implícitos, intervención de autoridades administrativas, políticas o religiosas, decisiones adoptadas, etc.– es uno de los aspectos esenciales para entender el proceso de profesionalización docente que proponían los modernos.

La perspectiva de cambio de la Institución era considerada esencial en el proyecto que propiciaba el grupo moderno. El cambio de cultura conlleva nuevos valores, creencias o acciones firmemente asentadas no siempre remplazadas por otras que ofrezcan mayor seguridad. Reducir la incertidumbre generada era fundamental para llevar adelante un proceso de cambio con posibilidades de éxito. Para ello, se debían ofrecer oportunidades que permitieran emplear los conocimientos y habilidades, percibiendo las ventajas, mejorando la posición en el campo e incrementar las posibilidades de mejora de la situación, comparada con la de partida. En contraposición, los “San Fernandistas” se habían presentado desde la reforma del plan de estudios de 1967 con una cultura deportiva gimnástica y política, firmemente asentadas en una posición resistente al cambio. Desde una perspectiva que los presentaba como lo que debería ser inherentemente estable, sus posturas, sumadas a las desplegadas por los modernos, se vieron reforzadas.

Como resultado de esta tensión, cualquier propuesta de cambio curricular debía necesariamente, para efectivizarse, ser asumida por los miembros de la Institución como propio hasta lograr institucionalizarse, formando parte tras un proceso de resocialización de las nuevas pautas, actitudes y prácticas de acción cotidianas fue sometido a la resistencia y deslegitimación propiciada por los “San Fernandistas”. Esta situación se modifica con el advenimiento de la DICTADURA.

A los efectos de consolidar el proyecto de dominio del campo<sup>255</sup> el nuevo subsecretario de deportes de la DICTADURA, Profesor Alberto Dallo,<sup>256</sup> asume con la condición de poder elegir su equipo. Con una perspectiva y acción netamente profesional, buscó un perfil acorde con sus posiciones en el campo, en la elección del nuevo Director Nacional de Educación Física. Los nombres en pugna eran los siguientes: Pérez Madrid, propuesto por la Iglesia y el profesor Silvestrini, por el Ejército. Uno de ellos tenía la experiencia del cargo y el otro era un profesor recomendado por la fuerza más poderosa al interior del gobierno.

Sin embargo, se nombra al profesor Barovero como Director Nacional, ya que se lo consideraba el más capaz y profesional.

Es importante aclarar los nombramientos. Dallo era sin duda un doble referente, el de “los modernos” en el instituto y el de los militares, debido a su extenso desempeño en la Escuela Naval Militar. Es nombrado en un cargo que depende del poder ejecutivo, sin embargo es quién arma un equipo de trabajo y designa al Director Nacional de Educación Física, dirección que se encontraba bajo la órbita del Ministerio de Educación de la Nación. Se infiere, en consecuencia, que todas las decisiones referidas a la Educación Física eran como mínimo consultados con el profesor Dallo. Sin embargo en el Instituto, algunos nombramientos estaban digitados por lo más destacado de “los modernos”. Uno de los entrevistados relata cómo fue su ingreso como docente y su ascenso al cargo directivo:

*Entrevistador: “¿Cómo entras al Instituto?”*

*Fuente: “Estudiaba con M.L, teníamos un grupo de estudio y me propone trabajar como preparador físico de la reserva de Rugby del club*

---

<sup>255</sup> El ejercicio de la coerción como forma de gobierno es puro dominio, la hegemonía en cambio es un proceso continuo de creación que incluye la constante estructuración de la conciencia así como la lucha por el control de la conciencia. La producción de conocimientos está ligada a la esfera política y es un elemento clave en la construcción del poder por parte del Estado. Sin embargo el dominio es pura coerción.

<sup>256</sup> Durante la DICTADURA desaparecieron 26 deportistas, este es el listado completo y deportes que practicaban: Miguel Sánchez (atleta), Daniel Shapira (tenista), Carlos Alberto Rivada (futbolista) y los rugbiers Santiago Sánchez Viamonte, Otilio Pascua, Pablo Balut, Mariano Montequín, Hernán Roca, Jorge Moura, Rodolfo Jorge Axat, Alfredo Reboredo, Luis "Luti" Munitis, Marcelo "Beto" Bettini, Abel Vigo, Eduardo "Manopla" Navajas, Mario Mercader, Pablo Del Rivero, Enrique Shortorn Sierra, Hugo "Pinino" Lavalle, Julio "Choclo" Alvarez, Ricardo Posse, "Negro" Cordero, Ricardo Dakuyaku, Ricardo Omar Lois Navarro, Carlos "Willy" Williams y Daniel "Guliver" Elicabe [Veiga, G. (2005). *Deportes, desaparecidos y DICTADURA*. Buenos Aires: Ediciones del Arco].

*Banco Nación. Al año de trabajar me propone que lo cubra en unas horas que tenía por la noche y que debía licenciar. Bueno, así empecé.”*

*Entrevistador: “¿Vos venías formación en Gimnasia Deportiva?”*

*Fuente: “No, pero como socio de River desde niño realicé gimnasia y muestras de destreza.”*

*Entrevistador: “¿Cómo es que te nombran regente?”*

*Fuente: “El cargo me lo ofrecen El Vicerrector y el Regente del turno tarde. Me lo ofrecieron porque mi relación con ellos era realmente buena. Tomé el cargo del turno mañana y trabajé muchas veces como suplente en el turno noche.”(Regente)*

En ese sentido, lo que se jugó fue el lograr con el tiempo que la Educación Física se constituyera en un coto exclusivo de unos determinados profesionales acreditados y legitimados por la formación, titulación y selección correspondientes, agrupadas en el grupo que denominamos modernos. El objetivo consistía en fiscalizar la formación y acceso de quienes deseaban integrarse en la Educación Física como docentes. Por lo tanto, el control del Instituto, y en la medida de lo posible de la red de instituciones de formación en Educación Física, era vital. El nuevo Director Nacional busca instrumentar una serie de medidas tendientes a mejorar y optimizar el desenvolvimiento de los institutos de Educación Física. Consideraba que la mejora y renovación de la infraestructura redundaría a corto plazo en la elevación del nivel de formación de la Educación Física. En consonancia con esta perspectiva, se consiguieron becas para que profesores argentinos continúen los viajes de estudio y cursos de perfeccionamiento en Alemania y se consiguió un préstamo del mismo país para construir el Centro Nacional de Alto Rendimiento Deportivo (C.E.N.A.R.D).

Articuladamente con estos movimientos, en Junio de 1976, el Rector es declarado en prescindibilidad,<sup>257</sup> por su marcada pertenencia

---

<sup>257</sup> Esto fue posible por suspensión del estatuto del docente. El primer ministro de educación de la DICTADURA, Ricardo Bruera en uno de los primeros discursos ante la docencia advertía que “Se ha dictado la Ley N° 21.278, que faculta a este Ministerio para suspender total o parcialmente el Estatuto del Docente... la suspensión temporaria de algunas normas tenderá a realizar ajustes, revitalizar la tarea de la Junta de Clasificación y Disciplina.”

peronista y participación en la toma de la dirección nacional. El Instituto es intervenido y el profesor Altuna asume como Rector interventor.

*”En Septiembre del año 1976, soy declarado en prescindibilidad, junto con otros docentes del Instituto. El motivo para mi sanción se basaba en mi participación en la toma de la dirección nacional; otros eran corridos ideológicamente. Por ejemplo, un profesor de Filosofía que adscribía a las posiciones de la iglesia tercermundista” (Rector)*

Los pocos docentes del Instituto que desplegaban discursos críticos militantes son cesanteados. Claros ejemplos resulta tanto el profesor de Filosofía, que adscribía a las posiciones de la iglesia tercermundista (Padre A. Coerreza) como una docente desaparecida en el año 1977, que es declarada cesante por abandono de cargo.<sup>258</sup> (N. Landaburu).

En Octubre asume la Rectoría<sup>259</sup> un profesor del área biológica, reconocido docente con llegada y diálogo con “los modernos” y como vicerrector el profesor de la cátedra de Educación Física infantil que aseguraba un correcto diálogo con el alumnado.

### **El proyecto pedagógico**

Frente a un horizonte plagado de pobreza y desinformación disciplinaria, el proyecto de “los modernos” era por demás ambicioso. Incluía un repertorio técnico de contenidos y de métodos que imprimían una nueva legitimidad asentada en el tecnocratismo. El mismo fue posicionado en el control a través de diagnósticos altamente estandarizados, implementación del planeamiento estratégico y la propuesta de soluciones técnicas como garantía de transformación. Desde esta perspectiva tecnicista, las categorías de progreso y desarrollo perdían el lugar de centralidad que ocupaban en el pensamiento desarrollista, y en su lugar se implantaba el

---

<sup>258</sup> En 1979 se sancionó el decreto ley 22.068 de “Régimen para la declaración del fallecimiento presunto de una persona cuya desaparición hubiese sido fehacientemente denunciada entre el 6/XI/74 y el 6/IX/79” que asimilaba con la muerte a todas las desapariciones ocurridas desde la declaración del estado de sitio dictado por Isabel Martínez de Perón hasta la promulgación de la norma. En abril de 1983 las Fuerzas Armadas difundieron el “Documento Final de la Junta Militar sobre la guerra contra la subversión y el terrorismo”. Este informe decretaba la muerte de los desaparecidos y serviría de encuadre argumentativo para el decreto ley llamado de “Pacificación Nacional” (ley de facto N°22.924).

<sup>259</sup> El Rector y el vicerrector eran parte del personal directivo y su nombramiento surgía de una terna de la cual el director nacional de Educación Física elegía al que consideraba pertinente para el cargo.

planeamiento, la programación y el control para la eficiencia, ofrecida falsamente en contraposición con un discurso altamente ideologizado.

Ampliando un poco el análisis, se puede decir que se afirma una nueva concepción educativa de carácter técnico, ligado a un nuevo pragmatismo cuyo marco reflexivo está íntimamente ligado con el planeamiento, la explicitación obsesiva de los objetivos, el fortalecimiento de la psico estadística y la psicometría. Dichos elementos conformaron un sujeto pedagógico diferenciador, disfrazando relaciones de poder en procedimientos cuantitativos y mediciones de toda índole.<sup>260</sup>

Para consolidar esta perspectiva, se trabajó y desplegó un proyecto de modificación del plan de estudios, el cual se pone en vigencia en marzo de 1980. En primer lugar, no se cuestiona el espacio hegemónico del discurso médico<sup>261</sup> sobre la Educación Física. La salud, la alimentación, la limpieza, junto con la robustez y el vigor son temas que ocupan parte de la agenda de “los modernos”, y con la medicina como aliado incondicional en primera instancia, se profundizan y piensan proyectos y métodos gimnástico- kinesiológicos para combatir los males que devienen de las malas posturas y la degeneración corporal. Es por ello que las preocupaciones se asientan sobre la postura y el rendimiento corporal. Estas posturas, si bien resignificadas, provienen de los discursos higiénicos del siglo XIX.

Se pretende establecer una formación integral mediante el empleo del movimiento. Las posibilidades motrices y la experimentación con nuestro cuerpo permitirá la adquisición de capacidades, aprendizajes y relaciones sociales, en las cuales, el cuerpo ejercerá un papel instrumental esencial en el proceso educativo. Sin embargo prevalece una línea metodológica en la cual el adiestramiento del cuerpo se constituía en finalidad última.

---

<sup>260</sup> Cuando se toma un test, se establece un sujeto pedagógico; independientemente de su resultado se establecen lugares de saber y no saber marcadamente diferenciados y legitimados por “racionalidades científicas”. La toma de un test, deja un “plus” y ese plus también es educación.

<sup>261</sup> Este modelo tiene sus bases científicas en las Ciencias Biomédicas: Morfología, Fisiología, Bioquímica, así como Físicas: Biomecánica del movimiento humano, centrandose su atención en el funcionamiento estructural y orgánico del cuerpo humano y en los efectos que ejerce el ejercicio físico sobre el mismo. Es un modelo marcado por la pedagogía tradicional y la psicología conductista. Desde el punto de vista de la ciencia es positivista.

De este modo, conseguir un estado físico satisfactorio es el objetivo principal, y el cuerpo es la base principal y el objeto de la intervención. Sin duda, esta concepción claramente reduccionista, reduce las posibilidades educativas del movimiento

Por lo anteriormente mencionado, las diferentes perspectivas que definieron el modelo educativo del Instituto durante la DICTADURA fueron: la *normalista* que define el ser maestro como un sujeto ejemplar y ejemplificador y, sumada a ésta, un marcado énfasis en la adquisición y desarrollo de saberes instrumentales y deportivos. Se trata de la tradición *técnica* que pone en evidencia el quiebre entre la teoría y la práctica educativa. En tono con la década de los años setenta se consolida la orientación deportiva y la psicomotricidad en el marco de la tecnología educativa y su modelo instruccional. Se hace hincapié en los procesos metodológicos de la fundamentación deportiva para la educación secundaria, mientras que para la educación primaria y los grados inferiores se difunden la importancia de la psicomotricidad.

Sin embargo, la Educación Física da un giro hacia la deportivización de sus clases. La disciplina puede presentarse como una propuesta en la cual la idea rectora es la salud orgánica y el rendimiento físico como ejes de la práctica, subordinando así al concepto de salud. Esta operación se produce en el marco de lo que ha dado en llamarse “medicalización”: la salud asume un carácter disciplinante que desborda el ámbito de la clínica médica tradicional para adoptar claras formas de control social; esta forma discursiva transforma la salud de la población en una metáfora que implica la eliminación de toda fuente de corrupción política, pecado moral o subversión ideológica y, en este proceso de disciplinamiento, el deporte cumple una función relevante (Carballo: 2010).

Los objetivos expresan orientaciones generales y globales y el diseño de contenido de los programas se basa en los fundamentos y en el perfeccionamiento técnico en los deportes. La deportivización despliega supuestos que sostienen que la práctica del deporte es sinónimo de salud, orden público y progreso social, y es por ello que debe fomentarse en todos los ámbitos posibles, no solo en la escuela, ya que la práctica deportiva mejora la condición física de la población y sirve para reducir al mínimo los

efectos perjudiciales de la vida urbana moderna. “Los modernos” consideraban imperioso consolidarse en ese proceso, no solo como profesionales, sino como intelectuales –expertos en el campo– para superar la pobreza teórica del mismo. En una entrevista se señala: *“En el instituto, teoría de la Educación Física la daba Carlos Bianchi, alias “Carambita”. Esa muletilla lo acompañaba siempre que uno le hacía alguna pregunta sobre las 3 hojas que nos daba para estudiar en todo el año lectivo”* (J. G) “Los modernos” suponían por demás valioso, el imaginar a los docentes como técnicos cuya misión sería la de ejecutar estrategias didácticas, concebidas por ellos, que pongan en juego los conocimientos prescriptos curricularmente.

Lo anteriormente referido se implementa a los efectos de que los alumnos adquieran saberes contextualizados en sistemas conceptuales cerrados. Sin embargo, se desplaza la formación pedagógica a un segundo plano, debido a que coloca en el centro la enseñanza a los deportes, en tanto adquisición de técnicas y legítima el paradigma de investigación y producción de las ciencias biológicas como fundamento de las prácticas<sup>262</sup>.

Todo esto desde la concepción instrumental del cuerpo y de las habilidades; la consideración de la experiencia corporal como acumulación de actividades; el desarrollo corporal como incremento cuantitativo de las producciones físicas; la salud y del bienestar como regularidad orgánica subordinada a los cánones meritocrático; el uso del tiempo libre como mecanismo interiorizado de descompresión psicológica cada vez más ajustado a los criterios y a los modelos del cuerpo deportivo y la idea de aptitud como dispositivo de rendimiento suplementario, valorado a menudo según criterios orgánico-biológicos.

---

<sup>262</sup> La escuela asume la misión fundamental para el nuevo orden social, de clasificar a los sujetos según sus capacidades innatas. La construcción del nuevo sujeto social a través de la acción educadora del aparato escolar, exigía a los individuos determinadas condiciones y aptitudes que la escuela, bajo el paraguas del discurso médico hegemónico, asume la misión de evaluar y diagnosticar. Ello se encuadra una vez más, en la perspectiva de mantener una elevada eficiencia del control social de un modelo educativo que se muestra desde un principio como altamente represivo (Puiggrós: 1990).

*“En Gimnasia Deportiva, de varones sobre todo se advertía un claro maltrato para aquellos alumnos a los que no les salían las exigencias gimnásticas. En vez de darles recursos se los burlaba o denigraba. Lo que era muy claro era que nos exigías sin tener las condiciones materiales concretas mínimas. Por ejemplo, la viga de ebrio era un banco sueco, atado a dos paralelas y en consecuencia era inestable. Para salto, el cajón era un armatoste que se desarmaba si lo tocabas” (N. M. Ex Alumna)*

El modelo propuesto pone el acento en un sometimiento del cuerpo a regímenes de verdades que han eludido de manera sistemática el carácter cultural e histórico del cuerpo, y no solo el carácter cultural de las producciones corporales sino el de la apariencia y las valoraciones que ésta recibe en todo orden social. En sus perspectivas se rescatan sus propios procesos formativos y, en ese marco es importante recordar que las escuelas gimnásticas que formaron a “los modernos” fueron: la *sueca*, con su visión higienista, por un lado, y su variante acrobática, por el otro, y la *alemana*, con su mirada nacional, disciplinaria y acrobática. Sus formas de enseñanza se basaban en la uniformidad y la conducción directa de los ejercicios; se utilizaba un claro sentido disciplinador de los sujetos, sin participación de los mismos en su creación o elección, observándose una marcada influencia heterónoma del estilo de comando directo de la institución militar.

La práctica de orden cerrado en las horas libres, ceremonias de tipo castrense para el saludo y arrió de la bandera, denotaban un sesgo militarista como parte del proyecto (re)ordenador del Instituto.

*Fuente: “La Rectora nos daba consignas que había que cumplir, ya sea personalmente o a través del Vicerrector; este era un tipo que al igual que muchos, había completado su formación en el ejército. Es por eso que en el Instituto, el clima era muy milicoide, ya que muchos docentes eran o fueron oficiales del ejército...”*

*Entrevistador: “¿Por qué dabas orden cerrado en las horas libres?”*

*Fuente: “El orden cerrado era algo muy común, lo daban casi todos, porque eran oficiales del ejército. Yo creo que es una cosa buena, ordena y te da un contenido que se trabaja y te reclaman en las escuelas, pero más allá de mis ideas, la Rectora y el Vicerrector me exigían que diera orden*



*cerrado en las horas libres. Te recuerdo que en esos momentos, los militares realizaban muchos desfiles y era un contenido muy solicitado para los profesores de Educación Física. Yo te diría que debería conformar una asignatura tipo “Protocolo y Ceremonial “. Sin embargo reconozco que en esos momentos, la marca de dar orden cerrado estaba teñida de militarismo. “(Regente)*

La Educación Física institucionalizó definitivamente con la DICTADURA una educación físico-deportiva y tecnocrática,<sup>263</sup> en la que no sólo aparece legitimada la competencia en la escuela sino que está diferenciada del juego. En este marco, se produce un redimensionamiento de la construcción de las habilidades y destrezas motrices a partir del desarrollo de movimientos: de *locomoción básica* –reptar, gatear, caminar, trotar, correr y saltar; de *manipulación* –lanzar, arrojar, recibir, picar, rodar, empujar, desplazar objetos, golpear, patear, atrapar, controlar objetos con diferentes partes del cuerpo– y de *estabilidad* –giros, flexiones, balanceo, caídas, así como el control del centro de gravedad–. En esta clasificación de movimientos se incluyen todos aquellos cuya combinación, producto de la práctica, permite el enriquecimiento de la base motriz del alumno. De esta manera, las habilidades motrices básicas llevarían a las complejas –denominadas específicas– y éstas a su vez a la iniciación deportiva y al deporte escolar.

El deporte *rendimiento-competencia* se presenta como el modelo para el cual debe formar la Educación Física. La escuela se entiende como un espacio privilegiado para implementar la práctica deportiva y detectar los posibles talentos y futuras figuras de diferentes modalidades deportivas, aspecto de interés de los dirigentes deportivos nacionales y en general de las políticas deportivas que prácticamente sólo reconocen esta función para la Educación Física.

En sintonía con esta apreciación, las diferencias en cuanto a la destreza y a la capacidad física, de predisposición al aprendizaje corporal, de hábitos; e incluso de intereses observables entre los alumnos, son codificados según los parámetros orgánico-biológicos, técnicos y

---

<sup>263</sup> El proceso deportivizador ha fagocitado el amplio abanico de las actividades físicas, produciendo de esta forma, un absoluto dominio de los deportes sobre el resto de contenidos de la educación física (Lagardera: 1990).

psicológicos. El resultado, por lo tanto, se considera como pura y exclusiva variabilidad individual como respuesta a un proceso educativo con pretensiones de neutralidad que supuestamente no haría otra cosa que traducir cada respuesta al código meritocrático en términos de éxito o de fracaso individual.

Pero los propios conceptos de destreza y de capacidad física, de aptitud o de disposición corporal, de hábito, de interés o de actitud, así como el tipo de habilidades que configuran los contenidos, los métodos y la ideología subyacente a los currículos oficiales de la Educación Física, constituyen una expresión genuina de cómo la razón técnica tiende a salvaguardar el discurso de la neutralidad política de los objetos y de los productos de la cultura física eludiendo así el análisis de la transmisión de usos y de representaciones corporales como un ejercicio de sometimiento a un poder pedagógico (Pedraz: 2005).

El plan de estudios del año 1980 amerita un breve pero necesario señalamiento. En principio, el mismo, fue elaborado por el profesor Dallo. El nuevo plan intenta aproximarse al campo de estudios universitarios al redistribuir las materias en 4 (cuatro) años. Por consiguiente, a los tres años se otorga el título de Maestro Nacional de Educación Física y el de profesor culminado el cuarto año, incluyendo al alumnado del turno vespertino que era el único en el plan anterior que cursaba cuatro años.

Se sumó un año más de Educación Física Infantil y aparecen además nuevas asignaturas en el espacio humanístico: Ética y Deontología profesional, Introducción a la Investigación y el problema de la enseñanza (Didáctica) queda organizado en 3 niveles, el general y dos específicos: uno de primaria y el segundo para el nivel medio. Historia de la Educación Física ve reducida a la mitad su carga horaria al fusionarse con Introducción a la Educación Física. En el plan se sigue sosteniendo una fuerte carga de horas de las materias deportivas siendo las mismas una parte esencial y básica del contenido sustantivo de la formación en el Instituto.

Aisenstein (115: 61,62) señala sobre los cambios en el plan del año 1967 permanencias en los sentidos de la formación. Este análisis es por demás útil para señalar la continuidad epistémica y las analogías con el producido en 1980: *“el cambio de denominación no parece señal de ruptura*

*epistemológica sino un reemplazo que deriva de los principios de la administración científica del trabajo... la permanencia junto con las Ciencias Biológicas señala la continuidad de un concepto de evaluación vinculado al modelo empírico-analítico de las Ciencias Naturales. Lo evaluable dentro de tal modelo es lo que puede ser verificado por la observación, controlando la situación de producción del fenómeno.*

Al analizar los métodos y formas de enseñanza de los deportes los entrevistados relatan lo siguiente: *“Recuerdo las clases de Vóley. El profesor, gobernaba la clase con un silbato. Luego de tomarnos lista, nos dejaba golpear la pelota libremente unos 5 o 10 minutos. Terminada esta parte de la clase nos mostraba una técnica y alrededor de ella un conjunto variado de ejercicios para aprehenderla. Así se conformaba la materia. Al final aprobaban aquellos que ejecutaban mejor las técnicas del deporte (sacar, recibir, golpear manos bajas, altas, rematar, etc.)” “Se nos corregía en lo técnico y ese era un problema que nosotros debíamos resolver mediante el entrenamiento, basado en la repetición de los movimientos y gestos técnicos hasta que éstos fueran aquellos, que el profesor consideraba correctos” (R.R Ex Alumno)*

Esta concepción de la enseñanza de los deportes parte de los principios de la pedagogía tradicional. Las ideas de este modelo de enseñanza se apoyan en una concepción del aprendizaje como imitación, memorización motriz y repetición. La Educación Física no pretendería, como antaño, estimular la función fisiológica sino que parece orientarse a la educación estereotipada del movimiento. Estos planteamientos didácticos responden a una formación prescriptiva donde se supone desde un punto de vista hipotético, cómo debe ser el tipo de enseñanza, cómo deben aprender los alumnos, cuáles pueden ser las estrategias a seguir en el proceso y cuál es el producto deseado. Por lo tanto, se plantea que una buena enseñanza de la Educación Física dependía de las características y habilidades del profesor para gestionar la clase y mantener al alumnado el mayor tiempo posible realizando las actividades motoras para de esta manera conseguir más aprendizajes motores, para lo cual se exigía una buena organización y disciplina.

Esta forma de enseñar el deporte implica sobre todo un adiestramiento técnico en contraposición a un proceso participativo y formativo. La enseñanza de las asignaturas deportivas –centrales en el Instituto– con objetivos fundamentalmente de rendimiento e imitación de las técnicas, supone la selección de los más capacitados, de los mejores y el abandono más o menos explícito de los menos dotados o de los menos motivados, con lo cual la propuesta didáctica refuerza a los mejores y castiga a los peores.

La secuencia metodológica es la siguiente:

- 1) Explicación del docente.
- 2) Demostración del docente o de un alumno avanzado.
- 3) Imitación o ejecución por parte del alumno.
- 4) Corrección del docente.
- 5) Repetición del alumno.

### **Evaluar la eficiencia**

*“Así como era Vóley, era Básquet, Hándbol, Rugby, Atletismo, Softbol, Gimnasia Deportiva, Natación e inclusive el Fútbol. Los que no poseían las capacidades técnicas, eran dejados de lado por los docentes, y sabían que les tocaba seguramente un verano de duro entrenamiento técnico si querían aprobar la asignatura”.*

*“El profesor de Vóley era muy complicado. Nos trataba a todas de incapaces; te evaluaba y te decía no, no había intercambio, él te daba clases con muchos ejercicios para demostrarte que él era el que sabía y vos nada, todos nos llevábamos la materia. Si tenías un 6, no era para nada extraño que te diga: te la llevaste porque no tenés 7 de promedio, pero venís al final y te pongo un 7 sin tomarte examen. Nadie se animaba a discutirle al pelado, con él era todo blanco o negro y sin discusión. Sobre los profesores, yo pensaba que si estaban en el Instituto era porque sabían mucho, y descubrí que había algunos que no sabían y otros que sabían pero no querían enseñar. El Instituto era un espacio de transmisión e imposición” (G.A. Ex Alumno).*

El concepto de evaluación educativa está sujeto a particularidades históricas vividas por la propia educación, variando en función de los diversos puntos de vista filosóficos, epistemológicos y metodológicos que han preponderado (Lukas y Santiago: 2004). Podemos señalar dos definiciones de evaluación que albergan las efectuadas en el Instituto:

a) Las que especifican logros de los estudiantes luego de un proceso de instrucción: se asocian a la definición de Tyler, es decir, a una evaluación de carácter sumativo basada en la cuantificación de la obtención de objetivos preestablecidos, con atención centrada en el alumno y los procesos de medición.

b) Definiciones que reseñan la determinación del mérito o valor: éstas involucran la emisión de un juicio valorativo sobre el mérito y el valor del objeto evaluado; además, da cabida a otros ámbitos distintos como programas, centros, entre otros.

En consecuencia, resulta común encontrar que una cantidad considerable de profesores del instituto tendían a utilizar formas, técnicas y procedimientos para evaluar el aprendizaje de sus alumnos de la misma manera en que fueron evaluados adoptando estilos convencionales para tal efecto, es decir, modelaban conductas producto de aprendizajes por observación

*Aisenstein, A. Ganz, N. y Perczyck, J. (2001: 4) señalan que en la mayoría de los deportes la intencionalidad de la clase parece quedar encerrada en que los alumnos logren realizar ciertos ejercicios que combinan algunos elementos técnicos del deporte, pero no parece concretarse la enseñanza del deporte, con la característica que Bayer, aporta a la definición de los juegos deportivos colectivos. En esta ocasión esto no parece ser una decisión curricular, derivada de una explícita concepción pedagógica sobre la Educación Física, tal como la fundamentara Romero Brest, sino que parece devenir la resultante de la cristalización de un modo de concebir la enseñanza y que queda plasmado en un documento curricular, el programa de 1961.*

## El departamento pedagógico

Los departamentos pedagógicos son contextos de comunicación personal y profesional. La pertenencia a uno de ellos produce identidad profesional y sentido de comunidad; es allí donde se comparten una serie de presupuestos sobre el currículum, la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación. Las divisiones del tipo departamentales pueden producir un efecto de particularidad (Hargreaves: 1996), asumiendo las mismas un carácter político de tal modo que determinan el comportamiento de los profesores como comunidad profesional (Ball: 1989).

La conducta departamental particular reduce la capacidad de empatía y colaboración con otros departamentos (Hargreaves: 1996, 238), incluso entre los profesores más participativos e innovadores y por tanto, de cambio y de mejora institucional. Los departamentos son en gran medida las personas y sus relaciones profesionales y micro políticas, así como los valores, principios, creencias y supuestos, no siempre homogéneos sobre los que se piensan y acomodan las tareas educativas propias de la institución como organización

La pertenencia activa a la estructura departamental hace que se compartan en cada uno de ellos unos supuestos básicos sobre la naturaleza del aprendizaje, las estrategias docentes que se pueden llevar a cabo, la forma de evaluar a los alumnos, la valoración de los resultados obtenidos. Ello no es ajeno a las mentalidades más academicistas o prácticas del profesorado, ni al estatus de las materias que conforman la estructura departamental. En algún sentido, cada departamento construye su propio campo, sin dejar nunca de pertenecer a aquel que los alberga.

En el caso del Instituto, el Departamento Pedagógico,<sup>264</sup> estaba conformado por las siguientes asignaturas: Filosofía, Pedagogía, Psicología Evolutiva y Psicología Educacional.

*“En Filosofía todo era saber de memoria el libro de Carpio, una filosofía alejada del debate y del cuestionamiento social. Jamás vimos o nombramos*

---

<sup>264</sup> Cada instituto tenía departamentos. Estos agrupaban tres asignaturas como mínimo. Conformado por un jefe que duraba dos años en el cargo, secretario y un jefe suplente.

*a Hegel y menos aún a Marx. Era un aprender por aprender” (A.A. Ex Alumna)*

El libro del departamento, comienza en el año 1975 en una reunión en donde encontramos un conjunto de características particulares. A decir, la jefatura del mismo, recae sobre el profesor de Filosofía, Rogelio Oro. Lo conforman, Gladys Shuare, María del Rosario Moroni, Víctor Delgado, Elvira Domínguez, Hebe Levene, Aníbal Coerezza, Hilda Fernández, Elisa Felice y Rosa Azarkievich. Es importante remarcar las distintas posiciones políticas que conformaban el departamento. Por un lado encontramos a la profesora Moroni, cónyuge del que fuera sub- secretario de deportes de la DICTADURA y con posiciones claramente en favor del gobierno genocida; y por el otro al presbítero Coerezza, detenido por la DICTADURA, preso en un centro clandestino de detención y luego liberado.

El jefe del departamento inicia la reunión del 13 de agosto del año 1975. (Acta N°76). En la misma informa como primer punto, el malestar del Consejo Directivo por la conducta del estudiantado en la entrega de las “I”. Advierte fallas en la conducción del alumnado y de profesores y *“considera la actitud posterior de los alumnos, la reunión de asambleas estudiantiles, donde se había incitado a la huelga y la actitud de profesores que no se habían comportado como corresponde”* (Folio3).

Más adelante informa lo siguiente: *que en la citada reunión del consejo directivo (3 de mayo 1975) se hizo un llamado a la disciplina y la colaboración de todos los profesores y que la dirección tomará medidas con los docentes que no apoyen, las normas disciplinarias. Recordando (el profesor Oro) que se los había exhortado primero por circulares y que en la primera reunión del año escolar, esas sugerencias se habían transformado en normas de cumplimiento obligatorio y que los profesores que no las acataran serían invitados a dejar el Instituto”*

El 24 de marzo del año 1976, día en que se efectivizó el golpe militar y siete meses después de la última reunión se reúne el departamento y los temas tratados son: *“la necesidad de dar cumplimiento a las circulares referidas al aspecto disciplinario, especialmente en lo que atañe a presentación y conducta del alumnado, aclarando que debe ser el profesor*

*el que debe vigilar ese aspecto*". En esa reunión el profesor Oro, es reelecto como jefe del departamento.

En la reunión del 1° de julio del año 1976, el profesor Oro convoca a reunión para transmitir las siguientes informaciones: *"se informa de los últimos acontecimientos producidos en el Instituto a raíz de decisiones tomadas por el gobierno. Se hace saber de esta manera el alejamiento del señor Vicerrector a cargo de la Rectoría y de algunos profesores, tres de los cuales, son integrantes de nuestro departamento: Tesoné, Shuare y Coerezza"*<sup>265</sup>.

A posteriori se procede a remplazar a la profesora Shuare ya que ésta era la secretaria del departamento, indicando el profesor Oro que *la profesora se alejó del Instituto*. Luego el departamento debate sobre aspectos disciplinarios como: uso del uniforme, compostura, presentación externa, etc. Se informa sobre la obligatoriedad de las reuniones.

En la reunión del 22 de diciembre del año 1976, encontramos la participación de Leonor Landaburu en el departamento (Acta N° 80, folio 19). En la misma hay un debate en el marco de las corrientes didácticas en derredor de cómo confeccionar los programas. Las corrientes didácticas son explicaciones teóricas del proceso educativo a través de las cuales pueden identificarse diferentes concepciones sobre educación, enseñanza, aprendizaje, evaluación, estudiante y rol docente. Por lo tanto, para describir la corriente didáctica que se identifica en la concepción de los docentes hay que considerar cómo define al estudiante, al conocimiento, al rol docente, al

---

<sup>265</sup> El presbítero Aníbal M. Coerezza nació el 11 de noviembre de 1927 en la ciudad de Buenos Aires ciudad de Buenos Aires. Cursó sus primeros estudios en el colegio San Carlos de los padres salesianos. Ingresó en la Sociedad Salesiana de San Juan Bosco y fue ordenado sacerdote para esta congregación en Córdoba, el 24 de noviembre de 1957. Es Maestro Normal. Profesor de Ciencias Naturales y Licenciado en Filosofía y en Teología. Estudió Comunicación en el CELAM y la carrera de sociología, sin terminarla. En diciembre de 1959 llegó a la parroquia Jesús en el Huerto de los Olivos, donde fue recibido por el obispo de San Isidro monseñor Antonio María Aguirre y el párroco monseñor Julio Bastos. Fundó el primer grupo de scouts y organizó a la juventud de la parroquia. En 1960, como fruto de la Gran Misión de Buenos Aires, fundó la parroquia Nuestra Señora de la Paz (la parroquia de los troncos) en Olivos. En 1962 creó, en dicha parroquia, el Ateneo Juventus, lugar de encuentro, formación, contención y pertenencia de jóvenes y sus familias. También en 1962 comenzó con los campamentos en "Hueche Ruca" (Casa del Joven), construida por él en Bariloche, a orillas del lago Mascaradi. Fundó el Colegio Nuestra Señora de la Paz, en Olivos, frente a la parroquia del mismo nombre. Fue docente del I.N.E.F en la cátedra de filosofía. Asesor durante 19 años del EDNA, Equipo Diocesano de Niñez y Adolescencia (EDNA), del obispado de San Isidro. Fundó "El Puente", lugar para chicos en situación de vulnerabilidad social y personal. Actualmente reside en la parroquia San Gabriel de la Dolorosa como párroco emérito.



aprendizaje y a la evaluación; y con ello demostrar la concepción que los docentes tienen del proceso educativo. En ese sentido es interesante presentar qué se le contesta a Leonor desde una perspectiva opuesta.

Leonor propone *“una planificación que como es obvio contendrá objetivos, contenidos, evaluación, etc. Con respecto a los objetivos, estos deben ser formulados conjuntamente con los alumnos, lo que contribuye a conocer e interesarse por las inquietudes de los mismos”*

Del fragmento arriba mencionado, puede inferirse que la propuesta de Leonor estaba apoyada en la perspectiva humanista que considera a los alumnos como entes individuales, únicos y diferentes de los demás. Éstos son seres con iniciativa, con necesidades personales de crecer, con potencialidad para desarrollar actividades y solucionar problemas creativamente. Los alumnos no son seres que únicamente participan cognitivamente sino personas que poseen afectos, intereses, valores particulares, y se les debe considerar como personas totales. La finalidad del humanista no es gobernar almas sino formar a los estudiantes en las tomas de decisiones en ámbitos en donde el respeto de los derechos de la persona, lo justo y lo injusto son cuestionados (Rogers: 2001). El desarrollo histórico de los modelos humanistas se relacionan directamente con la Fenomenología y el existencialismo. Se oponen al reduccionismo académico, consecuentemente lo que se pretende es revalorizar al ser humano tomando en cuenta sus valores máximos y su dignidad.

La profesora Domínguez, interviene y señala lo siguiente: *“Sin discutir el valor de la planificación, ésta no evitará los males que se advierten en la recepción de los exámenes. Agrega que en los períodos 1973-1974 la fijación de objetivos con participación de los alumnos fue utilizado por estos para exigir exclusivamente la frecuentación de determinados autores y la exclusión terminante de otros en virtud de posiciones tomadas ideológicamente.”*<sup>266</sup>.

La perspectiva de la profesora opuesta a Leonor está influenciada por el contexto autoritario del momento. Es importante destacar que la postura teórica de la profesora Domínguez retomaba las posiciones en

---

<sup>266</sup> La profesora se refiere a una etapa del I.N.E.F. , mencionada en el capítulo 4.

derredor de analizar la importancia de las ciencias psicológicas para las ciencias de la educación afirmando a la pedagogía como una esfera independiente de investigaciones, por lo tanto la pedagogía es una disciplina autónoma con campo y enfoque propios, que se ubica en el sector de las ciencias llamadas ciencias humanas.

Se contraponen la influencia del discurso tecnocrático que encontrará eco y demanda en diversos sectores ligados al quehacer educativo, incluso en el caso del docente, que pareciera de este modo encontrar la respuesta necesaria a los problemas concretos de su práctica. Esta vertiente tecnicista incide tanto desde las primeras manifestaciones del conductismo como a partir de otras más avanzadas, principalmente Skinner, Gagné, Pophan y Baker, con fuertes implicancias en el campo didáctico. *“En filosofía las clases eran cerradas, se desplegaba un discurso difícil de aceptar” (RR. Alumno)*

Este es un modelo de instrucción basado en técnicas que predicen en pasos organizados rigurosa y linealmente para lograr diseños que permitan obtener productos óptimos y válidos en diferentes contextos. Sintéticamente: el centro es la instrucción; el soporte, la técnica; el efecto buscado, la efectividad en los resultados. Lo subyacente es la búsqueda de un orden como criterio de enseñanza y por lo tanto universalizador en lo metodológico. Encontrar o seguir el modelo como correlato de esta obsesión por el orden impide reconocer la creatividad necesaria en relación con esta cuestión. El docente es imaginado como un ingeniero conductual del que se requiere dominio del modelo más que de la disciplina o campo de conocimiento en torno del que trabaja, y del cual es mediador central en los procesos de apropiación por parte del alumno (Díaz Barriga: 1985).

### **Silencios, desplazamientos y detección**

El libro de reuniones del departamento contiene registros de varias reuniones más. En las de Septiembre del año 1977 y Agosto del año 1978 no hay referencias sobre nuevos nombramientos y no se mencionan a los docentes que no están presentes en las reuniones.<sup>267</sup> En la reunión de septiembre aparece la Profesora Moroni como nueva jefa del departamento.

---

<sup>267</sup> Me refiero en particular al caso de Leonor Landaburu, que se aborda en el capítulo 5.

En reuniones anteriores la profesora informa un cambio en el examen de ingreso. Los aspirantes serán evaluados en ciencias biológicas, filosofía y psicología.

Llamativamente recalca que las entrevistas personales tendrán como finalidad: *“detectar los postulantes que presenten características incompatibles con el ejercicio de la docencia en la especialidad”*. En el mismo año, cabe recordar que durante el ministerio de Juan José Catalán, llegó a las escuelas un folleto cuyo título era “Subversión en el ámbito educativo, conozcamos nuestro enemigo “. En su presentación interpelaba a los docentes asignándoles una responsabilidad en la salvación de la patria.<sup>268</sup>.

No se advierte disidencias frente a las palabras de la nueva jefa. En el acta figura constantemente la frase: *“la profesora Moroni informa”*. Es posible que, en consonancia con el clima represivo, se haya logrado imponer el discurso único a través, del miedo, las cesantías, la censura para impedir otras voces de los distintos y la autocensura. En la reunión de mayo del año 1978 la jefa del departamento *comunica* la necesidad de adecuar los programas, dado el particular año lectivo. El año estaba atravesado por la realización del campeonato mundial de fútbol y consecuentemente, *“las obligaciones que profesores y alumnos, tienen en la organización y la posterior Gimnasiada de octubre”*.<sup>269</sup>.

La propuesta fue aprobada por los docentes, quienes se *“comprometieron a reducir los contenidos vigentes”*. Esta resolución fue acorde a un momento donde la idea de transmisión de conocimientos por parte del docente, estaba desestimada frente a la del dominio de los instrumentos de enseñanza-aprendizaje. Éstos eran privilegiadamente técnicos y, supuestamente, facilitaban y promovían en los alumnos el

---

<sup>268</sup> El documento dice : *“El llamado de la patria es claro, se debe responder a él; los educadores, más que cualquier otro sector de la ciudadanía, no pueden desoírlo, antes bien se impone como una misión a cumplir [...] Si este folleto contribuye para que los docentes conozcan mejor a los enemigos de la Nación y para que las generaciones venideras puedan decir de los educadores de hoy que cumplieron con su deber, se habría logrado con creces su propósito”* ( Ministerio de educación de la nación .Septiembre 1976”).

<sup>269</sup> La III gimnasiada americana, se realizó del 7 al 12 de octubre de 1978. Buenos Aires (Argentina), fue organizada por el Instituto Nacional de Educación Física. El Presidente del Comité Organizador, fue el Profesor Mario López.

desarrollo individual de los aprendizajes en clave tecnocrática. Por otra parte, la gran mayoría de los docente del Instituto consideraban primordial, la participación de la institución en el mundial de fútbol. Los aspectos disciplinarios en términos de orden y control son parte cotidiana del orden del día. La jefa del departamento instruye a sus profesores en lo *siguiente*: “*los profesores deben cuidar que en el momento del examen, así como durante el período normal de clases, los alumnos se presenten vistiendo el uniforme reglamentario del Instituto. Asimismo se solicita permitir y favorecer la intervención de los regentes en las clases con el propósito de imponer la misma obligación*” (folio 36).

Para los regímenes autoritarios, la educación de una sociedad, su sistema, es una forma *policíaca* de adecuación social de los discursos, que surge del intrincado juego de fuerzas de poder. La continua preocupación por la disciplina enmarca una política institucional autoritaria, enmarcada en una microfísica que impone la uniformización de las conductas tolerables mediante estrictas normas reglamentarias de características castrenses y la búsqueda de la uniformidad y la visibilidad del diferente.

Otro dato interesante que surge del libro del departamento es el énfasis puesto por la profesora Moroni en relación con la lógica como dimensión fundamental de la filosofía, tanto para el curso de ingreso y para la materia Filosofía de primer año, se insiste en darle un lugar importante a la lógica. Esta conceptualización, debe ser comprendida en tanto que la lógica basa su principal análisis en la validez de los razonamientos y argumentos. Se esfuerza por determinar las condiciones que justifican que el individuo a partir de proposiciones dadas –premisas– alcance una conclusión derivada de aquellas. La validez lógica depende de la adecuada relación entre las premisas y la conclusión, de tal forma que si las premisas son verdaderas la conclusión también lo será. Por ello, la lógica se encarga de analizar la estructura y el valor de verdad de las proposiciones y su clasificación. En tiempos de DICTADURA y persecución, donde el espacio

para la oposición era mínimo, la lógica de la verdad de la fuerza se imponía sobre la reflexión y la crítica.<sup>270</sup>

El libro de texto utilizado para Filosofía era el conocido: “Principios de filosofía de Adolfo Carpio”. Este autor fue un notable pensador de la DICTADURA en el campo de la filosofía. Sobresale su actuación en el congreso de filosofía del año 1980 *donde “atacaba a estos últimos –los que no fueron al congreso en oposición a la DICTADURA– desde la posición del inquisidor victorioso, diciendo: “el hombre a la defensiva sigue viviendo desdichadamente. Verbigracia, cuando se organiza un Congreso de Filosofía, el hombre a la defensiva, el figurón, incapaz de imaginar que se trata de eso, de ir a la cosa misma, a la filosofía, supone segundas intenciones, se pone en guardia y con toda su mezquindad hace todo lo posible para que el Congreso fracase”*<sup>271</sup> La profesora Moroni fue jefa del departamento hasta el año 1982. Luego, fue remplazada por el profesor Enrique Mareque, filósofo, con una clara orientación humanista, cristiana y crítica.

### **El departamento de materias fundamentadoras. Desacuerdos y acuerdo**

Este departamento estaba integrado por las siguientes asignaturas: Administración de la Educación Física, Análisis del Movimiento, Educación Física infantil, Evaluación, Historia de la Educación Física, Introducción a la Educación Física, Recreación, Teoría de la gimnasia y El Juego y el Deporte. Las posiciones de los profesores manifiestan un marco de acuerdo en lo relacionado con la preocupación por el orden y tensiones manifestadas entre aquellos que no encontraban su lugar en ese espacio.

El departamento era un híbrido, ya que los espacios de poder en esos momentos eran los de las prácticas deportivas, el biológico y el pedagógico. *..“Los docentes a cargo de la materia “Teoría de la Gimnasia”, marcada por la perspectiva teórica de la gimnasia formativa, no acordaban debatir marcos teóricos con los profesores de recreación o con aquellos que*

---

<sup>270</sup> Como señalaba Foucault, cada sociedad tiene su régimen de verdad, su política general de la verdad, o, lo que es lo mismo, tipos de discursos que acepta y que hace funcionar como verdaderos, con sus propios mecanismos de producción y de transmisión.

<sup>271</sup> La filosofía argentina y sus tareas de legitimación» Ficha-memoria acerca del Tercer Congreso Nacional de Filosofía de 1980, a 30 años de su realización. Dialéctica Revista de Filosofía y Teoría Social. 2010. Autor: Comité editor.

*consideraban que evaluar era medir las capacidades físicas solamente. Ante esta situación, el silencio y la poca concurrencia a las reuniones eran las formas de oposición.” (M.L. Docente)*

Consultado en la entrevista, un docente de Teoría de la gimnasia manifiesta lo siguiente: *“Antes del ‘76, con el anterior rector era muy difícil trabajar, luego del 76, logramos desplegarlos con fuerza en el Instituto y en el campo en derredor de un par de temas centrales: la gimnasiada, la organización de la fiesta inaugural del mundial de fútbol, publicaciones de nuestras cátedras, la evaluación nacional de las capacidades físico – motrices y en nuestras propias cátedras.” (M.L. Docente)*

En lo relacionado al orden, en la reunión del 2 de junio del año 1976, el jefe del departamento solicita que los *“señores profesores, cumplan las normas establecidas por las autoridades”*. En esa misma reunión, el profesor Díaz Bancalari, sugiere: *“que el profesor utilice un uniforme que lo distinga del alumno”*. La operación de distinción no es neutra y mucho menos casual, la relevancia social del cuerpo reside en que la imagen que proyecta es un lugar común que ha servido y que sirve para calificar y para clasificar, para conferir legitimidad a la jerarquía. Por lo tanto, considero que el cuerpo no es ni puede ser un espacio neutro; es como la propia experiencia en cuyos límites se configura la corporeidad, un espacio de producción ideológica, un espacio político sobre el que se articulan redes de saber y de poder. Resulta importante señalar que la silueta se contacta con los componentes culturales, expresamente en lo relacionado con la vestimenta y la forma deseable de llevarla.

En las restantes reuniones, no se advierten debates en derredor de cuestiones pedagógicas o didácticas. Por lo tanto, una parte del quehacer cotidiano autoritario de las reuniones del departamento y de sus profesores, consistió en inspeccionar las actividades de los alumnos y regular los comportamientos visibles –ropa, cortes de pelo, etc. – Un alumno recuerda que uno de los profesores claves de ese departamento y del período, titular de Teoría de la Gimnasia, *“nos hablaba en contra del socialismo. Nos decía que era una porquería, que le planificaba la vida a la gente y ponía como centro del mal ejemplo a Suecia. Sin embargo, al ser un docente que se preocupaba y ocupaba de su cátedra y que además contaba con un título*

*universitario en educación, marcaba una diferencia ¡¡En la chatura el tipo se destacaba!!”(RR. Ex Alumno)*

### **Práctica de la enseñanza. Un espacio de formación, control y tensión.**

Antes de cada práctica, el alumno/a debía presentar en tiempo y en forma su plan de clases al profesor de prácticas. En el mismo debía figurar la planificación de aquello que se daría en la clase en forma claramente programada. En consecuencia, definimos planificación como la acción consistente en utilizar un conjunto de procedimientos mediante los cuales se introduce una mayor racionalidad y organización en un conjunto de actividades y acciones articuladas entre sí, previstas contienen el propósito de influir en el curso de determinados acontecimientos con el fin de alcanzar una situación elegida como deseable, mediante el uso eficiente de medios y recursos.

El plan de clase debía contener objetivos, contenidos, actividades. Estaba organizado por una secuencia didáctica: inicio, desarrollo y vuelta a la calma. Los objetivos indican la intencionalidad de las acciones que propone el docente, guía el desarrollo de las mismas. Son aspiraciones que se proponen efectivizar y concretar. Existen diferentes formas de enunciarlos y distintos niveles de generalidad.

Los contenidos comprenden todos los aprendizajes que los alumnos deben alcanzar para progresar en las direcciones que marcan los fines de la educación en una etapa de la escolarización, en cualquier área o fuera de ella, para lo que es preciso estimular comportamientos, adquirir valores, actitudes y habilidades de pensamiento además de conocimientos. Las actividades son situaciones de aprendizaje propuestas a los alumnos para que alcancen los objetivos propuestos en la clase. (Rosales: 2002)

*“En práctica de la enseñanza lo que recuerdo es que la corrección de los planes era muy rigurosa. Se valoraba en la misma el cómo se formulaban los objetivos operacionales. En la devolución de la observación de clase, te corregían el contenido, éste involucraba tu presentación personal.”(RR. Alumno)*

En este caso, es probable inferir que la planificación funcionaba como una exigencia formal reduciéndola a un mero instrumento burocrático. La perspectiva tecnocrática aparece y se reafirma ya que el enfoque técnico pretende la racionalización de la acción educativa. La educación se considera un medio para el logro de los fines que son definidos.

Este enfoque valora la formulación de objetivos operativos y lo que el profesor hace (proceso) para lograr estos resultados de aprendizaje (productos). Desde este enfoque, la planificación que hace el docente está relacionada, en primer lugar, con el objetivo, es decir averiguar adónde se va, después se trata de saber qué actividades elegir, qué estilos de enseñanza adoptar y, por último, se trata de determinar las condiciones materiales para la práctica (organización), es decir qué camino tomar. (Pieron: 1988, 14).

Dado que los objetivos son medibles, a la Educación Física en este enfoque la disciplina define su área en términos de capacidades físicas o habilidades técnicas.

El profesorado tiene la función de distribuir entre su alumnado los recursos pedagógicos, que permitan al futuro docente desempeñarse en el medio escolar. Esto implica que debe proveer de una *caja amplia de herramientas*<sup>272</sup> provista de aquellos instrumentos necesarios para el desenvolvimiento de la práctica. En la misma deben encontrarse herramientas que hacen al enseñar y aprender una práctica. Consecuentemente, el contenido de dicha caja, debería tender hacia un equilibrio entre la teoría y la intervención profesional.<sup>273</sup> El estudiante, en algún momento de su formación es un practicante.

La práctica es un dispositivo que se exige para aprender una práctica. Ésta es una forma respaldada y controlada por un profesor que posee experiencia en la disciplina. Podemos definir a la práctica de la enseñanza como una actividad compleja que se desarrolla en escenarios singulares, determinados por el contexto, con resultados en gran parte imprevisibles y

---

<sup>272</sup> Me refiero al concepto de Foucault, una caja de herramientas...", "...se trata de construir no un sistema sino un instrumento..." y "...esta búsqueda no puede hacerse más que gradualmente, a partir de una reflexión (...) sobre situaciones dadas" (Foucault: 1979)

<sup>273</sup> El alumno practicante se sumerge en un mundo, el de la escuela, que si bien es conocido y a veces bastante cercano para ellos en el tiempo, también es nuevo, ya que debe transitar un camino diferente, que es el de las prácticas pedagógicas, él mismo implementar el proceso de enseñanza y comenzar a buscar herramientas y ponerlas en marcha, para construir su rol docente profesional.



cargada de conflictos de valor que requieren pronunciamientos pedagógicos y éticos. El practicante, en tanto futuro docente para llevar adelante esta tarea debe desplegar su experiencia y su creatividad para afrontar situaciones únicas, ambiguas, inciertas y conflictivas que configuran la vida en las aulas. La misma está surcada por una red burocrática –normativas, prescripciones– y una organización jerárquica (Edelstein: 2003).

Una práctica es una situación pensada y dispuesta para aprender cómo enseñar una disciplina. El practicante aprende haciéndose cargo de un proyecto que simula la práctica real. Es, sin dudas, un aprender que surge de sus clases, de la interacción con sus alumnos y de las devoluciones del profesor que supervisa su tarea. ..*“En segundo año tuve a LG, en prácticas, no sabía nada de nada, le pedías ayuda y era peor. No te venían a ver y entonces estabas ahí sola, sin tener a quien recurrir. Teníamos una libreta donde nos anotaban todo y la presentación debía ser impecable. En el plan de clase nos pedían la ubicación de los alumnos en el espacio. Lo que era claro, es que no podías innovar, solo reproducir, en ese espacio me sentí acorralada. Una de las profesoras de curso, me trataba realmente mal y no había forma de pedirle que me respetara. No admitía ningún tipo de innovación o cambio en relación a la planificación que formulaba. Me vigilaba constantemente y me cuestionaba inclusive las palabras que utilizaba con el alumnado. En otra escuela estaba realmente sola y mal .Era una escuela privada religiosa y el cura nos esperaba desesperado ya que no tenían profesores de Educación Física. A mí me tocó un séptimo grado de varones, muy bravo y me las tuve que arreglar sola. En prácticas se esperaba que respondas a lo que te exigían y nada más.” (N. M .Alumna)*

Las prácticas de la enseñanza son instancias intensivas, evaluadas y obligatorias Su aprobación es condición *sine qua non* para acceder al título docente. Este recorrido implica una doble referencia: la institución en la que se realiza por un lado y la institución formadora, por el otro. Éstos son espacios atravesados donde se tensan múltiples discursos y prácticas. En consecuencia, la experiencia docente inicial es vivida como instancia clave probatoria de la posibilidad real y efectiva de “ser docente” y se constituye en un núcleo central en la formación de docentes.

En relación con la propuesta de práctica de la enseñanza en el Instituto, la misma se desplegaba sobre la *noción de aplicación*.

La misma ha estado históricamente vinculada a la imposición de procedimientos universalizables, estatutarios, a la ejecución de lógicas reguladas, al imperio de la norma, a la implementación de programas, así como a operaciones sistemáticas de intervención.

*Entrevistador: “¿Qué recordas de tu experiencia en Práctica de la enseñanza?”*

*Fuente: “Para mí el problema no era la presentación del plan de clase. Sabíamos que por la cantidad de presentaciones el docente las mira por arriba y las señaba. El tema era en mi caso la presentación: aseo, pulcritud, horario, etc. La verdad que me tenía que engominar para poder sostener mi cabello y sostener una clase excesivamente ordenada que respete las pautas que figuraban en el plan. En consecuencia, tu nota de clase dependía de cómo te presentabas y que tan estricto eras con tu plan.”*  
(G.A. Alumno)

Los practicantes realizan sus clases bajo la mirada de *un otro*, que lo observa y lo evalúa,<sup>274</sup> desde una posición de no neutralidad a partir de los supuestos teóricos de los que participa el evaluador-formador por su trayectoria previa, en la cual se inscriben la herencia normativa-valorativa, que sintetiza las categorías heredadas del sistema (rol, función, etc.), la herencia propia de la formación (concepciones pedagógicas y sociológicas dominantes). La perspectiva reguladora de la práctica de la enseñanza de los alumnos del Instituto estaba enmarcada en un conocimiento factico basado en hechos, en procedimiento y reglas, en uniforme, en el horario, en la presentación personal y en las planificaciones, entre otros.

De esta forma, se ponderaba una propuesta que pensaba a la práctica como un escenario técnico y se configuraba una gramática de la forma de ser docente, entendiendo a ésta como “un sistema de reglas, categorías, definiciones, etc, que abarcaba el sistema de una lengua. Un sistema lingüístico de este tipo es relativamente abstracto y existe idealmente en el

---

<sup>274</sup> La reflexión sobre la práctica, en consecuencia, aun cuando libere parcialmente al docente de la dependencia de modelos no construidos por él autónomamente e ilumine nuevos cursos de acción en el aula, estará siempre condicionada en alguna medida por una estructura socio-política dominante, tanto en su vertiente institucional burocrática y legal como en su vertiente moral, actitudinal y referida a los valores (Edelstein: 2003).

sentido de la descripción. Cada individuo, cada grupo o comunidad empleará el mismo sistema lingüístico de manera más o menos diferenciada, según las circunstancias más diversas y según el contexto comunicativo. La gramática se ocupa de niveles de enunciados que tienen un cierto carácter abstracto y convencional a la vez. Esto significa que la mayoría de los hablantes conocen las reglas que caracterizan esos niveles y, mientras hablan, suponen que el otro hablante conoce (casi) las mismas normas y que, por lo tanto, sabrá actuar en consecuencia mediante, por ejemplo, la contestación de una pregunta” (Van Dijk : 1992, 31-32 )

*Entrevistador: “¿Qué recordas de tu experiencia en Práctica de la enseñanza?”*

*Fuente: “Vos presentabas el plan de clase, con objetivos direccionales y operacionales. Esto lo debías hacer una semana antes de la clase, de lo contrario el plan no era aceptado. Los profesores de prácticas a su vez te visaban o no el plan. Si no acordaban con los objetivos o contenidos, debías rehacer el mismo. Esto te llegaba cuando retirabas tu plan en regencia .No había debate ni explicación, solo debías rehacer siguiendo lo detallado por el profesor.”*

*Entrevistador: “¿Cuáles eran estas marcaciones?”*

*Fuente: “Que el objetivo no estaba bien formulado o que el contenido no era el adecuado. Este era el espacio de mayor control, porque en general durante el año, difícilmente te observaban más de dos veces.”*  
*(P.T. EX Alumno)*

La propuesta de clase debía asentarse en derredor de la formación didáctica que impartía el Instituto. Ésta se caracterizaba por concebir al conocimiento como algo acabado y cerrado; elaborado por expertos en la disciplina y bastaba con que el mismo fuera *bajado* por el docente al alumno, quién pasivamente lo recibía y transmitía acriticamente. El efecto de dicha relación didáctica configuraba un futuro docente que concebía su hacer como *bajar* los contenidos prescritos por los expertos en el currículum oficial. De esta manera, se lo despojaba del control Educación efectivo de la enseñanza y de la experiencia devenida por esta y se lo

imposibilita para re-pensar los fundamentos de su propia práctica (Edelstein: 2003).

Cuando se privilegia la aplicación se impone como fin la repetición que se expresa en una fidelidad al marco conceptual, anteponiéndolo a lo novedoso y creativo imponiendo el teoricismo como derivación que permite explicaciones de fenómenos concretos a partir de los conceptos abstractos de la teoría general. Esto habitualmente produce una lógica reproductiva que no contribuye a la reconfiguración, actualización e innovación pedagógica.

El pensamiento reproductivo es en gran medida obsecuente con una bitácora programada y calculada convirtiendo a la teoría en una lógica transportable desde el Instituto hacia la escuela. Pensar la historia de la escolarización supone pensar qué se observa y con qué frecuencia la educación se ha visto obligada a lidiar con propósitos contradictorios como socializar en la obediencia para producir un pensamiento crítico, enseñar conocimiento académico o destrezas prácticas, cooperación o competitividad, destrezas básicas o creatividad y pensamiento de alto nivel, centrarse en la base académica o permitir elección de contenidos (Tyack y Cuban: 1995).

La formación del Instituto permite suponer que pocas eran las contradicciones y en general se tendía hacia la conservación de las tradiciones pedagógicas gimnásticas, deportivas y disciplinarias.

### **Tensiones institucionales**

El espacio de la práctica estaba surcado por tensiones entre el Instituto y la Dirección nacional. En la nota 828 que fuera girada el 29 de Octubre del año 1974 por el supervisor Hugo Galvani se eleva por disposición del Consejo Nacional de Educación (Resolución N° 4788) la autorización para realizar prácticas solamente en las escuelas donde no se alcanzaban a cubrir las horas con maestros especiales de Educación Física. Si bien ya se habían decidido crear cargos de maestros de Educación Física en todas las escuelas de la Capital Federal no se esperaba cubrir los mismos en forma inmediata.

El 19 de noviembre del año 1975 se reúnen autoridades de la Dirección Nacional de Educación Física Deportes y Recreación, el

Vicerrector a cargo de la Rectoría junto a las autoridades del Departamento de Práctica de la Enseñanza. En la reunión celebrada para articular las prácticas del año 1976, los representantes de la Dirección Nacional plantean que esta institución debía ser la que seleccione los establecimientos. Dicha solicitud es rechazada por los docentes Instituto.

El argumento gira en derredor del conocimiento personal de las instituciones escolares que seleccionaba la regencia de prácticas y que además se tenía información fehaciente de aquellos docentes que permitían que en sus cursos haya practicantes. Por otra parte, se argumentaba desde el Instituto que era este el que aseguraba por su relación con las escuelas, el aprovechamiento de los horarios institucionales. Se conviene en que antes del 10 de diciembre de 1975, la Dirección mandará la nómina de escuelas y estas, a su vez serán revisadas y evaluadas por el Instituto. Esta propuesta implicaba que habría un sistema mixto de gestión. La designación de los practicantes en las escuelas públicas sería compartida. Esta situación no sería replicada en las escuelas privadas que serían competencia solo de la Dirección.

Este acuerdo no fue respetado. El Instituto envía una nota al supervisor Galvani con fecha 19 de mayo de 1976 en la cual reclama el que no se hayan presentado a las escuelas los alumnos para iniciar sus prácticas y se agrega el desconocimiento de la regencia de prácticas sobre los establecimientos escolares.

El instituto señala que esta situación es responsabilidad absoluta del Supervisor. La regencia de prácticas había elevado con fecha del 14 de junio como fecha para el inicio de las prácticas y añade que lo realizado por Galvani causa trastornos en la tarea escolar. Sin duda estamos frente a una puja de poder desigual, entre autoridades de la Dirección confirmadas en su cargo después del golpe de estado de la DICTADURA; y las del Instituto tambaleantes y cuestionadas.

Esta situación se trastoca cuando el profesor Dallo decide intervenir el Instituto y desplegar en el mismo sus cuadros docentes más consolidados. Al cambiar la correlación de fuerzas, los docentes del Instituto comienzan a sentir que su base de apoyo política era por demás segura y fuerte y, en consecuencia, se eleva desde el mismo una nómina de escuelas y alumnos

a la Dirección el 30 de Septiembre del año 1976. La nota se despacha a la funcionaria -Inspectora Alicia Ventura, que había participado en la reunión el año anterior y que conservaba su cargo en plena DICTADURA. En consonancia con las nuevas relaciones de poder, la Dirección (ahora en manos de un docente cercano al profesor Dallo) acepta sin ningún reparo el ordenamiento que eleva el Instituto.

## **Desapariciones**

*Entrevistador: “¿Que recuerda del año 1976?”*

*Fuente: “Lo primero que hace el gobierno militar es cambiar al Director Nacional, poniendo en su reemplazo un interventor militar, al cual yo conocía y consideraba un amigo.”*

*Entrevistador: “¿Qué relación tuvo el interventor con el Instituto?”*

*Fuente: “Por un lado, volvimos a Republicuetas, eso fue bastante bueno. Pero también llamaba y nos pedía que le elevemos nombres de profesores y alumnos que socavaban el orden o considerábamos eran subversivos. (Rector)”*

El accionar de la DICTADURA instaurado en el período 1976-1983 afectó a toda la estructura social argentina, destruyendo redes sociales y vínculos solidarios y actuando sobre los más diversos grupos sociales, ocupacionales y generacionales. En Argentina, durante los años 1973 y 1975 se registran numerosas acciones violentas desarrolladas en muchos casos por fuerzas paraestatales pero el acceso al poder de la Junta Militar centraliza y sistematiza la operatoria a través de la creación de una red clandestina de grupos de secuestro y campos de concentración. A través de un plan sistemático logra montar, además del aparato estatal-justicia, diversas fuerzas de seguridad y aparatos burocráticos al servicio de estas prácticas, con lo cual cumple todos los requisitos necesarios para encuadrarse como un proceso genocida.

Siempre el poder muestra y esconde.<sup>275</sup> En cada una de esas esferas se manifiestan aspectos aparentemente incompatibles, pero entre los que se pueden establecer extrañas conexiones. En Argentina, su forma más tosca fue sin dudas el asesinato político y la tortura que adoptaron una modalidad sistemática e institucional y en práctica constante, incluso socialmente aceptada (Calveiro: 2006). Los secuestros y desapariciones <sup>276</sup>seguidas de muerte -cuando se han podido comprobar- han dado a lugar a un *nuevo* sujeto social, producto del genocidio<sup>277</sup> perpetrado por la DICTADURA que conduce a la negación del pasado, de un pasado muy particular: el familiar, social, cultural, político, y que instala una grieta en la transmisión familiar y generacional.

La Junta pretendía imponer al resto de la sociedad un sentido estable del momento político argentino; se trataba de ocultar las desapariciones, las torturas y los asesinatos y, en los casos en que esto no era posible, se intentaba atribuir a estos hechos un sentido banal. En la retórica castrense, las flagrantes violaciones a los derechos humanos eran prácticas excepcionales y temporales, aplicadas sobre grupos restringidos y hábilmente seleccionados por los servicios de inteligencia.

La DICTADURA intentó convencer a un conjunto de ciudadanos minorizados en sus derechos políticos que la desaparición física de otros ciudadanos no era un problema alarmante. En varios discursos se argumentó que dichos incidentes eran parte necesaria y constitutiva de la denominada lucha contra la subversión y que pronto todo quedaría en el pasado, constituyendo un mal recuerdo para un pueblo feliz. (Blaustein y Zubietta:

---

<sup>275</sup> La figura de la desaparición, como tecnología del poder instituido, hizo su aparición estando en vigencia las llamadas instituciones democráticas y dentro de la administración peronista de Isabel Martínez. Sin embargo, eran entonces apenas una de las tecnologías de lo represivo. El golpe de 1976 representó un cambio sustancial: la desaparición, dejó de ser una de las formas de la represión para convertirse en la modalidad represiva del poder, ejecutada de manera directa desde las instituciones militares.

<sup>276</sup> La desaparición es un acto por el cual una persona a partir de determinado momento desaparece, sin que quede constancia de su vida o de su muerte. No hay cuerpo de la víctima ni del delito. Puede haber testigos del secuestro y presuposición del posterior asesinato pero no hay un cuerpo material que dé testimonio del hecho. (Calveiro: 2006).

<sup>277</sup> La figura de genocidio nace en el derecho internacional a partir de la Convención aprobada en 1948. Luego de más de dos años de discusión, se llega a una figura de consenso que, utilizando la modalidad anglosajona jurisprudencial que ejemplifica el tipo, logra doblegar la resistencia de algunos Estados a la aprobación de la figura inicialmente propuesta, que homologaba el crimen de genocidio (en tanto negación del derecho a la existencia de un grupo de población) con la figura de homicidio (en tanto negación del derecho a la existencia de un individuo) (Feierstein: 2007).

1999). La condición de *desaparecido* está básicamente dada porque se ignoran datos sobre el destino del sujeto, cautiverio, muerte, el destino de sus restos. Lo que se ignora, la negación, es lo que lo define. La negación de la identidad que comienza en el campo de concentración,<sup>278</sup> encuentra su correlato en el afuera. Los familiares, en su primer momento de denuncia, construyen la figura de la *víctima inocente* (Feierstein: 2007).

El carácter de “desaparecido” implica dos cuestiones centrales en comparación con la muerte: primero, la ausencia del ritual de duelo debido a la falta del cuerpo y la imposibilidad de sepultarlo un tiempo y un espacio extendidos, mezclados con la vida cotidiana donde la espera es constante por ser una “muerte inconclusa”. Segundo, la falta de compasión colectiva. En la muerte algunos se “solidarizan con el dolor”, mientras que en la desaparición los otros se vinculan al silencio, la ignorancia o la negación de la situación.

La muerte se asocia a la tierra, al cuerpo que se advierte en “descanso” sobre el cual se hace el culto. Sobre él se llora, se dan discursos, flores, último adiós, el cuerpo torna concreta, definitiva, presente, individual a la muerte.

La desaparición es asociada a un vacío intangible por la ausencia del cuerpo. Si se recuperara el cuerpo, la desaparición se convertiría en muerte. Al no haber cuerpo, los familiares mantienen los sueños, los deseos, las imágenes, las fantasías, los fantasmas. Ante el avasallamiento de las garantías más elementales, era necesario recordarle al poder ejecutivo, sobre todo, o a los aparatos represivos que los detenidos desaparecidos eran inocentes hasta que la Justicia demostrara lo contrario; y por demás, la pretensión de inocencia buscaba preservar a los familiares de la exclusión social, la estigmatización e incluso de la propia desaparición, es decir, de pasar a integrar la alteridad negativa definida por el régimen.

---

<sup>278</sup>Los militares estaban dispuestos a "salvar" una vez más al país, que se dejaba rescatar, dispuesto a cerrar los ojos con tal de recuperar la tranquilidad y la prosperidad perdidas muchos años atrás. Las tres armas asumieron la responsabilidad del proyecto de salvataje. Ahora sí, producirían todos los cambios necesarios para hacer de Argentina otro país. Para ello, era necesario emprender una operación de "cirugía mayor". Los campos de concentración fueron el quirófano donde se llevó a cabo dicha cirugía, no es casualidad que se llamaran quirófanos a las salas de tortura—; también fueron, sin duda, el campo de prueba de una nueva sociedad ordenada, controlada (Calveiro: 2006).



Las acciones de secuestro y exterminio, en el caso del régimen militar argentino, tendieron a ser secretas, llevando a cabo un doble proceso de ocultamiento y difusión extra-oficial destinado a sembrar el terror entre la población general.<sup>279</sup> La DICTADURA no secuestraba o mataba a cualquiera, sino que el plan estaba dirigido sobre aquellos que realizaban formas de participación que fueran un obstáculo al plan que se quería imponer (Feierstein: 2008). La característica de la metodología de la desaparición de personas fue borrar todo rastro de las acciones cometidas, de manera de impedir el acceso a cualquier información verdadera sobre lo sucedido. El centro clandestino de detención (CCD) que constituyó la base de la política de desaparición de personas, se tornó “la modalidad represiva del poder, ejecutada de manera directa desde las instituciones militares” (Calveiro: 2006, 27). La desaparición comenzaba con el ingreso a estos centros mediante la supresión de todo nexo con el exterior.

El procedimiento común utilizado luego de la detención y la exposición de los desaparecidos, consistió en someter a las víctimas a torturantes interrogatorios y en muchos casos proceder a su asesinato. En relación a las prácticas criminales de desaparición, se aborda una entrevista al general Videla: *No deja de llamar la atención la forma en que se refiere a la situación de los desaparecidos. Hace sentir que para usted es un tema pendiente.*

*“Como en aquellas otras entrevistas y en sus alegatos judiciales, Videla justificó el plan que aplicó la Junta Militar por los “decretos de aniquilación” firmados por el ex presidente interino Italo Luder, que constituyeron “una licencia para matar concedida por un gobierno democrático”. Cuando el periodista le inquirió si esa licencia incluía las torturas, el robo de bebés y el saqueo de los bienes de las víctimas, dijo que esas “bajezas humanas” se debieron al gran “poder y libertad de acción otorgados al Ejército”, situación en la cual “es inevitable que muchos utilicen esas libertades en beneficio propio”. Agregó que con los juicios él y sus camaradas pagan el costo de “no haber blanqueado” los métodos*

---

<sup>279</sup> Esta la mecánica implementada por el nazismo con los “transportes” que simulaban ser migraciones colectivas de trabajo y con los campos de exterminio, ocultos y disimulados como supuestos “campos de trabajo”, donde el único trabajo real era deshacerse de los millones de cuerpos que atestiguaban materialmente el aniquilamiento.

*dispuestos entonces. Videla sostiene que “hacia el final de mi mandato, entre el '80 y el '81, se llegó a evaluar la posibilidad de publicar la lista, blanquear los desaparecidos”. Explica que “no era tan fácil, porque además íbamos a estar expuestos a la contra pregunta. Si a una madre le decíamos que su hijo estaba en la lista, nadie le impediría que preguntara ¿Dónde está enterrado, para llevarle una flor? ¿Quiénes lo mataron? ¿Por qué? ¿Cómo lo mataron? No había respuestas para cada una de esas preguntas, y creímos que era embochinar más esa realidad, y que sólo lograríamos afectar la credibilidad. Entonces en ese momento no se quiso correr ese riesgo” .....La desaparición de personas fue una cosa lamentable en esta guerra. Hasta el día de hoy la seguimos discutiendo. En mi vida lo he hablado con muchas personas. Con Primatesta, muchas veces. Con la Conferencia Episcopal Argentina, no a pleno, sino con algunos obispos. Con ellos hemos tenido muchas charlas. Con el nuncio apostólico Pío Laghi. Se lo planteó como una situación muy dolorosa y nos asesoraron sobre la forma de manejarla. En algunos casos, la Iglesia ofreció sus buenos oficios, y frente a familiares que se tenía la certeza de que no harían un uso político de la información, se les dijo que no busquen más a su hijo porque estaba muerto.”*<sup>280</sup>

El objetivo de la práctica criminal desaparecedora no es el ataque indiscriminado a la población civil, sino, precisamente el ataque discriminado y selectivo, contra determinados grupos e individuos, con el objetivo de lograr la destrucción total de dichos grupos e individuos. En este contexto se entiende al Estado argentino como responsable de la tortura y muerte de miles de desaparecidos,

*“Una persona muerta debe ser reconocida por sus parientes directos y enterrada o inhumados sus restos por un procedimiento formal y decente. De otro modo, la persona desaparecida y sus parientes permanecerían quizás para siempre en un limbo de incertidumbre.”* (Guber: 2004, 53).

Cabe destacar la famosa frase pronunciada repetidas veces por el dictador Jorge Rafael Videla en la arena pública que, en respuesta a las exigencias de los familiares para que dieran información sobre el destino de

---

<sup>280</sup> Publicado en *Página 12*. 20 de julio de 2012.

sus seres queridos, afirmaba que los desaparecidos no tenían entidad en tanto no estaban ni vivos, ni muertos, sino desaparecidos.

Sin embargo, el gobierno militar declaró a los desaparecidos muertos a través del “Documento final” sobre su acción de gobierno, publicado en 1983 por el General Bignone, y sancionando una ley que declaraba a todas las personas desaparecidas entre noviembre de 1974 y el 6 de octubre de 1979, como muertos presuntos (González Bombal: 2004,12 –Robben: 2006, 40). En el Instituto, durante la DICTADURA, dos miembros de dicha Institución desaparecieron: una era una *docente* y el otro *alumno* del tercer año. Volcaré en las siguientes líneas la información recolectada para la presente investigación.

### **Dos historias del Instituto**

*“De acuerdo a versiones de la época, en una charla ante 700 personas en un colegio católico de la Capital Federal, el coronel Valladares dijo: “Nosotros hemos matado y seguiremos matando hasta que no quede un maldito subversivo en este país. Y no sólo eliminaremos a los subversivos, sino a los instigadores, a los cómplices, a los amigos y a los indiferentes”. En otra reunión instó a los directores y docentes a denunciar a “subversivos”: “Ustedes colaboren, denuncien, que esas denuncias no son delaciones. Nosotros revisamos los antecedentes y si son responsables, quédense tranquilos, que nosotros los vamos a hacer pomada”<sup>281</sup>*

Una advertencia preliminar: de ninguna manera, la historia de *Leonor* y de *Sergio* debe enmarcarse en una unilateralización de la condición de víctimas, ya que de sostenerse esta afirmación se estaría omitiendo el hecho de que también fueron militantes políticos. De exacerbar la condición de víctimas se estaría ante una actitud vergonzante frente al compromiso político de los desaparecidos y de colocar su pasada militancia política y social en una zona de invisibilidad.

---

<sup>281</sup> Cfte. Verbitsky, H. (2006, 11) *Doble Juego. La Argentina Católica y Militar*. Buenos Aires: Sudamericana.

### ***Leonor Rosario Landaburu Zavaleta de Catnich “Nony”. Docente***

Nace en Villa Mercedes, en la Provincia de San Luis, el 20 de noviembre del año 1951. Maestra Normal Nacional, Profesora Superior de Piano, Licenciada en Ciencias de la Educación y Profesora en Educación de Oligofrénicos. De las entrevistas surge que eran cuatro hermanos, dos varones y dos mujeres. Uno de ellos es profesor de Educación Física y entrenador de atletismo –José María–. Su hermana Elsa Alicia, fue asesinada – estudiante de medicina en la Universidad Nacional de Córdoba– en el año 1976. Es por este motivo que Nony decide trasladarse a la ciudad de Buenos Aires. En la Capital Federal realizó tareas docentes en el Instituto, en la Universidad Kennedy<sup>282</sup> y en SEGBA<sup>283</sup> como maestra de apoyo escolar.

Su esposo Juan Carlos Catnich era Licenciado en Ciencias Políticas y consigue empleo como obrero ferroviario en los talleres del Ferrocarril Mitre, en José León Suarez. Militantes católicos –Leonor era catequista–, ambos militaron en el peronismo. Leonor toma horas en el Instituto el 14 de septiembre del año 1976 y en el año 1977 acrecienta trabajo en la sección San Fernando.<sup>284</sup> Toma a su cargo las asignaturas Filosofía –mujeres y varones primer año– y Psicología Evolutiva –mujeres y varones en segundo año– en el turno mañana, sumando 16 horas cátedras, según consta en su declaración jurada firmada el 26 de abril del año 1977.

En su legajo personal encontramos datos por demás interesantes. El 1º de junio del año 1977, Leonor es reconocida por *“su valiosa y desinteresada colaboración que prestara en ocasión de cumplirse las distintas etapas de los exámenes a que fueron sometidos los aspirantes a ingreso para cursar estudios en este establecimiento en marzo pasado. La*

---

<sup>282</sup> Fundada por el Dr. Miguel Herrera Figueroa el 4 de abril de 1964 en la Ciudad de Buenos Aires, Argentina y autorizada a funcionar por Decreto PEN N° 543 del 24/03/1981.

<sup>283</sup> Empresa pública Argentina, encargada de la generación, transmisión, distribución y comercialización de energía eléctrica en el Gran Buenos Aires y en la Ciudad de Buenos Aires. Fue privatizada entre 1991 y 1992 durante el gobierno de Carlos Saúl Menem.

<sup>284</sup> En 1977 se dispone el retorno del I.N.E.F a San Fernando, en principio como anexo del I.N.E.F "Dr. Enrique Romero Brest", y a partir de 1981 vuelve a constituirse como I.N.E.F "Gral. Belgrano".

*dedicación, contracción y capacidad puestas en evidencia en dicha circunstancia, mueven al suscripto a destacarlas por intermedio de la presente.*” Firma Dr. A. Alcázar, Rector Instituto. En momentos en que recibe esta notificación, Leonor estaba embarazada y próxima a su licencia por maternidad, la cual empezaría el 11 de agosto. Este trámite fue realizado en tiempo y forma en Sanidad escolar y elevado al Instituto.<sup>285</sup>

La licencia por maternidad abarcaba desde el 11 de agosto de 1977 hasta el 24 de septiembre del mismo año, según el artículo 4 inciso D del régimen de licencias del estatuto del docente.

Leonor fue secuestrada el 31 de agosto del año 1977<sup>286</sup> en horas de la noche en su domicilio de la calle Wenceslao Tata 4381, localidad de Caseros, Provincia de Buenos Aires. Previamente por la mañana, su compañero había sido secuestrado junto con tres obreros ferroviarios. *“Ese día, mañana, tarde y noche, las fuerzas criminales secuestraron a cuatro familias enteras. Por la mañana los obreros, por la tarde y noche esposas. Todos fueron inmediatamente derivados a Campo de Mayo.”*<sup>287</sup>

Ambos eran sujetos por demás incómodos para la DICTADURA. Militantes peronistas, cristianos, obreros e intelectuales.<sup>288</sup> La DICTADURA estaba enfrascada en desarticular las perspectivas progresistas que habitaban la Iglesia.<sup>289</sup> En relación con esto exponemos el

---

<sup>285</sup> En 1949 se crea la Dirección General de Sanidad Escolar, con el fin de organizar el Departamento de Sanidad Escolar que abarcaba los jardines de infantes, las escuelas elementales, los colegios secundarios y las universidades. Entre sus objetivos, se destacaban: “obtener la salud de educandos y educadores, como base imprescindible para que la enseñanza sea efectiva; hacer la clasificación física y psíquica de los alumnos para que la enseñanza se cumpla de acuerdo con la capacidad de cada uno; tomar a su cargo la educación de los enfermos, los anormales y minorados físicos y psíquicos” (Boletín de Comunicaciones, N° 26, 12/4/49-685).

<sup>286</sup> Denuncia Conadep 3174.

<sup>287</sup> Roberto Landaburu. Entrevista mayo 2009.

<sup>288</sup> En el Concilio Vaticano, la Iglesia católica se abrió al diálogo con las otras iglesias y religiones, pero también con los otros movimientos sociales, entre ellos, los que en América Latina pugnaban por la justicia y la libertad. En esta nueva actitud de la Iglesia católica se debe ubicar un diálogo impensable, apenas una década antes de concluido el concilio, el realizado con los militantes de los partidos comunistas y simpatizantes marxistas.

<sup>289</sup> El número de cristianos -católicos y protestantes-, comprometidos en actividades apostólicas que fueron víctimas del terrorismo de Estado, es difícil de estimar. Involucra, sin duda, una cantidad importante de los miles de asesinados, detenidos-desaparecidos, presos y exiliados que produjeron las Fuerzas Armadas entre 1974 y 1983. Sin dudas el primer aviso genocida fue el 9 de mayo de 1975. Ese día fue secuestrada en Mar del Plata por un grupo de hombres fuertemente armados, la decana de la facultad de Humanidades de la Universidad Católica de esa ciudad, María del Carmen Maggi. El 23 de marzo de 1976, un día antes del golpe de estado, apareció su cadáver en la playa, cerca de la laguna de Mar Chiquita. Permaneció desaparecida diez meses.

siguiente documento del estado mayor del ejército 504/77, anexo 5 que lleva la firma del general Roberto E. Viola: ...*"El ejército –expresa–, accionará selectivamente sobre organizaciones religiosas... en coordinación con organismos estatales... para prevenir o neutralizar situaciones conflictivas explotables por la subversión, detectar y erradicar sus elementos infiltrados y apoyar a las autoridades y organizaciones que colaboran con las fuerzas legales". "Iniciado el PRN (Proceso de Reorganización Nacional) –agrega–, si bien no hay una participación activa de la Iglesia, la misma se manifiesta mediante la comprensión y aceptación de los principios básicos enunciados, sin dejar e advertir sobre ciertos aspectos y puntualizar sobre determinados errores que podrían llegar a afectar el apoyo al mismo".*

El documento continúa: *"la existencia de una corriente de sacerdotes progresistas con algunos de sus integrantes enrolados con el oponente y otras de renovadores, no puede condicionar el alto concepto del clero argentino ni justifica un alejamiento de la Iglesia, tan necesario para la consecución de los objetivos básicos. Las características con que debió encararse la LCS (Lucha contra la Subversión) produjeron secuelas que, en forma de denuncias diversas, el oponente condujo hábilmente hacia la Iglesia, para colocarla en el compromiso de cumplir su misión pastoral de defensa de todos aquellos principios que son esencia de la doctrina cristiana, enfrentando al gobierno nacional y a las FF.AA. Esta situación se agravó circunstancialmente con algunos hechos fortuitos que afectaron a miembros del clero, particularmente como consecuencia de la ejecución de ciertas operaciones, que no fueron acertadas pero sí justificadas... También en el orden internacional los hechos señalados tuvieron su repercusión negativa, proyectando al exterior una imagen del país totalmente distorsionada y produciendo una reacción del Vaticano que en nada favorece al PRN y a las FF.AA."*

Las Fuerzas Armadas que usurparon el Estado en 1976 desplegaron un accionar diferenciado frente a los distintos sectores del catolicismo. Concibiendo a la institución eclesial como un espacio conflictivo, se propusieron depurar sus estructuras eliminando a lo que consideraban la 'infiltración de izquierda'. Mientras tanto, fortalecieron el rol de la cúpula

eclesiástica, propulsora de un disciplinamiento dentro de las filas católicas, al otorgarle la misión de legitimar sus actuaciones y convirtiéndola como en el pasado, en guardiana de los valores de la argentinidad. Los cuadros superiores de la Iglesia asumieron esas funciones y rápidamente se exhibieron como “guardianes espirituales de la espada de los militares” (Dri: 1987,192).

Ante las denuncias por violaciones a los derechos humanos que provenían de organizaciones internacionales, la elite eclesiástica católica respondía que se trataba de una campaña de desprestigio sobre la República Argentina. Una vez más, la jerarquía católica salía en defensa de los militares y buscaba comprometer a toda la nación por los ataques externos, cuando sólo se trataba de críticas al gobierno de facto. A pesar de lo recién expresado, la Iglesia Católica, una de las pocas instituciones de la sociedad civil que no había sido clausurada, se convirtió en un canal de expresión no sólo de las demandas económicas de los mayorías excluidas sino también de los afectados por la represión ilegal, más allá de la mayoritaria indecisión de los obispos ante las acciones represivas del gobierno militar. (Esquivel: 2000).

Luego de finalizada la licencia por maternidad de Leonor, el Instituto a través del Rector inició inmediatamente los pasos legales a los efectos de intimarla para que regularice su situación, ya que no se había reintegrado al concluir su licencia por maternidad. Con fecha del 3 de noviembre del año 1977 se escribe una carta que es enviada el 8 con carácter de certificada,<sup>290</sup> pidiendo que aclare su situación laboral. Esta carta fue recibida pero no contestada.

El 17 de noviembre su hermano Roberto se presenta en el Instituto. Dice el documento N° 528 / 77 del 18 de noviembre: “*Con fecha 17 del actual, se presenta un familiar de la Profesora , quién hace entrega de la nota que se adjunta a fojas 3, en la que se notifica que la aludida docente “falta a su domicilio” (el entrecomillado es textual del original) y sus lugares habituales de actividad desde el día 31 de Agosto pasado, y que las*

---

<sup>290</sup> Es una forma particular de enviar una carta y saber con certeza que el destinatario la ha recibido. En el caso de enviar una carta certificada, se deben consignar con datos del remitente y de la persona destinataria. Cuando reciben la carta, el que la recepciona, firma y pone su DNI y entonces una copia de ese acuse de recibo llega al remitente. Como una prueba conforme la han recibido.

*gestiones realizadas ante organismos policiales y de seguridad hasta aquella fecha no han dado resultados negativos.*<sup>291</sup>.

Consultado Roberto –el hermano– relata que cuando se presenta en el Instituto cree haber sido atendido por el secretario –Graciano– y que la recepción fue fría y respetuosa. Agrega que nunca escribió o firmó una nota y que nunca más el Instituto se comunicó con él o sus familiares. Sí advierte sobre una nota dirigida al Ministro del Interior –el general Harguindeguy– y entrevistas con miembros de la curia castrense<sup>292</sup>. *“Recuerdo que la entrevista fue dura y sin sentido, todo se aclaró cuando el cura me dijo, estimado, no busque más, haga de cuenta que se cerró una puerta y que ésta no se vuelve a abrir nunca más!!”*<sup>293</sup>(R. L. hermano).

La búsqueda de Leonor fue dura e incesante, los familiares utilizaron todos los recursos simbólicos disponibles y exploraron todos los canales y procedimientos institucionales oficiales y extra-oficiales en búsqueda de información. La mayoría de estas reuniones, entrevistas y contactos

---

<sup>291</sup> Ningún organismo brindaba información sobre el paradero de las víctimas a los familiares. Los jueces no daban curso a los habeas corpus presentados y en muchos casos, los abogados que presentaban esos recursos resultaban ellos mismos desaparecidos. los secuestros sumergieron a los familiares de las víctimas y a las personas conectadas a esas familias en un clima de profunda confusión y gran ansiedad. Una serie de preguntas irresueltas, tales como, ¿quienes eran los responsables de los secuestros? ¿cuales eran las razones de las detenciones? ¿donde debían buscar a sus seres queridos? fueron introducidas bruscamente en sus vidas cotidianas. Fue así como inmediatamente después de los secuestros, la reacción inicial de estos familiares fue buscar las respuestas en aquellos que estaban en posición de brindar información: las autoridades militares y policiales. Como es bien sabido, siguiendo el mandato de silencio, la respuesta generalizada de las fuerzas de seguridad fue la negación total de información. Las fuerzas del orden negaron cualquier tipo de relación e involucramiento con los operativos y los secuestros, y pretendieron ignorar todo lo relacionado con los ataques. Además de esta negación absoluta de información, los familiares eran sometidos largas horas de espera, intimidación de todo tipo y amenazas. Frecuentemente no se tomaban sus declaraciones y denuncias y eran enviados una y otra vez de una a otra unidad de policía (CONADEP, 1984; El diario del juicio, 1985).

<sup>292</sup> La relación de complicidad entre DICTADURA y miembros de la iglesia, puede analizarse en los documentos internos de la DICTADURA militar que tienen como objetivo, también, la eliminación de toda crítica al interior del movimiento católico. El llamado a las FFAA para que repriman a las “disidencias” (es decir las resistencias o los que se oponían al orden instituido en cada campo) sean las católicas o de otros grupos religiosos, sindicales, partidarias, culturales, educativas, empresariales son alentadas por los que dominan en el campo y buscan seguir ejerciendo su monopolio haciendo detener-desaparecer a aquellos que le disputan parte de su poder.(Emilio Mignone, Iglesia y DICTADURA. El papel de la Iglesia a la luz de sus relaciones con el régimen militar, Buenos Aires, Ediciones del pensamiento nacional, 1986).

<sup>293</sup> Luego del golpe y ante la masividad de detenciones –desapariciones, los familiares reclaman a organismos estatales, sociedad política y civil, grupos religiosos, embajadas y dirigentes sociales para tener noticias de ellos. En general, la respuesta es el silencio y la negación de los hechos.



personales tuvieron resultados negativos: no existía información disponible y fehaciente del destino de Leonor ni de su esposo y su hijo por nacer.

Un silencio profundo cubría los actos de barbarie genocida y nadie en el Instituto se mostró capaz o dispuesto a acompañar la búsqueda de uno de sus docentes; por el contrario, fue sumariada. La nota de referencia que inicia la suspensión del cargo es pedida por el rector Alcázar y la prosecretaria del mismo, Mabel González de Arredondo.<sup>294</sup> Con fecha 18 de noviembre, el Rector eleva una nota al Director Nacional de Educación Física; profesor H Barovero<sup>295</sup> con “el objeto de plantearle la situación en la que se encuentra la Profesora y sobre el final solicita al señor Director quiera a bien disponer se impartan a esta Rectoría las debidas directivas para proceder en consecuencia”.

En la misma nota se da aviso al Director que frente a las reiteradas inasistencias, el Instituto procedió a la designación de un suplente en el cargo y se han devuelto los haberes desde el mes de Agosto, ante la ausencia al cobro.

Es llamativa la ponderación en la nota de la palabra *inasistencia*<sup>296</sup>. Sin duda, si estas no eran debidamente justificadas, la continuidad laboral de Leonor en el Instituto estaba seriamente comprometida. Al final de la nota, se manifiesta que se está “ante una particular situación, solicitando al señor Director Nacional quiera a bien disponer se impartan a esta Rectoría las debidas directivas para proceder en consecuencia”. El 14 de diciembre se despacha un telegrama colacionado<sup>297</sup>, enviado por la entonces Vicerrectora

---

<sup>294</sup> La represión instaló en la sociedad el miedo y el terror, provocó la autocensura y eliminó la mayoría de las iniciativas de protesta colectiva. Si bien, existieron numerosos focos de resistencia en el ámbito laboral, estudiantil, intelectual y artístico que se solidarizaron con quienes eran perseguidos y encarcelados. Pero todo esto se verificó también en un marco signado por una comunidad que, en gran medida, se reveló profundamente autoritaria.

<sup>295</sup> El profesor Barovero, vive retirado en Mar del Plata. Ubicado, se negó a ser entrevistado al conocer el período de estudio de esta investigación.

<sup>296</sup> Inasistencia: Ausencia de un lugar o acto. Diccionario Manual de la Lengua Española Vox 2007 Larousse Editorial, S.L.

<sup>297</sup> El telegrama colacionado reúne algunas características especiales que lo diferencian del resto de los despachos telegráficos y que ha hecho que en la práctica se constituya en el medio de comunicación fehaciente por excelencia. Esta es así porque la colación, por propia definición de la norma que la crea (Ley Nacional 750 1/2, art.91) consiste en la repetición íntegra del texto original por la estación destinataria, con lo cual se asegura con certeza que la voluntad unilateralmente emitida se transmitirá fielmente. Se garantiza tal fidelidad con la repetición de todo el texto hasta recibir la conformidad del expedidor. El texto transmitido se verifica en el destino y se archiva por cinco años.

del Instituto. El mismo dice lo siguiente: “Emplazo 48 hs. Regularizar situación de revista. Caso contrario notificar causales impedimento”.<sup>298</sup>

Ante la ausencia de Leonor y desconociendo la presencia de su hermano, quien da aviso de su denuncia de paradero, las autoridades del Instituto siguen el camino administrativo que indudablemente conduciría a la cesantía.<sup>299</sup>

Resulta relevante subrayar, que se trata de una postura jerárquica institucional que, en primer lugar, echa a andar la máquina burocrática<sup>300</sup> y, en segundo término, si bien la acción no implica necesariamente acuerdo absoluto en todos los directivos es posible inferir que la misma puede ser ubicada en un hacer que podría contenerse en el plano de cierta adhesión y/o colaboración con el gobierno y su proyecto educativo<sup>301</sup> .”

Existe una gran dificultad en pasar de las meras apariencias a la entraña misma de la relación entre sociedad y Estado, entre el aparato que gobierna la vida de una comunidad y la comunidad misma. La dificultad estriba en lo siguiente: la apariencia no es sólo apariencia, sino también parte de una realidad.

---

<sup>298</sup> La aplicación de sanciones disciplinarias era un atributo de la Junta de Disciplina Docente cuyos miembros eran elegidos por el voto de los educadores. Durante la DICTADURA, el Estatuto del Docente fue eliminado y de este modo las sanciones disciplinarias eran injustificadas y sin posibilidad de descargo.

<sup>299</sup> Pablo Pineau afirma que “por ser todo potencialmente subversivo, se decidía qué lo era de hecho y se actuaba en consecuencia”, en el sentido que si bien existió un plan organizado, la búsqueda de dichos elementos llevó a situaciones que de tan extremas parecen absurdas. (Pineau, Mariño, Arata y ¿? (2006) *El principio del fin. Políticas y memorias de la educación en la última DICTADURA militar (1976-1983)*, Buenos Aires: Coihue.

<sup>300</sup> El término sugiere el dominio del «bureau», del aparato, de algo impersonal y hostil que ha adquirido vida y poder sobre los seres humanos-En el lenguaje diario, también hablamos de los burócratas sin alma refiriéndonos a los hombres que integran ese mecanismo. Los seres humanos que gobiernan el Estado parece como si carecieran de alma, como si fueran meros dientes del engranaje. En otras palabras, nos enfrentamos aquí, de lleno y directamente, con la reificación de las relaciones entre seres humanos, con la aparición de vida en mecanismos, en cosas ( Deutscher 1966).

<sup>301</sup> El testimonio de Susana Diéguez, maestra y miembro de UMP y UTE, es ilustrativo de esta realidad compleja, donde se presentaban temores, resistencias y delaciones...” en el año ’77 trabajé en la escuela 23 del Distrito Escolar 16 y un día la directora entró al aula y le arrancó de los cuadernos, cartas que los chicos le habían escrito a Videla. A los pocos días me secuestraron. Estuve detenida en el (Centro Clandestino de Detención, Club Atlético) Cuando me liberan, en la escuela me hacen un sumario por abandono de cargo” (Gudelevicius, M.;2008). Aportes para comprender la cotidianeidad escolar durante el ‘Proceso de Reorganización Nacional’ en Argentina. Historias de vida de docentes primarios: análisis de experiencias y memorias. Tesis de grado. UNR.

Las cesantías durante la DICTADURA eran decididas por el Área de Recursos Humanos del Ministerio de Educación de la Nación. Este organismo produjo más de ocho mil cesantías en siete años. Las cesantías eran justificadas por el gobierno mediante la aplicación de la Ley 21.274 y, más específicamente, la Ley 21.260 que preveía en su artículo primero que cualquier empleado público “*que de cualquier forma se encuentre vinculado a actividades de carácter subversivo o disociadoras*” pudiera ser despedido en el acto sin indemnización alguna.

La figura de cesantías por *abandono de lugar de trabajo* fue utilizada en muchas ocasiones para encubrir desapariciones. El 22 de diciembre se confecciona desde la Dirección del Instituto otra nota dirigida al Director nacional donde se reitera la situación de la profesora Landaburu. En esta nota se hace referencia a que “*habiéndose acreditado la entrega – mediante comprobante remitido por la oficina de correos correspondiente – que también se agrega y la no presentación de la profesora Landaburu, como así la carencia de información que señale las causales de su insistencia, solicito del señor Director nacional quiera a bien disponer las medidas pertinentes*” (Remito 380-despachada el 27-12-1977)

En esta nota se solicitan medidas ante las reiteradas inasistencias. Las autoridades del Instituto desconocen la presentación del hermano y nombran suplente y avanzan la cesantía de Leonor. El 8 de febrero del año 1978, con Expediente N° 2601 / 78, Resolución 33 de Secretaría de Educación, la subsecretaria Adriana S. de Elizalde procede a iniciarle sumario a Leonor. En relación a la *figura del sumario*, destaco que, desde la fundación del sistema educativo, el Estado creó un conjunto de normativas que afectó directamente la práctica docente cotidiana. Los instrumentos clásicos de regulación de la profesión docente han sido las leyes, los decretos y la normativa producida por los ministros, subsecretarios y directores.

A partir de marzo de 1976 se puede observar una intencionalidad política de profundizar la intervención estatal en la vida escolar que pretendió afectar sus rutinas de manera decisiva. Me refiero a leyes, decretos, directivas, circulares, disposiciones, resoluciones y sumarios. El 30 de Abril del año 1979, el ministro de educación de la DICTADURA,

Juan Manuel Llerena Amadeo<sup>302</sup> resuelve “*Declarar cesante (art 54 inciso g) del Estatuto del docente en su condición de profesora del Instituto nacional de Educación Física de Buenos Aires*”.

El estatuto del docente<sup>303</sup> manifestaba en su artículo 54 lo siguiente:

ARTÍCULO 54. Las faltas del personal docente, según sea su carácter y gravedad, serán sancionadas con las siguientes medidas:

- a) Amonestación;
- b) Apercibimiento por escrito, con anotación en el legajo de actuación profesional y constancia en el concepto;
- c) Suspensión hasta cinco días;
- d) Suspensión desde 6 hasta 90 días;
- e) Postergación de ascenso;
- f) Retrogradación de jerarquía o de categoría;
- g) Cesantía;
- h) Exoneración.

Las suspensiones serán sin prestación de servicios ni goce de sueldo. El ARTÍCULO 55 dice: Las sanciones de los incisos a) y b) del artículo anterior deberán ser aplicadas por el superior jerárquico del establecimiento u organismo técnico. El afectado podrá interponer recurso de reposición y apelación en subsidio, ante la jefatura del organismo al que pertenezca el sancionado, la que resolverá en definitiva previo informe de la inspección de enseñanza o de la inspección seccional según corresponda y la junta de disciplina. El ARTÍCULO 58 señala: Ninguna de las sanciones

---

<sup>302</sup> Llerena Amadeo era un católico conservador, de profesión abogado, pertenecía a la Corporación de Abogados Católicos “San Alfonso María de Ligorio”, una de las organizaciones de profesionales de laicos que había creado la Iglesia Católica en los años treinta y de la cual eran miembros varios funcionarios del Proceso. Había sido subsecretario de educación del ministro José Mariano Astigueta (1967-1969) durante la presidencia del general Juan Carlos Onganía en la DICTADURA anterior. Colaboraba con el diario La Nación, se desempeñaba como profesor de las universidades Católica Argentina y del Salvador, y desde 1976 era secretario académico de la Facultad de Derecho de la Universidad Nacional de Buenos Aires o UBA. De todos los ministros del Proceso, Llerena Amadeo fue el que más tiempo duró en el cargo – dos años y casi cuatro meses-. Dadas sus afinidades con los nacionalistas católicos, resultó el único mandatario que recibió elogios de parte de los redactores de Cabildo. Bajo su gestión concretó tres medidas que fueron comentadas en la revista: la sanción de la Ley Universitaria, el cierre de la Universidad Nacional de Luján y la creación de la materia Formación Moral y Cívica (Emilio Mignone (1986) *Iglesia y DICTADURA*, Buenos Aires, Ediciones del Pensamiento Nacional).

<sup>303</sup> Ley 14.473 estatuto del docente. Buenos aires, 12 de setiembre de 1958 boletín oficial, 27 de setiembre de 1958.

especificadas en los incisos c), d), e), f), g) y h) del artículo 54 podrá ser aplicada sin sumario previo que asegure al imputado el derecho de defensa.

Una rápida lectura nos demuestra que era imposible que Leonor, dada su condición de desaparecida, pudiera efectuar su defensa. Pese a esto, el Instituto, la Dirección de Educación Física y el Ministerio avanzaron en su cesantía. Es llamativo el uso que se hace del estatuto, ya que su importancia está dada en ser una *“regulación del trabajo de enseñar que comprenden, entre otras cuestiones, concepciones de la docencia, su ubicación en una red de relaciones de poder y garantías de derechos, algunos de ellos como respuesta a posibles o efectivas arbitrariedades del poder político”*<sup>304</sup>

De la cita se desprende que Leonor no tuvo ninguna oportunidad de ejercer su derecho a defensa y que fue víctima nuevamente de la arbitrariedad del poder político e institucional. Con fecha 13 de junio de 1979, el Instituto produce una disposición interna (N° 022/79) en la cual *“a raíz de las prolongadas inasistencias, sin aviso en que incurrió”* la Rectoría dispone su cesantía. Llamativamente se escribe, *“pase a conocimiento y notificación de quién corresponda”*. Ninguno de los familiares de Leonor fue informado de esta decisión.<sup>305</sup> Esto debe explicarse en relación a una política estatal mediante la cual durante el gobierno dictatorial prácticamente la totalidad de las denuncias por *subversión* o desaparición de personas iba por otros carriles creados especialmente. Es decir, sin pasar por el sumario a los *subversivos* se les aplicaba la ley de prescindibilidad y se los dejaba cesante y/o se procedía a la detención. Esta secuencia también nos informa que la política de persecución ideológica había comenzado antes del golpe militar del 24 de marzo<sup>306</sup> y fue acentuada por la Dictadura. En conexión con la sanción a Leonor y como parte de la política

---

<sup>304</sup>Cfte. Ivanier- Jaimovich,- Migliavacca- Pasmanik y Saforcada. (2004). “¿Qué regulan los Estatutos Docentes? Trabajadores de la educación, relaciones sociales y normativa, “. CCC. Cuadernos de trabajo. Buenos Aires.

<sup>305</sup> Los sumarios debían iniciarse por faltas consideradas graves, a partir del año 1976, cuando se disponía la «instrucción de sumario», esta debía cursar «las actuaciones correspondientes a la Dirección de Sumarios del ministerio, donde un funcionario debía encargarse, de tomar la declaración de defensa al docente acusado. Luego de esto, el expediente completo volvía al Ministerio de Educación, directamente a las oficinas de los Tribunales de Disciplina para disponer la sanción. Tribunales que no funcionaban.

<sup>306</sup> Rodríguez, L. (2007) “El control social sobre los docentes durante la última DICTADURA militar. Un análisis de los sumarios administrativos en la provincia de Buenos Aires, 1976-1983”. En *Cuadernos del CHIS*. N° 21-22.

persecutoria en el sistema educativo durante el año 1977, en la provincia de Buenos Aires, hubo 15 casos de cesantías por *presunto abandono de cargo*.

En el texto del sumario se dejaba constancia que los familiares habían declarado que los docentes fueron *detenidos por las fuerzas de seguridad* y que no habían renunciado voluntariamente a sus tareas. Todas las veces, la Asesoría General de Gobierno recomendaba que se avanzara con el trámite para *dilucidar la real situación» de los docentes «a los efectos disciplinarios y estatutarios vigentes*. De esta manera, los docentes no sólo se encontraban presos, sino también sumariados por el sistema.

El 5 de julio, la Rectoría del instituto le informa al Director Nacional que los deberes habían sido cumplidos “...*cabe a esta Rectoría informar que mediante disposición interna N° 022/79, aplicó con fecha 30 de Abril a la profesora Leonor Rosario Landaburu, la cesantía pertinente*” La nota es firmada por Enrique Robiolio, Vicerrector y la Prosecretaria. Mediante el expediente N° 49.673/ 76, del 6 de agosto del año 1976, el Ministerio de Educación de la Nación había elevado una nota sobre las normas legales del régimen disciplinario para el personal de su dependencia y se plantea que “*en la actual coyuntura que vive el país, una adecuada descentralización administrativa, con la consecuyente asunción de responsabilidades que le competen a cada funcionario, en su órbita respectiva*”. Según se desprende del mismo, los trámites que llevaron a la cesantía de Leonor fueron iniciados y llevados adelante por los directivos del Instituto por decisión propia y en acuerdo con lo que se consideraba asunción de responsabilidades.

## **Sergio Fernando Tula Silberberg. Estudiante**

Nació en Brasil, el 29 de marzo de 1955. Cursó la secundaria en el Colegio Nacional N° 8 "Tte. Gral. Roca, del barrio de Belgrano. Se recibió de Bachiller a fines de 1973. Ingresó al Instituto de Educación Física "Dr. Enrique Romero Brest" al año siguiente. Fue detenido en su domicilio de Republiquetas 3066, hoy Crisólogo Larralde, en la noche de 2 de abril de 1977 por agentes de la Policía Federal Argentina. Las fichas del Archivo de la Memoria (N° CONADEP: 8314) incluyen a Sergio como uno de los detenidos desaparecidos entregados a Brasil<sup>307</sup> por la DICTADURA argentina

Gimnasta federado, se encontraba cursando el tercer y último año y había acordado continuar su relación laboral con el Club Ferrocarril Oeste (en el barrio de Caballito) en la "colonia de invierno".<sup>308</sup> Era Maestro de Educación Física, título que había obtenido dos días antes de su desaparición. Sus padres eran docentes de Educación Física y entrenadores de gimnasia y se encontraban al momento de su desaparición en un Congreso de la especialidad en México. Al volver, encontraron su vivienda revuelta y la noticia de la desaparición de Sergio a quien se lo llevaron junto con dos amigos.

Su padre, Héctor,<sup>309</sup> trabajaba en esos momentos en el Colegio Militar y nunca pudo tener información sobre su hijo. Se sabe que estuvo detenido en el centro clandestino de detención conocido como El Campito en la Guarnición Militar Campo de Mayo<sup>310</sup>. Consultado un profesor de Gimnasia del Instituto aseguró desconocer que Sergio estaba desaparecido.

---

<sup>307</sup> Con el golpe militar de 1964, Brasil pone en plena vigencia la "Doctrina de la Seguridad Nacional", acordando la expansión de la misma con las demás Dictaduras de la región. Se articula un plan de colaboración en la represión de los disidentes y opositores.

<sup>308</sup> La colonia de invierno era una propuesta formativa que ofrecía el club FCO los días martes, jueves y sábados. Comenzaba en Abril y concluía en Noviembre.

<sup>309</sup> Fue campeón nacional de gimnasia, entre los años 1930 y 1933.

<sup>310</sup> Campo de concentración que se ubicaba en la zona conocida como Los Tordos, de allí proviene su otra denominación. Estaba entre el polígono de tiro y el aeródromo de Campo de Mayo. Las instalaciones estaban constituidas por tres edificios: uno de chapa y dos de material. No había baños en ese lugar pero sí, tres salas de tortura y un salón destinado a la enfermería. Los detenidos eran alojados en el edificio de chapa, que antes había servido como caballeriza. Los secuestrados que pasaron por allí estaban encapuchados y con las manos atadas con soga por delante del cuerpo. Cuando llegaban, les asignaban un número:

Además de la práctica de la Gimnasia Deportiva, Sergio tocaba instrumentos de percusión. Por estar su vivienda cercana al Instituto y dada las dimensiones de la misma era usual que se encontraran en ella grupos de jóvenes para estudiar o simplemente para pasar un rato haciendo música. La jovialidad y calidez de Sergio, permitía que los compañeros y amigos pernoctaran en su vivienda.

El dato de la desaparición de Sergio es señalado por un informante clave:

*Entrevistador: ¿Qué puedes decirme de Sergio Tula?*

*Fuente: “Sergio había sido seleccionado para trabajar en la colonia de invierno en Ferro por su muy buen desempeño en la del verano de 1977. Yo me hice muy amigo suyo porque ambos nos deleitábamos con la música y en nuestros ratos libres nos encontrábamos en su casa y junto con dos amigos suyos tocábamos tardes enteras. Nuestra vida era sencilla, ir al Instituto volver, tocar, estudiar poco y salir a caminar por Cabildo. No había nada especial en nuestros encuentros, ni siquiera se tocaba el tema de la política. En marzo de ese año los padres se van a México y le dejan esa enorme casa a su exclusivo cuidado. Nos instalamos ahí junto con sus dos amigos inseparables y cotidianos, que repito y aclaro, no eran estudiantes del Instituto. El día 2 de abril me retiro de su domicilio a las 17 15 y me voy a mi casa para estar un poco con mi madre. El martes me presento a trabajar en la colonia de Ferro y al advertir que Sergio no había fichado, me digo: ¡Éste llega tarde justo hoy en el primer día! Por lo tanto, tomo su tarjeta y la ficho: 17, 14 hs. Dos horas más tarde, alrededor de las 19 hs se me acerca el coordinador y me señala que la tarjeta de Sergio estaba marcada pero que él no había tomado el grupo. En su alocución me advierte que mi actitud me acarraría posiblemente una sanción.”*

*Entrevistador: “¿Qué hiciste con el tema de la ausencia de Sergio?”*

---

esa era su nueva identidad. Así los llamaban sus torturadores. Los detenidos eran ubicados en pabellones de acuerdo a la importancia que los genocidas que le otorgaban como botín de guerra, clasificación que se derivaba de su pertenencia a determinada organización político- militar. La custodia la cubría personal de Gendarmería Nacional y el lugar estaba bajo dependencia del Comando de Institutos Militares. De acuerdo a las instalaciones- que fueron demolidas entre 1982 y 1983-, se calcula que el Ejército podía albergar en ese campo, alrededor de 200 detenidos en forma simultánea ([www. anred.com](http://www.anred.com)).



*Fuente: “Inmediatamente al terminar de trabajar lo llamé por teléfono a su casa y no me atendió. Me fui a mi casa e insistí con el llamado pero de nuevo nadie atendió. Decidí llamar a su novia y esta vez sí me atendieron el teléfono”*

*Entrevistador: “¿Que dialogaron con la novia de Sergio?”*

*Fuente: “Me dice: a Sergio se lo llevaron de la casa la otra noche. Por favor no me llames nunca más y escápate pronto. Me colgó el teléfono y nunca más la llamé. Al otro día al llegar a mi casa mi madre enterada de lo sucedido me tiró todos los libros de política e historia a la basura.”*

*Entrevistador: “¿Por qué crees vos que Sergio fue capturado por la federal?”*

*Fuente: “No encuentro ninguna respuesta certera a tu pregunta. Sergio era un tipo sano, deportista, alumno del Instituto, músico y estaba de novio. Nunca habló conmigo de política y te aseguro que pasábamos días enteros juntos en su casa. Lo que a mí me llegó y no lo afirmo de ninguna manera es que en la casa de Sergio había una imprenta de los montos, pero insisto: no lo afirmo. Es posible que Sergio les haya prestado un espacio a sus dos amigos y estos armaran una imprenta, la verdad es lo único que se me ocurre. Sé que Sergio tenía un tío militar<sup>311</sup> y que junto con el padre se entrevistaron con alguien del ejército y este les señaló que ya no había nada que hacer.”(GA. Ex Alumno)*

¿Por qué desaparecieron? En principio es importante repensar la desaparición como parte de una tecnología de poder, en este caso con una notoria exacerbación de la violencia. La política criminal desaparecedora puesta en marcha por la Junta Militar entre 1976 y 1983 elaboró así un nuevo dispositivo represor que consistió, como es conocido, en la desaparición sistemática de los cuerpos de los ciudadanos que habían sido torturados y asesinados.

---

<sup>311</sup> Nos referimos al Tte. primero Julio Cesar Tula que en esos momentos era intendente de Saliquellò.

Las desapariciones tenían varias metas: ocultar las pruebas de la existencia del terrorismo de Estado; privar de los rituales de muerte al círculo más íntimo de los desaparecidos y a la sociedad que integraban; y crear un estado de psicosis colectiva, a la que iba dirigida también la aparición calculada de cadáveres anónimos en las calles con huellas de haber sufrido una extrema violencia. Como práctica discursiva, la tecnología de la violencia desarrollada por la dictadura transformó, además, las formas de comunicación cotidiana, impregnando inevitablemente todo el lenguaje social. La desaparición fue una tecnología represiva del poder militar y el gesto final de la negación progresiva de la humanidad a la que fueron sometidas miles de personas durante la dictadura. Su correlato institucional eran los centros de detención, que aparecieron antes del golpe, durante el gobierno de Isabel Perón.

Todo lo que sucedía dentro de ellos adoptaba, como indica Calveiro (2004: 39), la apariencia de un procedimiento burocrático, legalizado por superiores jerárquicos. La obligación de obedecer y la división de las tareas favorecieron la sensación de falta de responsabilidad moral entre el personal de los centros que mantenía en funcionamiento la maquinaria asesina. En tono con lo anteriormente señalado y profundizando el análisis, a partir de 1976 el maniqueísmo ideológico se intensificó en Argentina, alcanzando niveles de auténtica paranoia que desembocaron en el intento de aniquilar cualquier forma de oposición al régimen. La dictadura elaboró un discurso que justificaba la suspensión de los derechos civiles y la masacre en nombre de una supuesta defensa de la nación.

Esta creación de dos esferas sociales e ideológicas enfrentadas es lo que se denomina “lógica binaria” del totalitarismo. Desde esa lógica, Argentina atravesaba una supuesta guerra contra los subversivos, algo que no desmintió la guerrilla, que «prefería representarse como un ejército que desafiaba a otro antes que como una pequeña fuerza insurreccional» (Calveiro: 2004, 89).

Apuntando hacia el mismo lugar, Reati (1992,44) señala que: “El tono mesiánico es evidente al traspolarse el conflicto social argentino a una lucha que no solo trasciende las fronteras geográficas («guerra mundial») sino incluso las temporales («atraviesa los siglos»), convirtiendo el

enfrentamiento en parte del batallar eterno entre el Bien y el Mal Los representantes del gobierno, imbuidos de una mística y una misión que creen divina, se sienten combatientes de una batalla que transcurre tanto en la tierra como en las esferas celestiales”.

Por otro lado, el maniqueísmo operó mediante la deshumanización e incluso la negación del otro, lo que explica la gran importancia de la alteridad en la literatura argentina del periodo. La cosificación a combatir procedía de una doble pasividad: la que inyectó en las víctimas de la violencia de Estado la deshumanización progresiva a la que fueron sometidas y la de una sociedad que sabía o sospechaba de la masacre pero no la impidió. Coartar la acción para mantener el país bajo control fue, como en tantas otras ocasiones, una estrategia del autoritarismo, que provocó en este caso la percepción colectiva, una «existencia en lo ajeno», una «pérdida del ser». Analizando esta relación entre acción e identidad, Bajtín lo ejemplifica así en su Estética de la creación verbal: “*Cuando dejamos de utilizar, a consecuencia de alguna enfermedad, algún miembro, por ejemplo una pierna, ésta se nos presenta como algo ajeno, ‘no mío’, a pesar de que en la imagen externa y visible de mi cuerpo sin duda sigue perteneciendo a la totalidad*”. (Bajtín: 1982, 45).

### **Gimnasiada Americana**

Una de las estrategias que desplegó la DICTADURA para construir una imagen positiva consistió en la exhibición de los denominados *logros* de la Educación Física. Es por ello que en el caso de Argentina y del Instituto en particular, se apeló al despliegue de muestras gimnásticas para públicos masivos, entre las que encontramos: las *Gimnasiadas* y la ceremonia inaugural del mundial de fútbol del año 1978. En dichas muestras gimnásticas se recurría a planteles de exhibición conformados por docentes y estudiantes del Instituto y de alumnos del nivel medio. La Educación Física y el Instituto aceptan de buen grado mostrarse públicamente y construir mediante sus prácticas, un espectáculo masivo.

Los “modernos” habían tomado la decisión de mostrarse como profesionales, táctica diferenciadora que les permitieran hegemonizar el campo de la Educación Física. La mirada general de los “modernos” sostenía que había que mostrar y mostrarse en eventos públicos, de manera

de estimular y acompañar el salto profesional que la Educación Física debía y podía dar apoyándose en la coyuntura histórica del momento y en la producción de una teoría de Educación Física, basada en el desarrollo motor<sup>312</sup> superando así el paradigma de la sencillez.

La Gimnasiada es un evento gimnástico de exhibición no competitivo en América Latina. Este acontecimiento tiene como antecedente histórico inmediato la Gimnaestrada que se desarrolla en Europa. Es el festival internacional más importante de la Gimnasia General y forma parte de la agenda oficial de la Federación Internacional de Gimnasia.

En el evento se realizan intercambios de información sobre la labor gimnástica realizada en los diferentes países. El creador de la misma, el holandés Joe Sommer, planteó la idea de realizar un evento sin preocuparse por el aspecto de la competencia, en el que los participantes, pudieran asistir por el placer de su actuación y sin limitaciones de ningún tipo.

La primera Gimnaestrada se realizó en los Países Bajos en el año 1953. En el año 1975 se realiza en Berlín y ahí se encuentran las delegaciones de América Latina -Chile, Argentina, Venezuela, Dominicana, Brasil- y deciden hacer las mismas bajo el nombre de Gimnasiadas americanas. *“Nos reunimos con el profesor chileno Carlos Vera Guardia<sup>313</sup> y acordamos hacer las primeras en Venezuela”.*

---

<sup>312</sup> Definimos desarrollo motor como un elemento de referencia en el desarrollo humano, que tiene como aspectos fundamentales al movimiento y los procesos perceptivos; las experiencias motrices y perceptivas de la persona. Se pone énfasis en las diferentes etapas evolutivas y en las experiencias motrices y sensoriales, ya que se considera que estas son la base a partir de las cuales se desarrollan procesos cognitivos más complejos, que nos permiten comprender e interactuar con el mundo que nos rodea. El desarrollo motor implica entonces, la realización continua de acciones del aparato locomotor, regidas por el sistema nervioso, cuya finalidad es el conocimiento del medio físico y social circundante y la interrelación de la persona consigo misma.

<sup>313</sup> Miembro del Comité Ejecutivo de la IAKS. Asociación Internacional de Instalaciones Deportivas Recreativas. 1995 al presente. Miembro del Concurso IOC IAKS de Instalaciones Deportivas y Recreativas, desde 1977 y Presidente del Jurado en 2007 y 2009. Miembro Directivo de IASLIM, Asociación Internacional de Administración de Infraestructura Deportiva y Recreativa. 2007 al presente. Presidente I Congreso Iberoamericano de Instalaciones Deportivas y Recreativas. 2009. Miembro de la American Leisure Academy. Academia Norte-Americana de Recreación. 2001. Grado de Doctor en Filosofía - Ph.D.- en la Universidad de York, Inglaterra. 1976. Profesor Titular de la Facultad de Arquitectura. Universidad del Zulia, Maracaibo, Venezuela. 1965 a 1997. Miembro Directivo de la WLRA. Asociación Mundial de Recreación y Tiempo Libre. 1996 -2002. Director Fundador del Instituto Panamericano de Educación Física. Maracaibo, Venezuela. 1987 - 1997. Presidente de los Congresos Panamericanos de Educación Física.

La presentación de la delegación argentina contaba con elementos innovadores en la gimnasia, uno de ellos fue el golpeteo del pandero a través de las manos y la utilización del mismo como un elemento clave en la coreografía. El impacto fue inmediato y se comenzó a mencionar el surgimiento de una Escuela Argentina de Gimnasia, dirigida por A. Dallo. En general las muestras gimnásticas están basadas en la creatividad colectiva e individual. Esto permite a los alumnos resolver de forma cooperativa situaciones muy variadas a través de movimientos y posiciones, de mayor o menor dificultad, respondiendo continuamente a estímulos del exterior tales como el ritmo, la música, el contacto con los compañeros, las cargas, el desequilibrio, y también a estímulos provenientes de su propio cuerpo, que quizá en otras prácticas físicas no se le da importancia, como son las sensaciones propioceptivas.<sup>314</sup>

El ilimitado y variado número de movimientos, posiciones, desplazamientos o situaciones espacio-temporales que se producen en la práctica de las exhibiciones, hacen de las mismas un vehículo muy eficaz para trabajar diferentes cualidades físicas como la fuerza, la flexibilidad o el equilibrio lo que favorece el conocimiento personal y del resto de los compañeros, proporcionando un amplio bagaje motriz al alumno para adaptar, su movimiento a las circunstancias y condiciones de cada situación. (Inverno: 2003).

En el año '78, los días 7 y 12 de Octubre, en el Club Obras Sanitarias ubicado en la ciudad de Buenos Aires, en su nuevo gimnasio

---

1980 - 1997. Fundador y Coordinador de nueve Programas de Postgrado, Facultad de Arquitectura, Universidad del Zulia, Maracaibo Venezuela entre 1978 y 1997. Coordinador de la Semana Internacional de la Actividad Física y el Deporte para Todos para América Latina del Grupo de Trabajo de CIGEPS - UNESCO. 1992 - 1996. Participante en 140 Congresos Internacionales y Conferencista en 100 de ellos. Autor de 18 libros y numerosos artículos sobre Recreación, Deporte, Educación Física e Instalaciones Deportivas. (En [www. V Educación Físicaourtu.com.ve](http://www.VEducaciónFísicaourtu.com.ve): bajado el 13-10-2013).

<sup>314</sup> Sentido que informa al organismo de la posición de los músculos. hace referencia a la capacidad del cuerpo de detectar el movimiento y posición de las articulaciones. Es importante en los movimientos comunes que realizamos diariamente y, especialmente, en los movimientos deportivos que requieren una coordinación especial. Podemos decir que los propioceptores forman parte de un mecanismo de control de la ejecución del movimiento.

techado ,<sup>315</sup> se realiza la III era Gimnasiada Americana, organizada por el Instituto de Buenos Aires. Su director fue el profesor de dicha casa el Licenciado Mario López.

El *programa*:

- Día 7 — Jornada inaugural.
- Día 8 — Día de la Gimnasia formativa.
- Día 9 — Día de la Gimnasia de rendimiento.
- Día 10 — Día de la Gimnasia de mantenimiento.
- Día 11—Día de la Gimnasia expresiva.
- Día 12 — Día de la Gimnasia deportiva

Con la muestra gimnástica se ofrecieron laboratorios para profesionales y alumnos de las áreas de gimnasia facilitando el intercambio de ideas en torno a la dirección de la Gimnasia y a la calificación del personal del área. Conjuntamente se celebraría una Velada Argentina en la que participarían los equipos más representativos de la Argentina. Las inscripciones debían realizarse antes del 15 de agosto de 1978 y su costo era de 5 dólares por participante activo y 10 dólares para los Miembros del Seminario y Laboratorios.

La Gimnasiada del año 1978, constituyó un elemento clave para que “los modernos” se ubicaran en una posición hegemónica en el campo de la Educación Física, al que deseaban profesionalizar. La posición está enmarcada en la definición señalada en una entrevista: “*Nosotros queríamos difundir al profesional argentino de Educación Física.*” Hablar de un *profesional* implica hacerlo desde un significante cuyo concepto, socialmente construido, varía en el marco de sus relaciones con las condiciones sociales de su empleo y, por tanto, se define no únicamente por el esfuerzo de *identificación* del grupo –por ejemplo, de docentes– sino también por el estatus que política, social, y económicamente se le atribuye y que como grupo consigue *significar*.

Para poder constituir ese espacio de poder se articuló un evento masivo con apoyo de la estructura del Estado y la dirección del Instituto. Se presentó una estructura básicamente vivencial, que desplegaba mejores y

---

<sup>315</sup> Ubicado en la avenida del Libertador al 7300, a escasos 400 metros del I.N.E.F. Fundado en 1917, por empleados de la empresa. En su gimnasio techado se han sucedido innumerables eventos deportivos y artísticos.

más educativas formas de moverse construidas intuitiva y experimentalmente articuladas con el sentido propedéutico de la disciplina. Articulado con la profesionalización se trabaja en el sentido de producir espectáculos multitudinarios y públicos cuyo objetivo era la promoción de la gimnasia moderna-formativa: la Educación Física, a través de la exhibición de diferentes modalidades y tendencias gimnásticas. La preparación de la Gimnasiada puso al grupo de los modernos” en línea con la misma.

En relación a los criterios de participación debo señalar que el coordinador del evento se ocupó de publicitar el evento por todo el Instituto. Un alumno entrevistado recuerda: *“El profesor pasó aula por aula para vendernos la Gimnasiada. Nos hablaba de la necesidad de jerarquizar la profesión y luego me dijo: Ud no se afeitó ¿Por qué? Porque el docente organizador de la Gimnasiada, era uno de los que más imponía la norma en el Instituto. Lo que sí, nosotros pagamos para presenciar el evento, porque sólo presentaban cosas los alumnos de 3er año”* (R.R Alumno)

En otra entrevista se señala: *Entrevistador: “(...) En el 78 a finales de año fue la gimnasiada ¿Participaste?”*

*Fuente: “No, mi división entera no fue elegida, el criterio se relacionaba con el gusto del docente.”* (P.T. Alumno)

Consultados otros actores sobre las posiciones en el campo se ha señalado que *“esas prácticas y posiciones de ese grupo se sostenían en un discurso que manifestaba que la Educación Física debe estar ahí donde se vea no importa con que proyecto político o ideológico. Entonces no importa el proyecto político, si son fachos somos fachos, si son progres, nos hacemos progres”*. (A.A. Ex Alumna)

En relación a los docentes, se presionó a varios de ellos para que presentaran esquemas con su alumnado

Frente a la pregunta: *“¿Participaste en la gimnasiada”?*

*(Docente): “Sí porque ML me obligó a presentar algo. Él era un tipo pesado, con muchos contactos, representaba a la Fiep<sup>316</sup> y además era*

---

<sup>316</sup> La FIEP: FEDERACIÓN INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN FÍSICA - Organización Mundial que difunde la Educación Física estudiando sus medios y las formas pedagógicas más adecuadas, la formación de profesores y su ACTUALIZACIÓN. Creada

*discípulo de Dallo, tenía llegada directa con el Director Nacional de Educación Física y con el gobierno. Asimismo era titular en el Instituto, en esos momentos solo 3 docentes eran titulares: Marrazo, López y Moroni (esposa de Dallo).*

### **El sincretismo de “los modernos”**

“Los modernos” sostenían una posición sincrética instrumental. Este vocablo ha sido empleado para mencionar doctrinas que funden diversas opiniones sin que haya un criterio de selección. En esto se diferenciaría del eclecticismo, en el que se produciría la aplicación de criterios para seleccionar ciertos aspectos de posiciones teóricas heterogéneas. (Ferrater Mora: 1966) En las relaciones con la Educación Física y la gimnasia durante la DICTADURA, las acciones de “los modernos” variaban y se sostenían en una sola posición: adoptar posturas diferentes en razón de su propia conveniencia. Sostengo esta perspectiva ya que el *sincretismo* implica una perspectiva filosófica y política en la que conviven indiscriminadamente los pensamientos, las formas y las técnicas, generando una suerte de pastiche que se acomoda y adapta a quien mejor las utiliza y busca la mejor manera de ponerlas en operación en un solo contexto.

El sincretismo se advierte y refleja en los mecanismos y métodos utilizados para su ejecución, en un soporte ideológico y filosófico difuso. Consecuentemente, al promover generalizaciones excesivas que implican la presencia de diversidad de perspectivas, puede conducir a posicionamientos teóricos ambiguos y vaciados de contenido, lo que conllevaría en términos de posición ideológico-política, al desinterés por la comprensión de los procesos históricos (Villalobos Herrera: 2006).

Uno de los docentes entrevistados señala: *“Nosotros trabajamos siempre para promover la Educación Física con DICTADURA o sin DICTADURA. Cuando Dallo fue funcionario, lo que realizó fue una gestión profesional, en el área del deporte y la Educación Física.”*(M.F. Docente)

---

en 1923, posee diversas secciones: Científica, Escolar y Deporte para Todos. Edita boletines trimestrales bilingües. Tiene delegados en 120 países el mundo.



El despliegue de un soporte ideológico difuso permitió que el instituto se plegara a las prácticas públicas de difusión que realizaba la Dictadura, siendo una de ellas, la muestra en la inauguración del mundial de fútbol del año 1978.

### **El Instituto y el mundial de fútbol del año 1978**

*“Por una relación con una supervisora de Educación Física de escuelas secundarias me llamaron de la Dirección Nacional de Educación Física para armar la fiesta inaugural del mundial. Me convocan y me muestran un proyecto de fiesta; el mismo había sido adjudicado a una empresa privada. Lo miramos, lo analizamos y lo cuestionamos. Te aseguro que el proyecto original, era inviable. La empresa no aceptó nuestras críticas y se retiró de la organización. Entonces quedamos solamente nosotros. Éramos un equipo de cuatro docentes. Aceptamos el desafío y empezamos a trabajar. Recuerdo que una de nuestras preocupaciones radicaba en tratar de desplegar muchas figuras coreográficas para atenuar el efecto desfile. Te aseguro, que no tuvimos en ese tiempo, ninguna presión, ni para aceptar el trabajo y menos cuando lo estábamos realizando.” (M. F. Docente)*

El año 1977 representó un momento amargo para los conductores del Proceso. Principalmente, debido a la asunción como presidente en los Estados Unidos del demócrata James Carter, que, una vez en el poder alentó una política exterior estrechamente vinculada al respeto y control de los derechos humanos. Por su parte, grupos de argentinos exiliados, desde el momento mismo del golpe, comenzaban a hacer acusaciones públicas que enfatizaban las acciones de una DICTADURA sangrienta. También eran realizadas denuncias por organismos internacionales como Amnesty International. Ante las múltiples imputaciones, el gobierno estadounidense optó, en 1977, por reducir los créditos hacia Argentina, y en 1978 le efectuó un embargo de armas.

En este contexto se fueron incrementando las presiones internacionales sobre el gobierno argentino, que puso en marcha una poderosa propaganda en fin de deslegitimar las denuncias realizadas desde el exterior, y las que ya comenzaban a surgir dentro del propio país. La

organización de un evento tan emblemático como el mundial de fútbol, sería utilizado por el Gobierno Militar para promover una imagen de país confiable, capaz de realizar grandes emprendimientos.

Así pretendía contrarrestar las críticas que se extendían en casi todas las partes del mundo. La cultura era una preocupación clave en el proyecto dictatorial y para controlarla se llevó adelante una estrategia de alcance nacional. Es decir, no sólo se tenía por objeto la supresión material y concreta de los cuerpos, sino que también se evidencia la búsqueda de supresión en el terreno de lo simbólico. Durante la DICTADURA la censura fue extrema: se cerraron periódicos y revistas, se intervinieron distintos medios, se clausuraron editoriales y se controlaban las publicaciones. Se procesaron, detuvieron y secuestraron periodistas y escritores. Se Intentaron asimismo diversas operaciones ideológicas tendientes a la construcción de consenso.

La más dramática de ellas fue la Guerra de Malvinas, la otra muy significativa, pero por su éxito fue el Campeonato Mundial de Fútbol de 1978.<sup>317</sup> Efectivamente el evento se constituía en un pieza clave en el rompecabezas de las relaciones de poder.<sup>318</sup> Un acontecimiento propicio para anunciar y difundir los valores que la DICTADURA aspiraba insuflar en la sociedad argentina, apelando al atractivo brindado por la contemplación pasiva de una práctica deportiva y utilizando un dispositivo sólo indirectamente represivo.

La realización del torneo y la denuncia de una supuesta “campana anti argentina” desde el exterior fueron dos operaciones mediáticas de la Junta Militar destinadas a construir cierta legitimidad política en el momento mismo en que se hacía más fuerte la presión internacional por la violación de los derechos humanos. La organización del Mundial estaba orientada a legitimar y a monumentalizar la gestión de la cúpula militar entre propios y extraños. Lograr la adhesión interna y acallar las críticas generadas en el extranjero se impusieron como los blancos principales del

---

<sup>317</sup> Argentina había sido designada sede en 1968.

<sup>318</sup> El proyecto del Mundial '78 se eslabonó con la modernización de algunas ciudades, imperativo que emergió con fuerza durante los años del desarrollismo. El gobierno militar se sirvió de aquellos proyectos, aunque no se privó de modificar su sentido. La inversión alcanzó cifras mayúsculas: oficialmente se declararon más de 520 millones en erogaciones, de los que apenas se recuperaron 9,6.

campeonato.<sup>319</sup> El Estado Dictatorial debió necesariamente consensuar la noción de estado y para ello qué mejor manera de producir consenso, si no es a través de aquello que parece estar tan arraigado en la cotidianeidad, aquello que siempre asegura fervor y entusiasmo a los argentinos, aquello que se considera como lo más sano y pacífico que existe: el fútbol

El magno acontecimiento fue concebido con el objetivo de limpiar la negativa imagen que la DICTADURA había cosechado en el exterior, debido a las acusaciones de permanentes violaciones a los derechos humanos. El campeonato Argentina '78 constituyó un dispositivo no violento pero, también, útil para refrendar el proyecto de disciplinamiento político, social, cultural y económico que pesaba sobre la sociedad argentina. El Mundial debía exhibir en presencia de la sociedad argentina y del mundo, los logros y las bondades del gobierno autoritario.<sup>320</sup>

En particular, la denuncia militar sostenía la existencia de un “ataque” contra el país montado desde afuera por los exiliados argentinos y por diversos grupos y figuras internacionales que iban desde el actor francés, Yves Montand hasta Patricia Derian, funcionaria del gobierno del presidente de los Estados Unidos, James Carter (Franco: 2005). El evento sufrió las ausencias de Johan Cruyff y Paul Breitner, quienes se negaron a participar por motivos políticos. Además, en señal de protesta, los jugadores

---

<sup>319</sup> A partir de la “eficiente” organización conseguida a cualquier costo, que resaltó aún más el primer puesto logrado por la selección nacional en el torneo mundial desarrollado en la Argentina, el régimen militar intentó vender una imagen positiva de sí mismo al exterior, espacio donde sus comportamientos podían ser más fuertemente cuestionados, ya que dentro de nuestra frontera los opositores habían sido neutralizados o reprimidos. Es que apoyados en algunas innovaciones tecnológicas que se efectuaron en los medios de comunicación (entre otras cosas, se construyó un faraónico centro de producción que transmitió las vicisitudes del campeonato mundial en colores para el exterior) los uniformados creyeron que podían revertir, de esta manera, a las que evaluaban como injustas calumnias fomentadas por grupos de detractores de la DICTADURA argentina, ubicados en diversos países del mundo. Es así que las autoridades nacionales utilizarían la hazaña lograda por los futbolistas argentinos que actuaron bajo las órdenes del técnico Menotti (era la primera vez que en su historia futbolística un seleccionado argentino ganaba un campeonato mundial) como medida de grandeza del propio gobierno militar que apostó a este éxito de una manera obsesiva. De allí que apelando a esta asociación espuria evaluaran que habían demostrado al mundo que eran “gobernantes honorables” y que en el exterior existía solo una campaña internacional de falsedades (Di Giano: 2001).

<sup>320</sup> Paralelamente a la organización existió un fuerte movimiento internacional de boicot hacia el mundial. El mismo tuvo principalmente alcances de origen europeo, pero su máxima repercusión se produjo en Francia. En ella se llevó a cabo la formación del COBA (Comité de Boicot du Mundial de Football en Argentina) en el año 1977 por un grupo de franceses de extrema izquierda. Esta asociación llegó a tener alrededor de 200 comités distribuidos en todo el país, generando en consecuencia una importante discusión en la sociedad francesa.

del equipo de Holanda se negarían a saludar a los jefes de la DICTADURA argentina a la hora de recibir las medallas por el subcampeonato obtenido, y antes de la final, se reunieron con las Madres de Plaza de Mayo

*Entrevistador ¿Cómo miraban la DICTADURA?*

*Fuente: “Mira, nosotros escuchábamos a veces a los periodistas extranjeros, decían: los militares asesinan a los ciudadanos opositores. Yo los escuchaba y pensaba lo siguiente. Que tipos mal intencionados” (M.F. Docente).*

El Campeonato Mundial de Fútbol realizado en 1978 en el país pretendió ser el trasmisor de una imagen de gobierno equilibrado y de una sociedad comprometida con la causa. Pero inversamente a lo planeado, la imagen “errónea” no pudo ser refutada. La publicidad internacional, que propiciaba el mismo evento permitió la visualización de las denuncias que realizaban los argentinos que se encontraban fuera del país.

El 1° de junio del año 1978 en Argentina comenzaba el mundial de fútbol. Setenta y siete mil espectadores se congregaron en el estadio del club River Plate <sup>321</sup> para asistir a la apertura del mundial. Desde el mediodía se decretó asueto. Un texto publicitario sobrepuesto a un mapa del territorio nacional que incluía las Islas Malvinas y una porción de la Antártida señalaba las implicancias de este hecho inédito y fijaba la corrección con que debían desenvolverse los habitantes. Se anunciaba un acontecimiento capaz de despertar la expectativa mundial; los ojos del mundo escudriñaban los estadios, pero desde su ceremonia inaugural el campeonato se mostraba traspasando las tribunas y sus significados alcanzaban a la sociedad toda. <sup>322</sup>

---

<sup>321</sup> Inaugurado el 25 de mayo de 1938, lleva el nombre del presidente que decidió la construcción del estadio (Antonio Vespucio Liberti), popularmente conocido como "El Monumental". Se encuentra ubicado en la intersección de las avenidas Figueroa Alcorta y Udaondo. La selección Argentina de fútbol, juega habitualmente sus partidos en ese estadio.

<sup>322</sup> A pesar de la crítica política, la organización del XI Mundial de Fútbol se desarrolló en Argentina, entre el 1 y el 25 de junio de 1978, comenzó mucho antes. La Copa del Mundo volvía a Sudamérica por primera vez desde el año 1962, cuando se había disputado en Chile. El torneo se llevó a cabo en 6 estadios, repartidos en las ciudades de Buenos Aires, Rosario, Mar del Plata, Córdoba y Mendoza. En él participaron 16 países: Argentina logró el primer lugar, Holanda el segundo puesto, Brasil el tercero e Italia el cuarto. A los 38 partidos disputados en total, asistieron 1.546.151 espectadores, un promedio de 40.688 hinchas por partido.

Como despliegue inicial 1700 alumnos secundarios de colegios privados y oficiales de la Capital Federal y del Gran Buenos Aires realizaron una exhibición de esquemas gimnásticos, dirigidos por la profesora Beatriz Marty de Zamparola, José Bravo, Beatriz Monopolis de Buich y Marta Frías, todos docentes del I.N.E.F Buenos Aires. Habían comenzado a ensayar desde octubre de 1977 durante dos horas a razón de tres veces por semana.... *“La mayoría de nosotros, no sabíamos lo que sucedía fuera del Instituto. Éramos un poco ingenuos.”*

*Entrevistador: “¿No recordas ningún inconveniente?”*

*Fuente: “Si, días antes de la inauguración del campeonato, realizamos un ensayo general en el estadio. El militar a cargo del mismo, aprecia que durante el ensayo, habíamos dejado marcado todo el césped con las zapatillas de los alumnos. Entonces, se dirige a nosotros muy disgustado y nos dice: ¡solamente el desfile, lo demás no se hace!, entonces la coordinadora le contesta: ¡yo renuncio y no se hace nada de nada! El Director Nacional de Educación Física, intervino personalmente y el conflicto se solucionó de la siguiente manera: las coreografías se harían, pero los alumnos en vez de zapatillas usaron medias.” (M.F. Docente)*

Los alumnos de las escuelas medias, vestían pantalones y buzos blancos, polera blanca con una V celeste, una remera celeste debajo y una campera impermeable blanca. Los alumnos del Instituto fueron divididos para diferentes tareas. Los de 3ero y 2do año eran encargados de acomodar a los espectadores en las plateas, mientras los de 1er año controlaban los tickets de entradas. A las 13.20 aparecieron en el estadio de River Plate formaciones de escolares con buzos y pantalón blanco y luego otros grupos con indumentaria blanca y celeste, integrados por niños.

Media hora después se inició la suelta de globos, celestes, amarillos, rosa y anaranjados, que marcó el comienzo de los desplazamientos de los jóvenes que formaron en toda la superficie de la cancha la alegoría Argentina 78<sup>323</sup> y, posteriormente, Mundial FIFA, simultáneamente con una triple circunferencia en el centro de la cancha.

---

<sup>323</sup> En junio de 1978 desaparecieron 63 personas en todo el país y Adolfo Pérez Esquivel, quien ganaría el Premio Nobel de la Paz dos años después, era liberado el viernes 23, dos días antes de la final. La inmensa mayoría de los medios se subordinaba a las directivas de la Junta, con escasas excepciones, como el Buenos Aires Herald que dirigía el británico

En la ceremonia inaugural, durante la exhibición gimnástica los alumnos realizaron el esquema de conjunto, acompañados por una banda militar que marcaba los movimientos con música castrense, mientras un docente impartía las órdenes en un tono acorde con la muestra y su carácter. En este sentido, citamos: *“De alguna manera, el ámbito pedagógico de la clase se vincula con una especie de pedagogía gubernamental. Si la DICTADURA cívico-militar vino a restaurar el orden en una sociedad amenazada por la subversión, la Educación Física de las juventudes – esperanza prometida para el futuro del país– servirá para mostrar al conjunto de la población las virtudes del orden corporal, del control del cuerpo, de la precisión a la que se pueden someter las prácticas corporales; en fin, servirá como una forma de establecer solidaridades éticas y estéticas en relación con el cuerpo y el movimiento “ (Rodríguez: 2009).*

La ceremonia inaugural fue el escenario apropiado para la teatralización de las relaciones de poder inclinadas hacia el autoritarismo y mostró a una sociedad jerárquica, simbolizada por los movimientos marciales y mecánicos de la representación argentina. Perseguía una paz interior forzada celebrándose a sí misma a través de una estética heredera de los regímenes autoritarios de entreguerras.<sup>324</sup> La selección del alumnado que participó de la ceremonia inaugural es un punto de atención, ya que involucra nociones de estética y género que no tomaron en cuenta el rendimiento académico<sup>325</sup>

*Entrevistador: “¿Porque el Instituto desfiló en el acto?”*

*Fuente: “Había que llevar una bandera; la misma era larga y pesada. Bueno, los alumnos nuestros podían hacerlo. A esto debo sumar que como institución, queríamos estar en el acto. Terminado el acto, nos*

---

Robert Cox. El 14 de abril había fallecido en Buenos Aires el único periodista deportivo que se oponía a la realización del Mundial desde que el torneo había sido otorgado a la Argentina: Dante Panzeri.

<sup>324</sup> Sobre el final del campeonato, los jugadores pudieron ser imaginados como soldados que cumplían en el campo de juego un deber patriótico. Sin dudas, a la DICTADURA la comparación le pareció muy precisa, dado que tanto los jugadores como los soldados, a su modo, han jurado defender el honor de la patria. Los deportes constituyen una simulación regulada, y por tanto no violenta, de la guerra. Así, los campos de juego lo son también de batalla y la victoria de los equipos nacionales lo es de las naciones que confrontan (Roldan: 2007).

<sup>325</sup> Los alumnos de mejor puntaje eran elegidos en el Instituto como abanderado y escoltas. Este criterio histórico y escolar fue saltado en ocasión del mundial de fútbol.

*tuvimos que retirar. No vimos el primer partido. Los partidos que pude ver, fue porque algún docente o estudiante que colaboraba en el mundial, nos dejó pasar.” (M.F. Docente)*

En este sentido relevamos los datos aportados por una ex alumna:  
*Entrevistador: “¿Qué recordas del armado del Mundial de Fútbol del año 78?”*

*Fuente: “Bueno, yo estaba enojada porque quería ir a desfilar y a la cancha para ver los partidos, sabía lo que pasaba y reconozco un sentimiento muy contradictorio. Cuando salimos campeones Salí a festejar el campeonato. Pero las mujeres casi ni fuimos elegidas, sólo para llevar la bandera, ahí el criterio fue por altura y estética.” (CG. Ex Alumna)*

Otro testimonio manifiesta: *“lo que recuerdo es que fuimos elegidos para trabajar como acomodadores. Otros compañeros lo hicieron como cuidadores de autos en el estacionamiento. No hubo que yo recuerde ningún criterio particular, si podías entonces ibas y hacías lo tuyo un ratito y después mirabas los partidos.” (RR. Ex Alumno)*

*Fuente: “Recordemos la participación del Instituto en el mundial de fútbol del año 1978. Se trabajó en su organización por orden de la Dirección Nacional de Educación Física. Se participó y listo, a cambio no obtuvimos nada especial, solo los buzo.” (A.M. Docente)*

*Entrevistador: “¿Que ganó el Instituto con su participación en el mundial?”*

*Fuente: “Nada. Los alumnos se quedaron con las zapatillas y los buzos.” (M.F. Docente).*

Oídos sordos. La Junta Militar se aprestó en 1978 a terminar con la intensa conflictividad interna en el marco de acciones de extrema violencia, para dejar la casa limpia antes de la llegada de los invitados y aprovechó la euforia del triunfo para iniciar otra no bien se fueran. Gran parte de la sociedad tuvo que haber hecho oídos sordos a lo que afuera de la cancha estaba sucediendo. No se puede concebir la idea de que la sociedad entera que alentaba la competencia futbolística “no sabía” lo que estaba sucediendo, dado que el funcionamiento secreto y siniestro dejaba huellas – sutiles y clandestinas, pero las dejaba– que la mayoría había empezado a negar, aunque las mismas denuncias de las Madres de Plaza de Mayo, los

diarios y demás evidencias marcaban que “algo verdaderamente estaba pasando”.

El debilitamiento moral, la clandestinidad del aniquilamiento y el mismo proceso de encubrimiento de la guerra se manifestaba a su vez por medio de una microfísica del poder foucaultiana tan capilarizada y tan aguda que nos permite descubrir que “algo” de aquel terror se sabía y sin embargo se callaba.

La dictadura militar se embarcó en una gran empresa nacional a la hora de apelar a ese esencialismo tan autóctono como lo era el fútbol argentino. La construcción del imaginario colectivo sobre “lo argentino” le permitirá al Proceso y a los medios masivos de comunicación fundamentalmente- generar los mecanismos de inclusión necesarios para crear esas prácticas de identificación colectivas y comunes que lograron mantener la integración de todos los argentinos al compás de un solo grito que coreaba sin cesar: “Veinticinco millones de argentinos, jugaremos el Mundial”(Salerno: 2012) Con esto se lograba montar una serie de mecanismos asociados a la categoría de “Nación”, en tanto se identificaba a ésta con la realización del torneo, dándose la idea de que la totalidad nacional estaría comprometida en su realización.

Lo que se intentaba transmitir en esos momentos era que la Argentina misma –la Patria- estaba en juego, apelando así a un “nosotros” colectivo. Asimismo se intentaba potenciar el costado “modernizador” del gobierno militar –a partir de la remodelación y construcción de nuevos estadios, modernización de las telecomunicaciones y perfeccionamiento de las redes terrestres, etc., que dejaría atrás la imagen de atraso y de la violencia política “subversiva” de años anteriores (Romero: 1985).



## Lo diferente: La “Fede” en el Instituto

En este trabajo de campo e indagación he encontrado la existencia de un grupo de alumnos, militantes de la federación juvenil comunista en el Instituto, que según los datos alcanzaban el número de dieciocho. Éstos funcionaban en silencio, y dentro del Instituto se dedicaron a tres cuestiones centrales: el reparto de la prensa -Revista Juventud-, la revista del Instituto: “Proyección” y la construcción de un encuentro nacional de estudiantes de Educación Física.

*“Cuando ingreso al Instituto me dan una lista de 18 afiliados para contactarlos en forma inmediata. Esto resultó fácil en relación a su ubicación, pero difícil en lograr una correspondencia con la militancia y el trabajo en conjunto. Muchos compañeros, me veían y me esquivaban, por temor a ser identificados dentro del Instituto. Con los pocos que aceptaban su identidad comunista, nos reuníamos fuera del Instituto y dialogábamos sobre la revista o las actividades relacionadas con el encuentro de estudiantes En general, nuestra militancia en el Instituto era tibia. Lo único diferente que realizamos fue escribir en la revista, y tratar de armar el encuentro” (RR. Ex Alumno)*

La revista solo pudo salir dos veces y tuvo que ser interrumpida ya que la institución le negó su apoyo:

*”Uno de los vicerrectores se acercó a nosotros y nos dijo: muchachos, el encuentro no se hace, hay órdenes de arriba de que lo paren .Bueno es lo que hicimos” (Ibíd.)*

El dato aportado me lleva a consultar sobre cómo se sentía un estudiante con militancia política en el Instituto:

*Entrevistador: “¿Se sintieron perseguidos en el Instituto por el hecho de ser comunistas?”*

*Fuente: “Te cuento: un día me pidió la profesora de Psicología hablar conmigo; cuando nos sentamos en el bar me dice: se está hablando mucho de vos, se sabe que sos comunista, no te digo que tienes que hacer, pero sí que te cuides mucho” (...)*

*Entrevistador: “¿Y qué hiciste? ¡Suena a amenaza!”*

*Fuente: “No, fue un aviso y lo tome como tal. La verdad, como célula del PC, no debatimos mucho cuando nos bajaron el encuentro y no pudimos sostener la revista. Lo que te digo, es que no resistimos, sólo planteamos algunas cosas diferentes.”(R. R. Ex Alumno)*

La reunión con la docente de Psicología estuvo enmarcada en relación con la orden de la dirección del Instituto de suspensión del Encuentro Nacional de Estudiantes de Educación Física, motorizada por parte del alumnado del instituto. Aprovechando la gimnasiada del año 1978, se establecieron vínculos con alumnos de profesorados del interior y se comenzó a desplegar la idea de realizar un encuentro de estudiantes. Para poder avanzar en el proyecto, se informó a la dirección el Instituto, quién en principio accedió a la petición.

La solicitud fue hecha de palabra y básicamente con el vicerrector del turno tarde. Fue él mismo quién le comunica, en un dialogo “de pasillo” a un alumno que el encuentro debía ser inmediatamente suspendido, porque “desde arriba le habían dado esa orden y estaban por demás molestos con esa situación”. La prohibición velada, en relación al encuentro de estudiantes, da cuentas de un dispositivo de exacerbado control social, mediante el cual se supone que algo puede presentarse de una forma y mutar a otra que atente contra el campo y el Instituto. Esta situación incluye recomendaciones, advertencias y recordatorios. La posición del entrevistado puede coincidir con la postura del Partido Comunista (P.C) en relación a la DICTADURA.

El PC intenta hacer equilibrio entre la denuncia puntual de los crímenes y hechos represivos, y la diferenciación en el plano de la política general de la DICTADURA, a la que se calificaba pudorosamente de gobierno militar. El contexto de derrota, confusión y absoluto retroceso del movimiento de masas, puede contribuir a explicar en alguna medida la política del PC.

Debemos sumar que el mantenimiento del estrecho margen de legalidad que la organización política conservaba, más la esperanza de eludir los golpes más fuertes de una represión tan brutal como omnipresente. Por otro lado, el afán de mantener una red de locales, editoriales, publicaciones periódicas y fuentes generadoras de recursos

financieros que había llevado décadas construir, hubiera podido avalar cierta moderación en el lenguaje o la prudencia en algunas acciones, pero no toda una caracterización profundamente engañosa del momento que se vivía y de las acciones de quienes controlaban el aparato estatal; y que daba como resultado la contradicción de que la más sanguinaria DICTADURA de la historia argentina recibiera un tratamiento más benevolente que el dado a otras menos destructivas.

El enfoque fue mantenido con vehemencia, a despecho de que con el tiempo las evidencias de su falsedad se multiplicaban. En relación con la peligrosidad de la militancia en el Instituto considero que es clave señalar que la DICTADURA no realizó excepciones a la hora del horror. Pero fueron los jóvenes, los destinatarios principales donde el autoritarismo centró la noción de peligrosidad y su consecuente destrucción; ya que es común vincular a los jóvenes con posturas idealistas y utópicas, con un interés por la movilización por causas solidarias y es de esperar que estos desplieguen respuestas inmediatas frente a la injusticia.

### **Algunos datos del PC**

El Partido Comunista argentino fue por varias décadas un lugar de militancia para muchos argentinos. A través de sus militantes y de las estructuras organizativas y de propaganda tuvo una fuerte penetración e influencia y pudo llevar adelante diferentes y variadas actividades. Un rasgo destacable es la disciplina y activismo que llevaba a sus militantes a multiplicar esfuerzos que, en algún momento, multiplicaron la influencia del partido mucho más allá de lo que indicaban sus resultados electorales.

La *Fede* surge del mismo movimiento que crea el PC. En el año 1918 se produce una ruptura al interior del Partido Socialista (PS), que dio origen al Partido Socialista Internacional (PSI, que más tarde se llamó Partido Comunista). La Federación de Juventudes Socialistas de donde habían surgido los principales dirigentes del PS se suma a la creación del PSI y acompaña al movimiento de la reforma Universitaria de 1918 y crea la Federación Juvenil Comunista el 12 de abril de 1921. Inmediatamente comienza una tarea de difusión y se crea el periódico “Juventud Comunista”.

La *Fede* tuvo una importante labor de apoyo y militancia durante la guerra civil española y una criticable posición frente al movimiento peronista. Durante el debate denominado *Laica vs Libre* hacia fines de los cincuenta, la militancia fue muy intensa y se destaca su trabajo en la organización del movimiento estudiantil secundario y universitario.

La revolución cubana y la figura del «*Che*» le permitieron un crecimiento significativo. Sin embargo durante los años previos a la DICTADURA genocida del año 1977, la *Fede* se perdió en la línea del partido. Desde comienzos de 1975 y hasta fines de 1982 el Partido Comunista Argentino fue impulsor de la consigna de gobierno cívico militar, para desbaratar las pretensiones de poder suscitadas por los sectores nacionalistas de tendencia *pinochetista* y *gorila*, en contraste con los objetivos de los sectores *democráticos* o *legalistas* con los que se esperaba poder acordar algún tipo de salida intermedia al gobierno de Isabel Perón hasta la finalización de su mandato. Esta propuesta de gobierno de coalición continuó siendo sostenida durante la DICTADURA militar.

Cuando la deriva reaccionaria del gobierno peronista ya es un hecho incontrastable, después de la muerte de Perón, el PC comienza a propiciar la formación de un gabinete cívico-militar como fórmula preventiva de un golpe militar, situándose claramente a la defensiva. Después de la muerte de Perón, cuando la irrupción militar se revela ya imparable, el PC continua condenándolo, pero preparando ya la adaptación al nuevo estado de cosas, en el que va a convertir la exigencia más puntual de "gabinete cívico-militar" en un planteo de pretensiones estratégicas, esta vez tomado del vocabulario castrense: "la convergencia cívico-militar".

*“El Partido Comunista está convencido de que no ha sido el golpe del 24 el método más idóneo para resolver la profunda crisis política y económica, cultural y moral. Pero estamos ante una nueva realidad. Estamos ante el caso de juzgar los hechos como ellos son. Nos atendremos a los hechos y a nuestra forma de juzgarlos: su confrontación con las palabras y promesas, el Partido Comunista, aunque no comparte todos los puntos de vista expresados en los documentos oficiales, no podría estar en desacuerdo con tales enunciados, pues coinciden con puntos de su*

*Programa, que se propone el desarrollo con independencia económica, la seguridad con capacidad nacional de decisión, soberanía y justicia social.”* (Campione: 2007, 16).

Unos dos meses después, otro documento emitido desde la dirección partidaria ratifica este análisis. Valora favorablemente la suspensión *provisional* de la actividad partidaria y hace hincapié en la amenaza del *pinochetismo*: “... es justo comprobar que el movimiento del 24 de marzo tiene algunos rasgos que lo diferencian de los anteriores. Las Fuerzas Armadas, llegadas al poder de facto, en vez de disolver los partidos políticos suspenden sus actividades provisionalmente. Aunque no se puede ocultar que quienes consideran a pesar de la trágica experiencia chilena- que la solución debe levantarse sobre una montaña de cadáveres, presionaron para precipitar el golpe, aunque no prevalecieron en él, y ahora presionan y actúan para provocar un viraje a la derecha.”(Ibíd. 18)

El Partido Comunista veía al pronunciamiento militar como un golpe *institucional*, sin características caudillistas; lo que en la lógica imperante, era otro rasgo *rescatable*. Lo que quedaba claro era que el gobierno de Videla como tal no era considerado *fascista* y ni siquiera una DICTADURA. Esto era en sí una definición por lo menos particular, para un partido que había aplicado la caracterización de *fascista* y hasta *nazi fascista* a varias dictaduras militares anteriores aun al gobierno electo de Perón, sobre todo durante su segunda presidencia. Y al interregno de apariencia *civil* en el que José María Guido ejercía la presidencia. En opinión del PC, Videla encarnaba la cabeza de la fracción democrática. (Casola: 2010). Sin embargo, la DICTADURA se encargó de dejar en claro su política criminal con el PC. En el transcurso de la DICTADURA, el PC y la Fede sufrieron decenas de desapariciones. Las mismas fueron denunciadas a través de diferentes organismos de derechos humanos como la Liga por los Derechos del Hombre y la Asamblea Permanente por los Derechos Humanos.

El Partido Comunista denunciaba estos hechos y trataba de revertir sus efectos movilizándolo a sus abogados, a los mecanismos de solidaridad de que disponía y contribuyendo a la organización de los familiares de las

víctimas. Pero sin aportar nada a su comprensión más global, al atribuirlos a oscuras conspiraciones de sectores *pinochetistas* y no a la obra planificada e impulsada desde la cúpula militar. Es por ello que la juventud es uno de los colectivos generacionales donde el poder, a través de sus tecnologías y aparatos de dominación, ha centrado su atención. Durante la DICTADURA no se trabajó y actuó desde el Estado para favorecer el desarrollo juvenil sino buscando disciplinarlos y si era necesario, reprimirlos, hasta el extremo de su desaparición física.

El discurso del poder, en relación al otro y al joven durante la DICTADURA fue incorporado bajo el rótulo de sospechoso y peligroso. Por lo tanto, el otro, podía ser denunciado y padecía una situación de miedos, de persecuciones, de exilios internos y externos. De esta manera la intersubjetividad se tornó insegura, peligrosa y con escasas posibilidades de compartir espacios de reunión y mucho menos de participación social. La negación de algunos militantes de acercarse a sus pares, debe ser analizada en relación a que la DICTADURA, junto a sus medidas de gobierno y sus modos de acción represivas y atemorizantes, lograron la destrucción de la confianza en las relaciones interpersonales, volviéndolas impredecibles y cargadas de incertidumbre.

Por otro lado, y analizando la conducta de los jóvenes, sabemos que muchos fueron reprimidos en sus ideas sin poder expresarse, sin poder disfrutar la vida, sin poder circular y otros tantos deben haber incorporado una ideología autoritaria. *“Nosotros sabíamos que había represión y desaparecidos, otros estaban en cualquiera y consideraban que el debate en el Instituto debía centrarse en la forma de profundizar la enseñanza del deporte”.* (Entrevista M.L)

La forma en que el entrevistado manifiesta su posición frente a la represión y el estar “en cualquiera” de otros compañeros puede analizarse en relación a que la DICTADURA militar afectó la vida cotidiana de las personas en su transcurrir diario, en la repetición rutinaria de prácticas. La manera en que cada sujeto, fue afectado y actuó frente a este estado de situación, fue sin dudas, muy distinta y de una inscripción subjetiva

particularizada<sup>326</sup>: “Nunca puedo explicar porque yo estoy vivo, me considero un sobreviviente, sobre todo después de la reunión con la profesora de psicología.” (R.R. Ex Alumno)

### **La revista Proyección**

Esta revista fue realizada por un grupo de alumnos del Instituto durante el año 1979. La publicación surge como iniciativa de un conjunto de estudiantes apoyados por el vicerrector del turno tarde. Como grupo editorial, admitía opiniones y posiciones diferentes. En la misma se vertían cuidadosamente artículos que en general expresaran posturas que no confrontaban con las posiciones oficiales del Instituto. Los artículos son diferentes y variados y eran escritos en tono estudiantil, desplegando contenidos sobre: gimnasia jazz, resultados de eventos deportivos, velocidad en el entrenamiento del futbolista, el gabinete psicopedagógico, informe de juegos panamericanos, entre otros temas. Sin embargo, advertimos que se lograron *colar* diferentes escritos que no reproducían fielmente la política institucional del Instituto. En ese sentido, encontramos un artículo sobre las olimpiadas de Moscú del año 1980<sup>327</sup> de carácter informativo, pero, que anunciaba un acontecimiento mundial en un país comunista<sup>328</sup>

En otro escrito, “¿Qué pasa con nuestro deporte?” Se cuestionan el deporte y los fondos destinados a la alta competencia. El autor dice textualmente:.... “hago referencia al fútbol porque es el ejemplo por excelencia. Para su desarrollo se invirtieron grandes sumas de dinero, ya sea en la construcción de estadios, en giras costosísimas para teóricamente, adquirir un nivel superior, como en disparatados sueldos a los jugadores

---

<sup>326</sup> La vida de los militantes, durante la DICTADURA (desde nuestra perspectiva), se caracterizaba por la existencia de una verdadera política del miedo. Un profesor podía ser acusado de promover la subversión porque aplica las técnicas de trabajo en grupo, o mencionaba la existencia de diferencias sociales. Por lo tanto, el miedo aparecía como la textura real que recubre todos los intercambios sociales.

<sup>327</sup> Cfte: *Revista proyección*. Año 1 n2. Octubre 1979.

<sup>328</sup> Los Juegos de la XXII Olimpiada empezaron en la ciudad de Moscú el 19 de julio del año 1980. Estados Unidos promovió el boicot por parte de los países occidentales, en el marco de la guerra fría y la invasión de la URSS en contra de Afganistán. La presencia de algunas potencias deportivas medias como Francia, Italia, Reino Unido y Australia no pudieron salvar las ausencias de los equipos y deportistas de elite de Estados Unidos, la RFA, Canadá y Japón. No participaron 65 países, entre ellos, Argentina. Las competiciones quedaron devaluadas, especialmente el atletismo y la natación.

*transformándolos en estrellas individuales. En contraposición, a estas inversiones, tenemos por otro lado, el abandono casi total de escuelas, facultades, edificios de cultura, que están completamente olvidados, así como la escasa remuneración a los docentes y el pobre reconocimiento a su labor.”*<sup>329</sup>

En el número dos de la revista encontramos entre los autores de artículos a tres profesores del Instituto, unos breves párrafos de la Rectora y a un docente de reconocida trayectoria alejado del Instituto.<sup>330</sup> La Rectora escribe sobre la necesidad de participar en la cooperadora del Instituto. Uno de los vicerrectores señala sobre la “*experiencia de dar*” a partir de una experiencia de recreación. En el escrito, por demás breve y sencillo, se asume a la docencia como un espacio de “*amor y solidaridad*” y se despliega un tono de marcado paternalismo.<sup>331</sup> Asimismo se remarca el apoyo de un banco privado y de firmas comerciales en la experiencia.

En otro tono y con un marcado desafío, desde afuera del Instituto, un docente convoca a la participación en grupos de estudios en Educación Física. Al convocarse a un encuentro de Educación Física escolar se define al mismo como un espacio plural y grupal: “*No se trata entonces de exhibiciones gimnásticas o deportivas de los más aptos o talentosos*”. Esta posición está en marcada disidencia con la propuesta del Instituto, desplegada en el año 1978. Es importante recalcar esos escritos como diferentes, pero, advertir que el hecho de encontrar en la revista algunas manifestaciones divergentes, no implica que el clima institucional no fuera exitoso en sostener una cultura de vigilancia y control. Aun cuando no se pudiera controlar todo, se sostuvo un sistema de coerción sobre el Instituto.

La revista proyección es un valioso intento editorial estudiantil en el marco de la DICTADURA. Ésta (DICTADURA) provocó una ruptura en cuanto a las prácticas, lenguajes y sentidos producidos en una sociedad movilizadora por un proceso que algunos sectores consideraron (pre)revolucionario. Esa ruptura produjo significaciones en diversos

---

<sup>329</sup>En general las notas eran firmadas con iniciales y solo se señalaba el año, turno y división.

<sup>330</sup> Cfte. “Ese Rector” página 121.

<sup>331</sup> El paternalismo es un estilo de dirección autoritario, con el que se pretende facilitar el bienestar del otro, imponiéndole las conductas que se estiman adecuadas y obstruyendo su progreso y autonomía (Kauffman y Dobal: 1995).



órdenes: desestabilizando la construcción de subjetividades, las concepciones del otro y las relaciones sociales; afectando las concepciones de lo público y lo privado; produciendo un hiato en la transmisión de legados, al intimidar, expulsar y desaparecer a una generación.

A pesar de contar en sus páginas notas de las autoridades, la publicación puede ser pensada en el marco de a las prácticas “de resistencia” al régimen (manifestaciones contra hegemónicas –o al menos alternativas– frente a las prácticas “cómplices” o proclives a aceptar la hegemonía (insertas en la industria cultural, en los medios masivos o en las instituciones culturales oficiales)

### **La resistencia cotidiana como arte táctico**

*“Recuerdo una docente de gimnasia deportiva que nos reunía en el bar o se acercaba a tomar algo con nosotras y hablaba en contra de la DICTADURA y los militares” (AA. Ex alumna)*

Considero importante señalar que se abordará con un señalamiento de una politicidad de lo cotidiano cuyo signo es el conflicto y no la introyección del orden; la tensión y no la pasividad. El caso de la escolta del Instituto (NM) permite develar aspectos que revelan el límite de la dominación, de la disciplina, del orden y destacan la imposibilidad de cualquier estrategia de dominación de erigirse como absoluta. En la misma línea de lo diferente se encuentran movimientos y actitudes que en tanto confirman una asimetría, la desafían. Es por ello que resulta significativa la lectura de la creatividad cotidiana que, ya sea, o bien elusiva, dispersa, fugitiva, o hasta silenciosa, fragmentaria, y artesanal construye *maneras de hace*, maneras de circular, habitar, leer, caminar, etc.

*Entrevistador: “¿Era un discurso sin resistencias?”*

*Fuente: “No, por lo bajo, había docentes que no estaban para nada complacidos con la DICTADURA, sin embargo, en sus clases algunos eran más disciplinadores y rigurosos que los militares. Sin embargo creo que pocos docentes en esos momentos, le escapaban a la huella disciplinadora. Había docentes que daban tiempo libre y recreación y no empezaban sus clases hasta que los alumnos, no*

*estuvieran formados en línea, con el uniforme del INEF, pelo corto y en horario”*  
(J.G. Vicerrector)

Ya no se trata solo de pensar en la productividad del poder, del ejercicio del poder; sino en la productividad de las micro-resistencias movilizadas a partir de las prácticas cotidianas; porque “no hay prácticas sin uso”. Por eso De Certeau (2007) habla de practicantes. Esa otra producción que se transforma en constancia, no la es de la reproducción sino de la transformación de lo dado; no evidencia una situación estática y sometida al peso de lo inercial en las relaciones de fuerzas, sino por el contrario, testimonio de la disputa y del movimiento como signo distintivo de esas relaciones “... ¿Ninguno de tus compañeros, era consciente de la situación?” “Si, había uno, yo le hablaba de la convergencia cívico militar y él me contestaba: no seas tonto, los milicos son todos unos asesinos,” (R.R. EX Alumno)”

Las resistencias poseen ese *fundamento específico* y con ello quiero decir que no son simples prácticas invertidas de la dominación; no son solamente contra-producciones disciplinarias. Ello implica destacar la capacidad afirmativa, creativa y fundante de las resistencias que por su ejercicio y despliegue, establecen un límite al ejercicio del poder; ya que son las resistencias activadas las que obligan a una transformación de las formas de dominio. “Había contrapesos. Una mirada más escolar, con lecturas incipientes de Piaget, pero insisto, no era factible el debate” (J.G. Vicerrector).

El ejercicio de la resistencia posee un poder disruptivo, inesperado, fundante y afirmativo. Lo cotidiano implica un hacer en términos tácticos; para demarcar este concepto es necesario diferenciarlo de la estrategia. La estrategia se ancla en un lugar propio que posibilita una variedad de formas de dominio: dominio (relativo) del tiempo; dominio visual, óptico y panóptico; dominio de los saberes, conocimientos y verdades.

*Entrevistador: “¿Todos los docentes aceptaron la orden de la Dirección nacional de participar en la organización del mundial de fútbol del año 1978?”*

*Fuente: “No, algunos, muy pocos se negaron. Pero no tuvieron ningún problema, a pesar de que en ese acto se mostraron como disidentes con el gobierno”. (J.C.E. Docente)*

La capacidad de aislar un lugar propio es la que permite asignarle al otro una situación de dependencia, de ajenidad, de ausencia de autonomía. Esa es la forma en que funciona la estrategia, según De Certeau (2007); su propiedad sobre un lugar de poder, lugar físico, lugar teórico es una suerte de condición de posibilidad para su eficacia. Por el contrario, es la carencia de esa condición lo que define la táctica, su máxima debilidad y a la vez su potencial condición de fortaleza. Pero se trata de una fortaleza siempre signada por la debilidad porque no cuenta con la posibilidad de totalizar al adversario. El sujeto que practica las tácticas no es un sujeto sujetado pero sí limitado a una suerte de resistencia subordinada. En definitiva la táctica es sólo la máxima fortaleza del débil. Es por ello que la táctica para ser eficaz en sus operaciones debe actuar sobre el instante, asegurar desplazamientos rápidos e inesperados, crear sorpresas, generar situaciones disruptivas. La táctica es tal cuando resulta inesperada, imprevisible, fugaz y sorpresiva.

La resistencia se ejercita por la astucia del débil en sus intromisiones sobre el tiempo.

*Fuente: “Tuve otras docentes que en su clase era todo un silencio sepulcral, Moroni (profesora de Filosofía y Psicología Educacional, esposa del profesor Dallo) pero nunca la cuestioné porque no me parecía muy inteligente confrontar con ella.” (N.M. Ex Alumna)*

*“Llamo ‘táctica’ a un cálculo que no puede contar con un lugar propio, ni por tanto con una frontera que distinga al otro como una totalidad visible. La táctica no tiene más lugar que el del otro. Se insinúa, fragmentariamente, sin tomarlo en su totalidad, sin poder mantenerlo a distancia. No dispone de una base donde capitalizar sus ventajas, prepara sus expansiones y asegura una independencia en relación con las circunstancias. Lo "propio" es una victoria del lugar sobre el tiempo. Al contrario, debido a su no lugar, la táctica depende del tiempo, atenta a "coger al vuelo" las posibilidades de provecho. Lo que gana no lo conserva.*

*Necesita constantemente jugar con los acontecimientos para hacer de ellos "ocasiones" (De Certeau: 2007, 19).*

Trasciende el comprender que, en tanto institución normativa, el Instituto ha construido un conjunto de ciertas prácticas históricas que han organizado y le han otorgado una identidad diferencial en relación a otras instituciones. En el conjunto de un grupo innumerable de prácticas, mediante la indagación, se han advertido la presencia de prácticas que podemos denominar como *menores*, subalternas e insurrectas por sentido y significado. Las mismas constituyen hipótesis diferenciadas respecto de la institución y se conjugan como una reserva silenciosa de procedimientos donde se encuentran las prácticas que hacen a las resistencias.

El objeto fundamental de una historia que intente comprender la manera a través de la cual los actores sociales dan sentido a sus prácticas y a sus discursos parece residir en la tensión entre las capacidades inventivas de los individuos o de las comunidades y las presiones, normas y convenciones que limitan de manera más o menos fuerte según las posiciones en las relaciones de dominación aquello que es posible pensar, enunciar y hacer. Se trata de advertir cómo silenciosamente se desplegaban actos diferentes, o bien desafíos a las normas, ambas basadas en conductas y actitudes cotidianas, con un rasgo que implica un sentido de resistencia.

*“El profesor de Fisiología...la verdad que en esa clase tejí muchísimos pulóveres...el tipo nos daba clases leyendo el libro, yo le propuse otro variable didáctica, pero no había caso, el tipo seguía dictando el libro, entonces yo me fui al fondo de la clase y me puse a tejer pulóveres, cuando me tomaba el parcial, yo había leído el libro por mi cuenta y me sacaba un 10 por repetir y escribir en la hoja textualmente lo que estaba en el libro. El profesor de Teoría de la Educación Física, me quería llamar Gladys porque mi nombre que es Norma no le gustaba, entonces el tipo tomaba lista y decía Gladys...Yo no le contestaba. Y así estuvimos mal desde el comienzo.” (N. M. Ex Alumna)*

Las exigencias sobre el uso del uniforme fueron otro de los motivos de disputa y desafío. Los cuerpos se uniformizan ya que éstos se constituyen a través de representaciones en torno a lo que hay que ser y lo que hay que tener para ser reconocido, para ocupar un lugar, para que la mirada del otro

—constituida en dispositivo— nos reconozca y nos identifique. Las representaciones devienen en gestos, hábitos que generan actitudes, modos de pensar, es decir prácticas sociales; y éstas producen sujetos. La vigilancia sobre la portación del uniforme como forma de ser parte y poder estar en el Instituto fue rigurosa y constante.

Esta no evitó resistencias tenues y algunas directas; citaré un ejemplo de la última. *“Cuando hacías una clase con actividad física intensa, no tenías donde bañarte, eso era un claro maltrato, entonces yo me preguntaba ¿Qué es lo que hacen y quieren de nosotros estos tipos? Encima nos exigían el uso de uniforme .Una vez me paró el regente de la tarde y me señala que no tenía el uniforme. Le contesté que el uniforme no estaba en condiciones para ponérmelo porque no tenía espacio para ducharme o cambiarme. La verdad que algunas posturas más eran impensadas.”* (N.M. Ex Alumna)

Existía un consenso relativo a la regulación de los cuerpos. A diferencia de otras ropas de vestir, los uniformes son consciente y deliberadamente simbólicos, ya que en ellos hay una selección razonable en su diseño que se inserta en las representaciones sobre el deber ser de hombres y mujeres. Los uniformes son un símbolo de la regulación que se ejerce sobre los cuerpos para inscribir actitudes y comportamientos estandarizados y considerados normales. Para los portadores representa externar la pertenencia a un grupo social y situarse dentro de una jerarquía.

Al asumir otro regente, con capacidad de negociación y diálogo, éstas se utilizan para sostener la prédica en relación al uso del uniforme:

*“Cuando asume PB en el TT (1979) el clima era otro, no era que no insistían con el uniforme pero nos pedía que hagamos las cosas para que estemos todos cómodos, no busquemos problemas, decía.”* (M.S. Ex Alumno)

Un alumno nos refiere desde una postura diferente su experiencia con el mundial del año 1978.

*“Cuando se hace el mundial, venían y te decían usted está seleccionado para colaborar en la organización. En general la mayoría estaba ubicada en el lugar de acomodadores en el estadio de River Plate. Si lo pensás bien, era una oportunidad única: mirabas gratis el mundial y*

*además te hacías unos pesitos por dejar pasar gente sin entradas más las propinas. Pero yo venía de militar en la JUP de ciencias económicas de la Uba y sabía muy bien lo que pasaba en Argentina. Por lo tanto me negué terminantemente a participar.”*

*Entrevistador: “¿Qué sucedió?”*

*Fuente: “Tuve varias reuniones con autoridades del turno. En la misma me decían que me convenía revisar mi negativa y me preguntaban porque no aceptaba tal honor.”*

*Entrevistador: “¿Qué les respondiste?”*

*Fuente: “Nada, sólo silencio. Sabía que si delataba mi posición corría riesgo mi integridad, así que no respondía y sólo decía: no voy a participar.”*

*Entrevistador: “¿Qué hicieron las autoridades ante tu negativa?”*

*Fuente: “Nada ¡Aquí estoy! (D.M. Ex Alumno)”*

El analizar la vida cotidiana en la experiencia de varios alumnos, podemos indagar sobre la gama de prácticas que en los micro contextos los sujetos pudieron desarrollar aún bajo el terror y la persuasión de la prensa. Actitudes que se situarán entre los grandes polos de complicidad y resistencia delineando una escala de matices posibles, importantes de rescatar, aunque nunca hayan tomado estado público. Esas disposiciones han quedado ocultas en la trama cotidiana de esa época, pero son indispensables para aprehender la complejidad de lo social. Las personas en ese marco de terror y censura encontraron un amplio margen para construir su interpretación y para “decidir” ver o no ver, saber o no saber, entender o no entender

### **El nuevo plan de estudios. La profundización del deporte como elemento central en la formación**

Los profesores de Educación Física se han dedicado desde los años '30 a la enseñanza de los deportes en la escuela secundaria primero y en la primaria posteriormente. El Instituto ha funcionado desde ese entonces, en mayor o menor medida, como un establecimiento dedicado a la enseñanza y estudio del deporte. En los planes de estudios del Instituto el estudio y la

práctica de distintos deportes han constituido un espacio troncal en la formación.<sup>332</sup> Esto no implicó abandonar el estudio de otras acciones quinésicas y motrices, y sobre todo sostener un discurso sobre las bondades terapéuticas y axiológicas del esfuerzo atlético-deportivo y sus réditos en salud, vigor, normalidad. Desde sus orígenes fundacionales las exageraciones y mitos del ejercicio y de lo corporal poco se modificaron. Es por ello que los contenidos higiénico-fisiológicos se acoplaron sin dificultades a los deportivos constituyéndose el mensaje central de la disciplina<sup>333</sup>

En los años '70 se produce una ruptura en la Educación Física en Alemania. En ese país existían desde hacía ya bastantes años, en las diferentes universidades, los Institutos de Educación Física cuya función estaba orientada a la investigación y la docencia. Fue para esa década que la Asociación Alemana de Profesores de Educación Física decidió cambiar la denominación de Institutos de Educación Física por la de “Institutos de Ciencias del Deporte”. El plan fue básicamente impulsado por la Dirección Nacional de Educación Física y el Instituto de Buenos Aires. Debía contener las expectativas de los doce institutos nacionales que existían en ese momento.

Dicho proceso implicó disputas y tensiones, debido a las diferentes formaciones y posiciones en el campo de los institutos. Una de las comisiones se reunía en la Dirección Nacional de Educación Física y en ella se encontraban el Director Nacional, , la regente de prácticas Mary Cabrera,

---

<sup>332</sup> En los últimos ha sido tan marcada la dependencia de la Educación Física respecto del deporte, que se han planteado como fase central de la misma a la educación física deportiva o Educación Física y deportes. Inclusive podemos inferir que los saberes de la Educación Física, se confundían con los dominios de las técnicas deportivas que se incluían en cualquier curso para la capacitación de entrenadores deportivos.

<sup>333</sup> la educación físico- deportiva se inscribe en los dispositivos de medicalización de la sociedad, está puesta al servicio de la salud como fin, y para lograrlo se ha valido del discurso médico. Las prácticas corporales escolarizadas, en la perspectiva formativa técnica adquieren un sentido de tributación a la normalización de lo patológico, al aplazamiento de la enfermedad “porque un hombre sano es un enfermo que desconoce que lo es, o que ignora o niega que lo será”; se garantiza entonces sujetos sanos, vigorosos y activos físicamente: industriales. Crisorio, R. (2003). “Educación Física e identidad: conocimiento, saber y verdad” En: Crisorio, R. y Bracht, V. *La Educación Física en Argentina y Brasil. Identidad, desarrollos y perspectivas* (pp. 21-28). La Plata: Al Margen.

el regente del turno mañana, el rector del instituto de San Fernando, profesor Cutrera,<sup>334</sup> el profesor Sacheri y los supervisores Santuchi y Banei. En las mismas, *“El clima era de trabajo y la idea era mejorar la formación docente. Se discutió mucho sobre las condiciones para el ingreso, sobre todo los aptos físicos”* (J.C.C. Participante .Docente)

Otro espacio de discusión estaba protagonizado por el profesor Dallo, el profesor López y los directores de los institutos nacionales de las diferentes provincias. Entrevistado uno de los responsables del nuevo plan, manifestó que *“...nunca me voy a olvidar el debate suscitado sobre lo que denominábamos las caras del deporte. Nosotros decíamos que el deporte puede incluir y excluir, bueno te cuento ahí se conformaron dos grupos, por un lado los que nos pusieron unas largas caras y por el otro, los que nos vinieron a mostrar fotos de caras de deportista. ¡¡Estos últimos eran Rectores y directivos de institutos nacionales!!”* (M.L. Docente)

Indudablemente, la pobreza conceptual del momento está claramente manifestada por el entrevistado. Los discursos de los docentes viraron definitivamente y expusieron que el máximo exponente de la motricidad humana se hallaba en la habilidad deportiva, entendida la misma en términos de asimilación y ejecución de técnicas específicas o repetición de actos más o menos mecánicos.

De esta manera, cuando la Educación Física analiza la conducta del ser humano y sus respectivas áreas de desarrollo, la educación motriz quedaba centrada en actividades excesivamente reglamentadas y cerradas a meras ejecuciones técnicas, como las que predominan en las prácticas deportivas. En correlación con estas modificaciones se potencializó el *modelo de la pirámide deportiva*. Dicho modelo atribuía a la Educación Física escolar y a la escuela, el papel de iniciar a los alumnos en los

---

<sup>334</sup> Entrevistado un egresado del instituto de San Fernando, del cual Cutrera era rector desde el año 1977, manifestó lo siguiente: Cutrera fue autoritario y carismático. Llevaba la institución como una estancia y como jefe de la misma se tomaban decisiones que nunca podían ser discutidas. Habían perdido el uniforme y la disciplina como una derrota temporal en una época que muchos de los docentes de la casa habían (o eran) docentes en la ESMA. Las relaciones con el mundo militar eran frecuentes y preocupantes. Los bautismos y las similitudes con el Liceo Militar eran muy grandes. La marca de su gestión fue: el haber realizado un sistema de aireación que incluía la posibilidad de grabar en la rectoría las clases de las aulas, b- las sanciones disciplinarias a dos estudiantes del turno tarde por usar aretes en las orejas y llevar pelo largo, c- un entramado conductista y deportivista que hacía de la acción lo único valioso y donde no había nunca reflexión (R G .Alumno).



deportes para fomentar la aparición de talentos deportivos que formarían, en el futuro, los equipos representativos escolares, federativos locales y nacionales. Esta visión asumida por los docentes hizo de las clases de Educación Física, un espacio dedicado a la iniciación deportiva.

La enseñanza se limita a ser una tecnología para aplicar; dicho enfoque enseñaba a valorar la eficacia y establecer allí el núcleo de su labor. El maestro es percibido como un técnico que calcula los medios para llegar a determinados fines, sin criticar estos últimos. El profesor R, Gómez (1994) analiza este plan y manifiesta que : *“Este fue un modelo racionalista, ya que en el marco de la creciente difusión y desarrollo de las hipótesis acerca de la organización del aparato psíquico proveniente de diferentes campos (psicoanálisis, psicogénesis, neuropsiquiatría, etc.), se afianza desde los años ‘80 un segundo modelo que cuenta entre sus principales características:*

- *La pretensión de organizar y sistematizar las situaciones didácticas a partir del análisis de la organización funcional del niño;*
- *Las situaciones de clase se organizan con el objetivo explícito de estimular diversas áreas de la personalidad infantil: coordinación, esquema corporal, organización.”*

Esta etapa estuvo caracterizada por una marcada tendencia racionalista deductiva, que pretendía prever el comportamiento infantil deduciéndolo de los modelos teóricos de la organización funcional, provistos por la psicología o la biomecánica. Si bien su mayor aporte ha consistido en que ha contribuido a difundir la organización funcional del niño y a profundizar la comprensión del papel que juega la corporeidad y el movimiento en dicha organización funcional, resulta sorprendente, en algunos casos, ver cómo la globalidad de la conducta declamada en las introducciones de los libros, era fragmentada en las propuestas de clase. La formación es entendida ante todo como entrenamiento profesional, con límites y tareas bien definidas.

Esta perspectiva tiene conexión con la epistemología positivista, con el conductismo y el paradigma de investigación proceso- producto. Impone clasificaciones entre conductores, planificadores, ejecutores y evaluadores.

Incorpora a su vez valoraciones como competentes, eficaz, dominio, para referirse a las destrezas y conductas corporales.

Debemos agregar que el control de todos los elementos de la situación de enseñanza-aprendizaje está a cargo del docente (selección de contenidos/propuesta de actividad/pautas de evaluación/principios de organización de la clase, etc.). Los supuestos relacionados con teorías del aprendizaje y de la enseñanza puestos en juego, revelan una marcada preeminencia del asociacionismo, a veces oculto tras una fraseología recurrentemente basada en el constructivismo (García: 2007).

En este contexto se advierte un cambio; ya que se les ofrece a las alumnas una mayor oferta deportiva. El Básquet y el Hándbol son dos ejemplos de esta modificación. Las mujeres, al tener más ofertas deportivas, tuvieron la posibilidad de encontrar nuevos espacios de desarrollo profesional. Sin embargo, aunque más difusos y flexibles, los límites siguieron marcando la generalización jerarquizada de los cuerpos, tienen en su propuesta, nuevos deportes que antes se consideraban netamente masculinos (Scharagrodsky: 2004). Otras prácticas como las danzas folklóricas argentinas, prescrita en el nuevo plan, reproduce en su dictado un estereotipo sexista ya que los varones toman sus clases, separados de las mujeres, debiendo rotarse entre ellos en las figuras que requieren movimientos femeninos (zarandeo).

Uno de los ejes del debate estuvo centrado alrededor del peso de las nuevas materias teóricas y el desdoblamiento de otras. Una de las posiciones resaltaba el carácter propedéutico de la Educación Física y dudaba de los aportes que pudiera brindar la teoría. Uno de los entrevistados y asiduo concurrente en la comisión de reforma del plan de estudios manifiesta lo siguiente *“La Educación Física, debe ser muy práctica, en el caso del plan de estudios del año 1980, la distancia entre teoría y práctica siguió existiendo o dicho de otra manera, la teoría no reforzó a la práctica. Por otra parte, la elección de materias electivas por parte del alumnado, fue absolutamente acorde con la lógica de desinterés formativo de un alumno de 4to año. Por ejemplo, eligen fútbol para jugar un partido y listo, nada de esfuerzo o estudio. (D.E.)*

Por lo expuesto anteriormente, se podría inferir que una de las visiones que se manifestó en la reforma del plan propugnaba una formación fuertemente vinculada con la práctica, la técnica y el deporte. Esta situación se advierte en la cantidad de horas de prácticas deportivas y gimnásticas que conformaban la nueva currícula, y en la percepción de un entrevistado sobre qué cambió con el plan del año 1980: *“Se agregaron más materias teóricas y se desdoblaron otras. Yo no compartí esta decisión. No tenía sentido desdoblar, ya que el desarrollo teórico de los docentes no ameritaba esta decisión.”*(M.L. Docente).

## CONCLUSIONES

---

Esta investigación se propuso conocer, describir, analizar y comprender la configuración de las tradiciones del Instituto Nacional de Educación Física de Buenos Aires y su resignificación en el contexto de la última DICTADURA militar.

Partiendo de una perspectiva que considera que la cultura es una producción enmarcada históricamente, propuse indagar los diferentes valores, comportamientos y experiencias de alumnos y docentes; las normas y los reglamentos que regulaban la vida del Instituto; conjuntamente con el clima institucional que imperaban; los discursos que circulaban; los contenidos pedagógicos que orientaban la práctica diaria; conjuntamente con la red de relaciones de poder institucional y los actores centrales que la componían, para comprender el modo en que el Instituto creaba y recreaba su cultura.

Llegado a este punto de la investigación consideró oportuno destacar ciertos temas abordados a lo largo del presente trabajo, no como una conclusión o como un conjunto de afirmaciones taxativas, sino a modo de énfasis o de un pensamiento más pausado.

El haberme detenido en tantos y tan variados aspectos pedagógicos e historiográficos ha permitido enriquecer la mirada y señalar la complejidad de los períodos estudiados. En relación a los momentos iniciales de la Educación Física, inferimos que la misma se hallaba en estrecha relación con el contexto de fines del Siglo XIX, donde se producía la formación del Estado moderno argentino y se desplegaba la identidad nacional. En ese marco la enseñanza de la educación física cobró importancia como signo de una transformación morfológica promotora del bienestar sanitario de la población y del crecimiento de la Nación, permitiendo a su vez integrarse como un saber escolar eminentemente moderno, fundamental para la educación integral.

La Ley 1.420 propugnaba desde el año 1884 a los *ejercicios físicos* como materia obligatoria de enseñanza, pero, no existían profesores

adecuados para dictar la materia. Esta situación dio origen al debate y a la posibilidad de una asignatura escolar que se encargue de ella, generando una demanda de profesionales que comienza a ser saldada, en principio con la creación de la “Escuela de Gimnasia y Esgrima” del Ejército y posteriormente, con los “Cursos Normales de Educación Física”. A continuación, en el primer decenio del siglo XX de surge la “Escuela Normal de Educación Física”, que luego es renombrada como “Instituto Superior de Educación Física”.

Por lo tanto, el Instituto surge al interior de la matriz racional moderna, de la gimnasia y sus correspondientes escuelas nacionales. Los métodos gimnásticos se presentan como los más idóneos para el fin educativo de formar el cuerpo, el carácter nacional, la masculinidad, y se asientan como poderosos dispositivos disciplinadores. Estos métodos conviven con otros que procuran una actividad más natural, flexible y menos artificial.

En consecuencia, en la conformación del currículo de la asignatura escolar Educación Física, se toman aportes de los contenidos generales de las diferentes corrientes nacionales gimnásticas del siglo XIX, en especial las provenientes de Europa. La preocupación por la corrección de las posturas y el aprendizaje de la rectitud son los adalides de las producciones discursivas de la clínica médica y conformaron el núcleo primario de la disciplina. En estrecha correlación, el pionero de la Educación Física en Argentina, el Dr. Brest, estaba en permanente concordancia con perspectivas europeas que consideran al aire libre y a los juegos como agentes higiénicos de primer orden y manifestaba su oposición al deporte alertando sobre la desviación que surgía del deporte competencia.

Indudablemente los primeros años de la asignatura escolar Educación Física fueron habitados por tensiones entre la necesidad de construir una disciplina con bases racionales, metódicas, pedagógicas, escolares y nacionales, tomando como referencia a las diferentes corrientes gimnásticas europeas por un lado, y la pretensión del ejército y las asociaciones deportivas por ocupar el campo pedagógico por el otro. Esta tensión se despliega a pesar de que el Sistema Argentino de Educación Física fue hegemónico en el Instituto.

Las tensiones fueron resueltas con la conformación de un currículo moderno, basado en el Sistema Argentino de Educación Física. Esta situación se mantendrá hasta que en los años 30 la gimnasia comienza a ser rebasada definitivamente por el deporte y el Dr. Brest es jubilado de oficio como director del Instituto. Con la partida del Dr. Romero Brest el trabajo académico y político articulado en concepciones epistemológicas y asociado con la premisa de la educación integral propio de la gimnasia metodizada, es reemplazado por un discurso que señala las bondades de la práctica deportiva. A partir de ese momento, el deporte logra constituirse como contenido central de las clases y de la asignatura Educación Física.

Resulta trascendente mencionar, las influencias de la gestión del Gobernador Fresco en las conclusiones. Influenciado por el modelo político fascista, logró instalar un organismo específico que estudiara y fomentara la cultura física, refrendando todo conocimiento de la disciplina ligados a estudios médicos. Esta política tuvo sus consecuencias cuando en 1936, se instituye la “Dirección General de Educación Física y Cultura”, afianzándose así la relación entre políticas públicas estatales y prácticas de actividades físicas, con la consecuente reformulación de las condiciones del campo e incorporación de nuevos agentes en disputa.

En este contexto de disputas y resignificaciones el instituto inicia un significativo viraje en su estructura formativa al crearse el Instituto Nacional de Educación Física de San Fernando "Gral. Belgrano" en el año 1939. El mandato fundacional fue la preparación de docentes de Educación Física para todo el país, bajo una óptica de mayor profesionalización de los mismos. El régimen de internado se instala como sistema organizacional y no quedan dudas que el mismo tenía como destino introducir un diagrama de poder cuya dinámica inscribía a lo largo de todo su proyecto, un perfecto dispositivo de control sobre los sujetos, que va germinando una educación física más volcada a mirar el cuerpo como objeto de adiestramiento que como habitación y habitante de un sujeto lúdico y alegre. Lo que gravita desde el primer momento de contacto del alumno con la institución, es una serie de normas transmitidas tradicionalmente.

Con el advenimiento del peronismo se establece la obligatoriedad de la Educación Física en todos los establecimientos primarios y secundarios, y

desde este estudio se refuerza la idea que la Educación Física, en consonancia con sus discursos originales, seguiría férreamente vinculada con la higiene y ambas con la formación de seres sanos y fuerte. El deporte en este contexto es pensado como un medio para mejorar la especie, un factor de salud y un eficaz preventivo de enfermedades. Conjuntamente se diferencian las actividades físicas por género y en correspondencia con estas políticas, se incluyen diferentes líneas de gimnasia-formativa, correctiva y rítmica-femenina y un conjunto de deportes. Es por estos postulados que aparece en escena un marco selectivo para aquellos que deseaban entrar al Instituto, exigiéndose entre otros requisitos, el título secundario completo, talla y peso para los varones y aptitudes físicas y morales. Se elabora articuladamente un examen de ingreso que exigía poseer conocimientos de anatomía, fisiología y Educación Física.

Sobre principios de los sesenta, los debates entre las diferentes perspectivas gimnásticas reaparecen en escena, se acrecientan y resurgen con más rigor, generando dos facciones en disputa que rotaran en el manejo y dominio el campo y del gobierno del instituto. Los personalismos obturan toda posibilidad de debate académico y queda encuadrado un escenario conflictivo que entre otros paisajes tiene como perspectiva el plan de estudios del instituto y la dirección nacional de áreas. La reforma del plan de estudios del año 1967 permite visualizar esta doble perspectiva, ya que la misma contiene elementos pedagógicos novedosos refrendados por la facción de los modernos como Educación Física Infantil en contraposición con los aspectos militares y sexistas defendidos por los San Fernandistas.

Respecto a los contenidos y prácticas que predominaban en la cultura del Instituto durante la DICTADURA militar y sus operaciones, funcionamientos y acciones educativas, se plantea la posibilidad de que la cultura del Instituto durante la DICTADURA fue resignificada junto a sus tradiciones institucionales, relaciones y prácticas pedagógicas pre existentes, convergiendo en un conjunto híbrido que despliega una perspectiva técnica y operativa. En ella se fue profundizando la deportivización del Instituto y de la Educación Física, en un entorno profundamente disciplinario y de control corporal.

Se trata de una línea argumental que permite corroborar la relación entre tradiciones institucionales y prácticas formativas resignificadas en los diferentes contextos. Entre esas resignificaciones, esta tesis hace foco especialmente en el contexto de la última DICTADURA militar, ya que se sostiene que la cultura del Instituto se articuló con la pedagogía del estado dictatorial, recuperando sus tradiciones y fortaleciéndolas. Esto fue posible a partir de la permanencia y profundización de rituales iniciáticos, históricamente producidos y sedimentados en la institución, tales como, prácticas fuertemente disciplinantes y un dispositivo de uniformización del alumnado, que suponía el control de las apariencias así como tácticas ordenadoras y autoritarias.<sup>335</sup>

Esto explica que, durante la DICTADURA, la perspectiva autoritaria se llegara a plasmar en el Instituto a través de la persecución de docentes y alumnos en tanto elementos alteradores del orden. En tanto la represión se ponderaba como una instancia que disciplinaba o normatizaba al alumnado y al cuerpo docente, esta práctica se extendió como parte del estado natural previamente construido.

Análogamente, la realización como parte de las prácticas institucionales de actividades basadas en las formaciones militares cerradas, en las cátedras de gimnasia deportiva o en las horas libres del alumnado, configuran una clara demostración de adhesión del Instituto al sentido y contexto político del gobierno militar. Desde sus comienzos, el profesorado produjo y sostuvo perspectivas profundamente disciplinarias y masculinizantes. En concordancia con lo mencionado, cuando las mujeres y los hombres convivieron en el mismo espacio (sede Republiquetas), se consolidaron prácticas sexistas, acosadoras y uniformizantes. En este sentido, es posible pensar al estudiante del profesorado como un peón en un tablero de ajedrez, quien es incapaz de jaquear al rey en la medida en que no tiene conciencia de ello.

Como parte del proceso de resignificación, esta tesis sugiere que las mismas se exacerbaron durante la DICTADURA y adquirieron cierto sesgo

---

<sup>335</sup> El Instituto llega al año 1976, en el marco de una gestión que acciono sobre un clima institucional de persecución, intolerancia, control y vigilancia, articulado con un patrón elitista, autoritario, rígido, reglamentarista, con las huellas del origen militarista de la carrera: formaciones, uniforme, y prácticas de sometimiento a través del 'bautismo' a los ingresantes.



de impunidad. Actos injuriosos fueron ejecutados sin ningún tipo de resistencia, ya que el clima del Instituto albergaba y producía un conjunto de acciones institucionales productoras de miedos, persecuciones, silencios y consensos al interior de la Institución. Consecuentemente se produce un entramado particular que genera un conjunto de cesantías y persecuciones. A la vez, se admite la presencia de la SIDE y se sostiene la sanción como parte inherente de la política institucional. Las acciones del profesorado frente a la desaparición de una docente dan cuenta de un dispositivo burocrático que se ensambla con el peor momento de la historia de los derechos humanos en la Argentina

Las producciones intelectuales y pedagógicas al interior del campo siguieron enmarcadas y articuladas en una continuidad consistente en la elaboración y re contextualización de la Educación Física como un producto eugenésico, clínico y deportivo. La persistencia del examen de ingreso es una clara muestra del carácter selectivo corporal del futuro profesor de educación física.<sup>336</sup>

La estructura curricular permaneció en derredor de tres instancias de formación: materias teóricas, horas de observación y prácticas y una Residencia Pedagógica al finalizar los estudios. En dicho trípode curricular, fueron prevaleciendo las asignaturas “específicas” (referente al campo disciplinar) sobre las pedagógicas. Esto supone una lógica secuencial, deductiva y aplicacionista en la que la formación teórica precede al desempeño en la práctica. Así la formación teórica y/ o profesional se concentraba en el primer momento, le seguía la formación técnica en un segundo momento, y la práctica docente en el tramo final de la formación.

Asimismo, también se mantuvo una misma matriz de formación, organizada en años y en “divisiones”, de manera tal que un grupo de estudiantes cursaba simultáneamente todas las materias correspondientes a un año. Consecuentemente, y siguiendo con la metáfora el docente se

---

<sup>336</sup> El factor selectivo de la competencia deportiva se articulaba con las propuestas educativas del peronismo, sobre todo en lo referente a la consecución de los estudios medios y superiores. El mecanismo para seleccionar y restringir el ingreso a los estudios superiores era el examen de mérito y el instituto hace mucho más rigurosa la selección de los que deseaban entrar al I.N.E.F, exigiéndose, entre otros requisitos, el título secundario completo, talla y peso para los varones y aptitudes físicas y morales. Se elabora, por lo tanto, un examen de ingreso que exigía poseer conocimientos de anatomía, fisiología y Educación Física.

configura como peón de la cultura, un sujeto que no domina estrategias de conocimiento aunque en el terreno pragmático pueda aparentemente resolver situaciones concretas. En tanto futuro docente, el alumno no logra acceder él mismo a la raíz de la problemática de su campo. En realidad está “condenado” a no enseñar más que lo que le enseñaron y de la misma forma en la que lo hicieron. El instituto Romero Brest asentó su perspectiva formativa en la presencia permanente de una actitud epistémica instrumental, consistente en no hacerse preguntas y privilegiar la búsqueda de respuestas a las situaciones de enseñanza y aprendizaje.

En este contexto, el deporte se presenta como “la” práctica pedagógica, asentando, consolidando y continuando un contenido histórico<sup>337</sup> que se presenta como herramienta constitutiva del currículum y de la identidad formativa y escolar de La Educación Física. La reforma del plan de estudios del año 1967<sup>338</sup> se asume como una referencia necesaria de un incipiente movimiento de cambio. Sin embargo, la misma no logra completarse, quedando pendiente un proceso profundo de cambio del plan de estudios, que se intentará saldar con el plan del año 1980.

Más allá de la continuidad de tradiciones y de una resignificación que supuso adhesión a la política dictatorial, en términos productivos pueden identificarse algunas rupturas, ya que aparecen nuevos agentes y se consolidan definitivamente otros. Ambos asumen la tarea desde diferentes instituciones estatales. En el Instituto se producen a través de estos renovados actores una serie de reordenamientos basados en reconstrucciones, coordinaciones, controles, asesoramientos, supervisiones del profesorado convirtiéndose así en ejecutores e inspiradores de una

---

<sup>337</sup> Es preciso ponderar que durante el peronismo hace su aparición en escena una valorización de la práctica deportiva competitiva y masiva, partiendo de una reconsideración de los postulados de Fresco y diferenciando las prácticas por género. Entre los deportes que podían realizar las niñas se encuentra el atletismo y solamente en carreras cortas y saltos, mientras que los varones no tenían impedimento para realizar todas las prácticas atléticas. La adecuación de los deportes a la femineidad es una constante del discurso peronista. En las escuelas normales cuya matrícula era femenina, y con orientación al magisterio, se aconsejaba la iniciación de prácticas pedagógicas en Educación Física y los ejercicios adecuados a su femineidad con los conocimientos teóricos y técnicos de juegos recreativos.

<sup>338</sup> La reforma del plan de estudios del año 1967 traslada el instituto a la Capital federal y lo constituye en una propuesta institucional mixta (aunque no co-educativa. En el marco de ese movimiento, Educación física infantil, aparece como la novedad que asoma en el nuevo plan, propuestas de concursos públicos por oposición y antecedentes, departamentalización definitiva y supresión de la esgrima.

política académica que conjugaba aspectos disciplinarios y formativos propios de un contexto dictatorial.

Por otra parte, en términos de novedad, estos docentes despliegan un discurso de profesionalidad, como resultado esperable y producto final de la formación de docentes de Educación Física, sumándose también como novedad la difusión del Instituto mediante la práctica del espectáculo.

En el terreno de la deportivización en la formación se imprime celeridad a la construcción de un centro nacional de rendimiento deportivo como espacio de renovación y modernización de las prácticas formativas del Instituto. Esta política se articula con la espectacularización de la Educación Física como uno de los puntos centrales de las perspectivas formativas y prácticas del Instituto. En ese aspecto, la participación de los alumnos en el desfile inaugural del mundial de fútbol del año 1978 y del mundial de polo del año 1979 son muestras de prácticas públicas que retoman llamativamente políticas del primer peronismo

Por lo tanto, la presentación pública de esquemas de movimiento en el mundial permiten apreciar una doble perspectiva: la formativa y la política. La “muestra” gimnástica visibiliza al Instituto en su carácter de formador de gimnastas y deportistas y a su vez le permite manifestar públicamente su adhesión a la DICTADURA, al aportar desde su concepción elementos para la propaganda militar, en todo lo relacionado con la idea de un pueblo y una juventud sana y obediente.

Bajo este entramado se presenta una mezcla de aspectos formativos novedosos, con otros cercanos a situaciones de terror, como fueron la realización de prácticas deportivas efectuadas por alumnos y docente del Instituto en la Escuela de Mecánica de la Armada (ESMA). Era una práctica común la concurrencia de los alumnos del Instituto a las instituciones militares para competir o participar como jueces. Sin embargo, durante la DICTADURA, se produce una siniestra continuidad, al seguir concurriendo y sosteniendo como un espacio formativo la afluencia a un sitio donde miles de argentinos eran privados de su libertad y asesinados impunemente.

En ese marco de construcción del discurso de la profesionalización, se produce la profusión de verdades absolutas e indiscutibles nutridas desde la fisiología y el campo deportivo, que se presentan como una constante que permanece entre las diversas continuidades discursivas del horizonte epistémico tradicional del Instituto.<sup>339</sup> En ese contexto institucional complejo e híbrido, se desarrolló un proyecto moderno de profesionalización de la disciplina y del Instituto que fue asentado en la reforma del plan de estudios del año 1980. La reformulación del currículum docente efectuada en 1980 tomó como punto de partida un diagnóstico de bajo rendimiento de la tarea docente.

En él se propuso como respuesta la “profesionalización” del futuro docente, en tanto, la formación académica se encuadraba en las presentaciones en eventos propios de la Educación física (Gimnasiada) y en congresos del área.<sup>340</sup>

En síntesis durante la DICTADURA, se consolidó en el Instituto un modelo formativo que accionó en derredor de la búsqueda del orden, el refinamiento en las técnicas de control, la generación de cuerpos dóciles, las prácticas intolerantes, las operaciones discursivas oclusivas, las relaciones unilaterales, las prohibiciones, las amenazas, la no admisión del disenso y una violencia de género aceptada por gran parte de la comunidad del Instituto. En términos curriculares, se impuso la racionalidad técnica instrumental y la deportividad orientada al control del cuerpo y del

---

<sup>339</sup> En este sentido se mantiene una perspectiva paradigmática positivista, en donde, el conocimiento es concebido como algo a lo que hay que acceder, adquirir como bien deseable, ya cerrado, elaborado externamente y en instancias previas al trabajo del estudiante. Sienta sus raíces en la filosofía positivista que fundamentó la organización de la instrucción pública a fines del siglo XIX y recibe con ello la herencia del enciclopedismo. La pedagogía positivista construye mediante esta concepción no sólo conocimientos, sino un modelo para la actividad de conocer que produce la reducción de los procesos a hechos, descartando la mayoría de las articulaciones y contradicciones.

<sup>340</sup> La identidad profesional era un reaseguro contra la “contaminación ideológica” de los maestros. Sobre esta base, los docentes eran considerados como “expertos de la práctica”, y su rol se diferenciaba del de un grupo selecto de pedagogos dedicado solo a pensar. El docente debía ser un técnico experimentado, pero su tarea no consistía en la formulación de una teoría pedagógica, lo que quedaba reservado a un grupo exclusivo de intelectuales. El saber docente fue burocratizado, y la actividad docente fue sometida a una racionalidad administrativa. De este modo, la DICTADURA potenció la variante tecnocrática de la formación docente, desarrollada desde años antes, y con su expresión paradigmática en la Pedagogía por Objetivos.

movimiento, consolidándose la misma como espacio central en la mayor parte de los programas formativos.

Así se estructuró un ámbito formativo donde la realidad fue considerada como algo programable y controlable, por lo que el alumnado no aprendía a integrar lo que acontecía en el aquí y ahora del quehacer docente diario. En ese marco, el conflicto, fue obturado y reprimido desde la ideología del control, ya que el mismo era entendido como un elemento perturbador de la tan ansiada enseñanza eficaz. Es por ello que se formaba a los estudiantes en la aplicación de modos de actuación encaminados a su auto control.

El resultado fue un modelo formativo disciplinar cuyo rasgo relevante fue la presencia de dispositivos de evaluación sumativa y final, como indicadores de las competencias de los alumnos, a partir de evaluaciones consistentes en exámenes con énfasis en aprendizajes memorísticos. Dichas evaluaciones incluían, en la misma lógica, la realización de pruebas de rendimiento físico en los cuales la aprobación se obtenía en la medida en que se alcanzara un estándar de tipo moto métrico, en segundos, metros, o bien un Standard de tipo estético. En el espacio de los formadores, se conformó un elenco docente arbitrariamente designado y con graves carencias pedagógicas formativas, articulándose con un sistema de normas coercitivo y técnicas de aprendizaje que hicieron prevalecer la repetición sobre el razonamiento.

En consecuencia, en la enseñanza se privilegiaron las acciones técnicas y las capacidades de hacer algo, de tener habilidad, produciendo un razonamiento técnico instrumental, y en donde los contenidos, los métodos y los sistemas de evaluación estaban previamente definidos y la mayoría de las veces, por no decir la totalidad, sin la intervención de los actores educativos.

Es importante resaltar que la racionalidad técnica-instrumental<sup>341</sup>, predominante en la formación en el Instituto, estaba sustentada en las teorías psicológicas conductistas, en la racionalidad práctica y en algunas formas de constructivismo. El currículum se constituyó como producto informado por el interés técnico del conocimiento y sustentado en conceptos claves: producto-destreza-control. El objetivo final estaba determinado por la calidad del producto buscado. El profesor fue preparado para encaminar al alumno hacia ese logro, el cual debía responder de modo fiel a lo prefijado. Las destrezas a enseñar serían perfeccionadas por especialistas, ajenos a la función directa de enseñar y serían impuestas a los docentes a través de las prescripciones del propio diseño.

En síntesis con la doble mirada, disciplinaria y profesionalizante, muchos docentes consideran que, durante la DICTADURA, la Educación Física pudo realizar avances que la alejaron de las estructuras primarias gimnásticas duras que la precedieron y se aproximó a un status de reconocimiento inédito hasta ese momento.

Las escasas posibilidades de resistencia se ubicaron en desafíos personales e individuales a la autoridad por un lado, o estuvieron ubicadas al interior de las aulas, relacionadas con la mediocridad de algunos de los profesores del Instituto. Otra sutil forma de resistencia fue la velada información sobre las olimpiadas de Moscú, editada por la revista *Proyección*. Sin embargo en líneas generales, las disidencias fueron acalladas mediante la coacción, la amenaza velada y la exclusión-cesantía directa de la institución.

---

<sup>341</sup> La racionalidad instrumental; es una forma de racionalidad a la que sólo le preocupa el desarrollo de los medios técnicos y tecnológicos para un mayor control y dominio de la naturaleza. Lo que conduce a una cosificación de la naturaleza y, además a la cosificación de los propios seres humanos al aceptar éstos una razón orientada simplemente al rendimiento y obsesionada por los medios y no por los fines. Esta concepción del conocimiento es la que está en la base de la concepción del positivismo de la ciencia que lo reduce todo a hechos, fenómenos y leyes preconizada por el neopositivismo y la filosofía analítica. De ahí que el poder político, interesadamente quiera presentar como científico lo que sólo son opciones y consiguientemente discutibles, tratando la sociedad como si fuera la naturaleza, omitiendo lo peculiar de la sociedad; ignorando que no cuestionar la realidad social es una forma de aceptarla y justificarla. [Guiddens, A. y otros (1995) *Habermas y la modernidad*. Cátedra, Madrid]

Resulta oportuno considerar que, aún hoy, persisten en el espacio formativo de la Educación Física las movilizaciones discursivas tradicionales y las creadas durante la DICTADURA. Esto es posible porque los agentes productores siguen amparándose en su reconocimiento por las instituciones formadoras (profesorados y universidades nacionales) y, a pesar de estar la mayoría de sus cuadros jubilados, han consolidado su regreso al espacio de las políticas de gobierno (REDAF),<sup>342</sup> en el marco de un gobierno democrático.

La Educación Física debe interrogarse por este fenómeno y asumir con coraje y decisión la necesidad de reformular sus políticas y sus prácticas formativas, valorando los aportes que provienen del campo de los estudios de género y de los análisis críticos historiográficos.

En estrecha cercanía, deberíamos (des)construir críticamente el discurso de poder, el cual señala que las instituciones formadoras son espacios en las que se gesta la didáctica moderna y, en consecuencia, se ocupan centralmente del problema de la transferencia de los conocimientos a las nuevas generaciones. Esta perspectiva señala que poco importa quién, dónde o cómo se hayan producido esos conocimientos. Lo importante es su transferencia.

En contraposición considero que el valor de un estudio historiográfico consiste en analizar el contexto histórico de producción y de los significados del discurso. Esta tesis ha pretendido ser un aporte en ese sentido.

---

<sup>342</sup> Red Nacional de Actividad Física y Desarrollo Humano. Creada en Agosto del 2010, dentro de la órbita del Consejo Nacional de Coordinación de Políticas Sociales del ministerio de Desarrollo Social de la Nación. Participan en la misma ; el titular del Consejo de Rectores de Institutos Superiores de Educación Física de la República Argentina, Raúl Briude, y el asesor de la Unidad Ministro, Mario López (ML) entre otras autoridades nacionales.

## BIBLIOGRAFÍA

---

- Abraham, T. (1995) *Historias de la Argentina deseada*. Buenos Aires: Sudamericana.
- Agüero, A., Iglesias, S. y Del Valle Milanino, A. (2009) [En línea]: *Enrique Romero Brest y los inicios de la Educación Física escolar. Su tiempo, su vida, su pensamiento y su obra*. Departamento de Salud Pública, Facultad de Medicina, Universidad de Buenos Aires. Disponible en: < <http://www.ea-journal.com/art/Enrique-Romero-Brest.pdf>>
- Aisenstein, A. (1995) *El modelo didáctico de la Educación Física*. Buenos Aires: Mino y Dávila.  
\_\_\_\_\_ (1998) “Deporte y escuela ¿separados al nacer?” *Revista Digital Educación Física y Deportes*, Año 3, N° 11. Recuperado desde: <<http://www.efdeportes.com/efd11a/angela.htm>>  
\_\_\_\_\_ (2006) *La Educación Física escolar en Argentina. Conformación y permanencia de una matriz disciplinar. 1880-1960*. Tesis de Doctorado. Universidad de San Andrés: Buenos Aires.
- Aisenstein, A., Ganz, N. y Perczyk, J. (2001) “El deporte en la escuela. Los límites de la recontextualización”. *Revista Digital Educación Física y Deportes*, Año 6, N°30. Recuperado desde:<<http://www.efdeportes.com/efd30/depesc.htm>>
- Aisenstein, A. y Scharagrodsky, P. (2006) *Tras Las huellas de la Educación Física Escolar Argentina. Cuerpo, género y pedagogía: 1880-1950*. Buenos Aires: Prometeo.
- Alonso, F. (2007) [En línea]: “Nacionalismo y catolicismo en la educación pública santafesina (1976-1983)”. Departamento de Historia de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Universidad Nacional del Litoral. *Pro Historia*, Año IX, N° 11. Disponible <<http://www.scielo.org.ar/pdf/prohist/v11/v11a06.pdf>>



- Amavet, A. (1970) *La Educación Física dentro de las Ciencias Humanas*. Ponencia presentada en el 5º Congreso Panamericano de Educación Física. Buenos Aires, Argentina. Recuperado desde:<  
<http://eduardogalak.files.wordpress.com/2013/08/la-educacion-fisica-dentro-de-las-ciencias-humanas-amavet-1970.pdf>>
- Amorós, C. (1985) *Hacia una crítica de la razón patriarcal*. Barcelona: Anthropos.
- Arana, A. (1938) *Disertaciones, comentarios de prensa y conceptos de Educación Física*. Publicación de la Dirección General de Tiro y Gimnasia. Buenos Aires: Ministerio de Guerra.
- Armus, D. (1984) “Enfermedad, ambiente urbano e higiene social. Rosario entre fines del siglo XIX y comienzos del XX”, en: Armus, D. (comp.) *Sectores populares y vida urbana*, CLACSO, Buenos Aires.
- \_\_\_\_\_ (1986) “Diez años de historiografía sobre la inmigración masiva a la Argentina” en: *Estudios Migratorios Latinoamericanos*, Año 2 (Nº 4), CEMLA, Buenos Aires.
- \_\_\_\_\_ (1990) *Mundo Urbano y Cultura Popular. Estudios de Historia Social Argentina*, CEAL, Buenos Aires.
- \_\_\_\_\_ (2007) *La ciudad impura. Salud, tuberculosis y cultura en Buenos Aires, 1870-1950*. Buenos Aires: Edhasa.
- Arnaud, P. (1991) *Lo militar, lo escolar y la gimnasia: el nacimiento de la Educación Física en Francia*, París: Prensa Universitaria
- Arzaluz Solano, S. (2005) “La utilización del estudio de caso en el análisis local”. *Región y sociedad*, Año XVII, Nº 32. Recuperado desde:< <http://lanic.utexas.edu/project/etext/colson/32/4araluz.pdf>>
- Auge, M. (1994) *Pour une anthropologie des mondes contemporains*. París: Aubier
- Ayuste González, A. y Trilla Bernet, J. (2009) “Pedagogías de la modernidad y discursos postmodernos sobre la educación”. En: *Revista de Educación* (pp. 219-248), Nº 336. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte español.

- Bajtín, M. (1982) *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI.
- \_\_\_\_\_ (1986) *Problemas de la poética de Dostoievski*, México: FCE.
- Ball, S.J. (1989) *La micropolítica de la escuela*. Madrid: Paidós-MEC.
- Barbero, J. (1993) Introducción. En: Brohm, J.M., Bourdieu, P., Dunning, E. y otros. *Materiales de sociología del deporte* (pp. 9-38). Madrid: La Piqueta
- Barbero, J. (2001) “Cultura corporal: ¿tenemos algo que decir desde la Educación Física?” *Revista Ágora para la Educación Física y el Deporte* (pp.18-36) N°1 Disponible: <<http://www5.uva.es/agora/revista/1/agora1ignaciobarbero.pdf>>
- Beer, D. (2008) *Moviendo el silencio*. Tesis de Maestría. FLACSO, Sede Académica Argentina: Buenos Aires.
- Béjar, M. D. (2005) *El régimen fraudulento. La política en la provincia de Buenos Aires, 1930-1943*. Buenos Aires: Siglo XXI
- Bertoni, L. A. (1996) “Soldados, gimnastas y escolares: la escuela y la formación de la nacionalidad a fines del siglo XIX” en: *Boletín del Instituto de Historia Argentina y Americana “Dr. Emilio Ravignani”*. Tercera serie, N° 13, 1° semestre, Buenos Aires.
- \_\_\_\_\_ (2001) *Patriotas, cosmopolitas y nacionalistas. La construcción de la nacionalidad argentina a fines del siglo XIX*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Bianchi, S. y Brinnitzer, E. (2000) “Mujeres y Educación Física: Relación entre motivación para la práctica de la actividad física extraescolar y agentes socializadores” *Revista Digital Educación Física y Deportes*, Año 5, N° 26. Recuperado desde: <<http://www.efdeportes.com/efd26/adoles.htm>>
- Blaustein, E. y Zubieta, M. (1998) *Decíamos ayer: la prensa argentina bajo el Proceso*. Buenos Aires: Colihue

- Bolívar, A. (1993) *Los centros educativos como organizaciones que aprenden*. Madrid: La Muralla.
- Bolívar, A. (1993) “Culturas profesionales en la enseñanza”. *Cuadernos de Pedagogía* (pp.68-72), N<sup>a</sup> 219. Logroño: Fundación DIALNET.
- Boto, R., Mayor, E. y Salguero del Valle, A. (2004) “Las escuelas gimnásticas y su relación con la actividad física y Educación Física actual”. En: *Revista Digital Educación Física y Deportes*. Recuperado desde [www.efdeportes.com/](http://www.efdeportes.com/)
- Bourdieu, P. (1990) “¿Cómo se puede ser deportista?”. En: Bourdieu, P. *Sociología y Cultura*. México: Grijalbo.
- \_\_\_\_\_ (1990) “Programa para una Sociología del Deporte”. En: *Cosas Dichas*. Barcelona: Gedisa.
- \_\_\_\_\_ (1994) “Deporte y clase social”, en: Brohm, J.M., Bourdieu, P., Dunning. E. y otros *Materiales de sociología del deporte*. Madrid: La Piqueta.
- Bracht, V. (1995) “El deporte, la gimnasia, la institución militar, entre otros”. En: *Educación Física y aprendizaje social*. Córdoba: Vélez Sarsfield
- Bromberger, C. (2001) “Las multitudes deportivas: analogía entre rituales deportivos y religiosos”, *Revista Digital Educación Física y Deportes*, Año 6, N<sup>a</sup> 29. Recuperado desde < <http://www.efdeportes.com/efd29/ritual.htm>>
- Calveiro, P. (2006) *Poder y desaparición. Los campos de concentración en la Argentina*. Buenos Aires: Colihue.
- Calvo, P (2000) “De frente... March. Inicios, autoritarismo y Educación Física en la Provincia de Buenos Aires. 1936-1940” *Revista Digital Educación Física y Deportes*, Año 5, N<sup>a</sup> 26. Recuperado desde < <http://www.efdeportes.com/efd26/march1.htm>>
- Cammarota, C. (2008-noviembre) *Prácticas médicas y exclusión en la capital del Territorio del Neuquén*. (1906-1920) Ponencia presentada en 3as Jornadas de Historia de la Patagonia, Bariloche, Argentina.

- Cammarota, A. (2009-mayo) *La cuestión social y la construcción del Estado social*. Ponencia presentada en las Segundas Jornadas Nacionales de Historia Social, La Falda, Córdoba, Argentina.
- Campione, D. (2007) “La izquierda no armada en los años ’70 en Argentina. Partido Comunista, Partido Comunista Revolucionario, Partido Socialista de los Trabajadores”. *Revista de Ciencias Sociales Realidad Económica* (pp. 14 a 25), Año 2, Número 7. Recuperado desde < <http://www.iade.org.ar/modules/noticias/article.php?storyid=1704>>
- Candiotti, M. R. (1920) *Bibliografía doctoral de la Universidad de Buenos Aires. 1821-1920* Buenos Aires: Ministerio de Agricultura de la Nación.
- Canelo, P. (2012) “Los efectos del poder tripartito: La balcanización del gabinete nacional durante la última dictadura militar argentina”. En: *Pro historia [online]* (pp. 129-150). N° 17 Consultado el 16-05-2013 Disponible en <<http://www.scielo.org.ar/scielo>>
- Carnevale, V. (2007) “Aportes y problemas de los testimonios en la construcción del pasado reciente en la Argentina.” En: Levin, F. y Franco, M. *Historia reciente: perspectivas y desafíos para un campo en construcción*. Buenos Aires: Paidós.
- Casola, N. (2010) “El Partido Comunista Argentino y el golpe militar de 1976: las Raíces históricas de la convergencia cívico-militar”. *Revista Izquierdas*. (pp.1-15) Año 3. N°6 Disponible en < <http://132.248.9.34/hevila/IzquierdasSantiago/2010/no6/3.pdf>>
- Carballo, C. (2010) “Algunas tensiones en el campo de la Educación Física en Argentina”. En: Cachorro, G. y Salazar, C. (coord.). *Educación Física Argenmex: temas y posiciones*. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata.
- Caviglia, M. (2006) *Dictadura, vida cotidiana y clases medias. Una sociedad fracturada*. Buenos Aires: Prometeo.
- Cazorla Prieto, L. (1979). *Deporte y estado*. Barcelona: Labor.
- Centurión, S. (1997) *Educación Física y Universidad*. Córdoba: Universidad Nacional de Río Cuarto.

- Chervel, A. (1991) “Historia de las disciplinas escolares. Reflexiones sobre un campo de investigación”. En: *Revista de Educación*. (pp. 59-111), N° 295. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte español.
- Collins, R. (1996). *Cuatro tradiciones sociológicas*. México: Universidad Autónoma Metropolitana.
- Corradi, J. (1996) “El método de destrucción. El terror en Argentina”. En: Tach, C. y Quiroga, H. (comp.) *A veinte años del golpe: con memoria democrática*. Buenos Aires: Homo Sapiens.
- Coubertin, P. (1982) *Ideario Olímpico. Discursos y ensayos*. Madrid: I.N.E.F.
- Crisorio, R. (1998) “Constructivismo, cuerpo y lenguaje”. En *Revista Educación Física y Ciencia*. La Plata: UNLP.
- \_\_\_\_\_ (2002) "El deporte en la escuela: ¿cuándo, cómo, para qué, por qué?" En: *Revista Versiones*, N° 13. Buenos Aires: UBA
- \_\_\_\_\_ (2003) “Educación Física e identidad: conocimiento, saber y verdad”. En: Crisorio, R. y Bracht, V. *La Educación Física en Argentina y Brasil. Identidad, desarrollos y perspectivas*. La Plata: Al Margen.
- Crisorio, R. y Galak, E. (2009) “Pensando en los límites. Una propuesta metodológica bourdieana para investigar en educación corporal”. En: *Revista Alas. Cuerpos y Emociones*. Buenos Aires.
- Cristiani, R. (1967) *Reseña histórica del cuerpo de Gimnasia y Esgrima del Ejército y su proyección en la vida nacional. Algunos aspectos de su evolución entre 1897–1960*. Comando en Jefe del Ejército. Año III, N° 3. Buenos Aires: DEH.
- D’Andrea, A. (2011) *El Bautismo como conjunto de rituales de iniciación al Profesorado de Educación Física*. Ponencia presentada en el X Congreso Argentino de Antropología Social. Facultad de Filosofía y Letras, Buenos Aires, Argentina.
- Davini, M.C. (2005) *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Paidós: Buenos Aires.
- De Certeau, M. (2006) *La escritura de la historia*. México: Universidad Iberoamericana.

- \_\_\_\_\_ (2007) *La invención de lo cotidiano: el arte del hacer*. México: Nueva Visión.
- Deutscher, I. (1966) *Ironías de la historia*. Barcelona: Península.
- Díaz Barriga, A. (1985) *Didáctica y curriculum*. México: Nuevomar.
- Díaz, M. (1995) “Aproximaciones al campo intelectual de la educación”. En: Larrosa, J. (comp.) *Escuela, Poder y Subjetividad*. Madrid: La Piqueta.
- Diem, C. (1966) *Historia de los deportes* (Vol. I y II). Barcelona: Luis de Caralt.
- Di Lisia, M.S. y Salto, G. (2004) *Medicina y educación en la Argentina: imágenes y prácticas (1880-1940)*. Santa Rosa: EdulPam.
- Di Giano, R. (2001) “Los usos del fútbol en Dictadura”. *Revista Digital Educación Física y Deportes*, Año 6, N<sup>o</sup> 31. Recuperado desde < <http://www.efdeportes.com/efd31/usosfut.htm>>
- Dobash, E. y Dobash, R. (1998) *Rethinking Violence against Women*. California: Series Sage Publications.
- Donzelot, J. (1998) *La policía de las familias*. Valencia: Pretextos.
- Dri, R. (1987) *Teología y dominación*. Buenos Aires: Roblanco.
- Duhalde, L. (1999) *El Estado terrorista argentino. Quince años después, una mirada crítica*. Buenos Aires: EUDEBA.
- Dunning, E. (1993) “Reflexiones sociológicas sobre el deporte, la violencia y la civilización”. En: Brohm, J.M., Bourdieu, P., Dunning, E. y otros. *Materiales de sociología del deporte* (pp. 83-108). Madrid: La Piqueta
- Dussel, I., Finocchio, S. y Gojman, S. (2003) *Haciendo memoria en el país del nunca más*. Buenos Aires: EUDEBA.
- Dussel, I. (2006) “Historia y perspectivas para una articulación más democrática. Currículum y conocimiento en la escuela media argentina”. En: *Anales de la educación común*. Tercer siglo. Año 2 N<sup>o</sup>4. Filosofía política del currículum. Publicación de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, Dirección Provincial de Planeamiento. Disponible en <

[http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/revistacomponents/revista/archivos/anales/numero04/ArchivosParaImprimir/9\\_dussel\\_st.pdf](http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/revistacomponents/revista/archivos/anales/numero04/ArchivosParaImprimir/9_dussel_st.pdf)>

- Edelstein, G. (2003) “Prácticas y residencias: memorias, experiencias, horizonte”. *Revista Iberoamericana de Educación* (pp. 71-89) N° 33. Madrid: OEI. Disponible en <<http://www.redalyc.org/pdf/800/80003306.pdf>>
- Elías, N. y Dunning, E. (1992) *Deporte y ocio en el proceso de la civilización*. Madrid: Fondo de Cultura Económica. (ed. original en 1986).
- Elías, N. (1993). *El proceso de la civilización. Investigaciones socio genéticas y psicogenéticas*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Esquivel, J.C. (2000) “Iglesia Católica, política y sociedad: un estudio de las relaciones entre la elite eclesiástica argentina, el Estado y la sociedad en perspectiva histórica” En: *Informe final del concurso: Democracia, derechos sociales y equidad; y Estado, política y conflictos sociales*. Buenos Aires: Programa Regional de Becas CLACSO.
- Feierstein, D. (2007) *Genocidio como práctica social*. Buenos Aires: FCE.
- \_\_\_\_\_ (2008) “El carácter genocida del Proceso de Reorganización Nacional” *Revista Digital de la Escuela de Historia*, Año 1, N° 1. Rosario: UNR. Disponible en: <<http://web.rosario-conicet.gov.ar/ojs/index.php/RevPaginas/article/view/2/14>>
- Fernández Balboa, J. M., y Muros, B. (2006). *The Hegemonic Triumvirate-Ideologies, discourses and habitus in sport and physical education: implications and suggestions*. Quest 58.
- Ferrater Mora, J. (1966) *Diccionario de Filosofía*. Tomo II. Buenos Aires: Sudamericana.
- Figari, C. (2006) “Escritos en el cuerpo: higienismo y construcción médica de la homosexualidad en el Brasil republicano (1889 - 1940)”. En: *Revista Antígona*. N° 3. Publicación del Colectivo Antígona Grupo de Trabajo Estudiantil Universitario. Bogotá: UNAL.

- Fossati, M. C. y Oyola, C. A. (2003) “La centralidad de la categoría cuerpo/sujeto en el análisis de la reproducción de las relaciones de dominación y procesos de resistencia y emancipación. Su aplicación al ámbito educativo”. *Revista Pilquen* N<sup>o</sup>. 5. Viedma: Universidad Nacional del Comahue.
- Franco, M. (2005) “Derechos humanos, política y fútbol” (pp. 27-46). En: *Entre pasados*, Año XIV, N<sup>o</sup>28. Buenos Aires: UNLP.
- Franco, M. y Levin, F. (2007) “El pasado cercano en clave historiográfica” en: *Historia reciente. Perspectivas y desafíos para un campo en construcción*. Buenos Aires: Paidós.
- Fresco, M. (1940) *La Educación Física. Una innovación de mi Gobierno*. Decreto de creación de la Dirección General de Educación Física y Cultura. Buenos Aires: Talleres Gráficos Damiano.
- Foucault, M. (1980) Introducción. En: Foucault, M. *Historia de la sexualidad*. Tomo I: Madrid: Siglo XXI.
- \_\_\_\_\_ (1999) *Vigilar y castigar*. México: Siglo XXI.
- \_\_\_\_\_ (1988) *Las palabras y las cosas*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Furlan, A. (2005) “La labor Educativa de los profesores de Educación Física”. *Revista Iberoamericana de Educación*. ( pp. 107-125) N<sup>o</sup> 39 Madrid: OEI.
- \_\_\_\_\_ (2006) "Habeas corpus en la escuela. Reflexiones en torno al tema cuerpo y cultura desde una preocupación por la educación". En: Aisenstein, A. (comp.) *Cuerpo y cultura. Prácticas corporales y diversidad*. Buenos Aires: Libros del Rojas. UBA
- Freier, S. (2003) “Crisis interna y externa del régimen social de acumulación y del sistema político” en *Revista Reforma y Democracia*. N<sup>o</sup> 9. Documentos de investigación. Caracas: CLAD.
- Galak, E. (2012-octubre) *Del dicho al hecho. El largo trecho del nacimiento de la formación profesional en Educación Física en Argentina (1897-1909)*. Ponencia presentada en II Congreso Patagónico “Educación Física y Formación Docente: prácticas en diversos contextos”. Bariloche: UNCOMA.



- \_\_\_\_\_ (2012) “Del sintagma al oxímoron. La construcción del currículum y del oficio de Educación Física en la Argentina de fin de siglo XIX”. En: *Revista Educación Física y Deporte* (pp. 777-787). Año 31, N<sup>o</sup>1. Disponible en <<http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/educacionfisica ydeporte/article/viewFile/777/11416>>
- Galantini, G. (2000) “Propuesta educativa fundacional del Instituto Nacional de Educación Física Gral. Belgrano de San Fernando: entre ideales arcaicos y renacentistas”. *Revista Digital Educación Física y Deportes*, Año 5, N<sup>a</sup> 21. Recuperado desde <<http://www.efdeportes.com/efd21b/sfern3.htm>>
- García Ferrando, M. (1984) *Deporte y sociedad*. Madrid: Amorrortu.
- García, L. (2007) “El Currículo de la Educación Física en la básica primaria” En: *Revista Kinesis. Ciencias del Deporte, Educación Física y Recreación*. N<sup>o</sup>45. Recuperado desde <http://kinesis.com.co/>
- Gilabert, H. (1991) *Una escuela ideal inolvidable*. Rosario: Artes Gráficas.
- Giles, M. (2008-mayo) *Educación Corporal: Algunos problemas*. Presentación en Panel Educación Física y Educación Corporal. Matrices corporales. Primeras Jornadas de Cuerpo y Cultura. La Plata: UNLP.
- Giménez, R. (2003) “Educación Física y Dictadura: el cuerpo militarizado”. En: *Revista Brasileira de Ciências do Esporte* (pp. 101-113) Año 25, N<sup>o</sup> 1. Campinas: Unicamp.
- Giroux, H. (1992) *Teoría y resistencia en educación*. México: Siglo XXI.
- Goffman, E. (1992) *Internados: Ensayos sobre la situación social de los enfermos mentales*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Gómez, P. y Ruiz, A. (2013) *Metamorfosis: El caso del Profesorado Universitario de Educación Física de la UNLU*. Ponencia presentada en X Jornadas de Sociología de la UBA. 20 años de pensar y repensar la Sociología. Nuevos desafíos, Buenos Aires, Argentina.
- Gómez, R. (1994) *Criterios para seleccionar y organizar Contenidos Básicos Comunes en Educación Física*. Antología.

Buenos Aires: Ministerio de Educación de la República Argentina.

- \_\_\_\_\_ (2005) *La formación docente en Educación Física entre el perfil dominante y el perfil emergente: modelos de organización curricular y modelos de intervención pedagógica en la ciudad de Buenos Aires*. Presentación en el Primer encuentro de formación de formadores. Disponible en <[http://www.ccgsm.gov.ar/areas/educacion/docentes/superior/ponen/p eje1\\_14.pdf](http://www.ccgsm.gov.ar/areas/educacion/docentes/superior/ponen/p eje1_14.pdf)>
- \_\_\_\_\_ (2007) “La educación escolar en los rituales escolares”. En: *Revista Ágora para la Educación Física y el Deporte* (p.p.111-129), N° 4-5. Disponible en: <[http://www5.uva.es/agora/revista/4/agora4-5\\_moreno\\_6.pdf](http://www5.uva.es/agora/revista/4/agora4-5_moreno_6.pdf)>
- González Bombal, I. (2004) “La figura de la Desaparición en la refundación del estado de derecho”. En: Novarro, M. y Palermo, V. (comps). *La historia reciente. Argentina en democracia*. Buenos Aires: Edhasa.
- González, M. T. (2004) “Los institutos de Educación Secundaria y los Departamentos didácticos”. *Revista de Educación* (pp. 319-344), N° 333. Madrid: MECD.
- Goode, W. y Paul H. (1976) *Métodos de investigación social*. México: Trillas.
- Goodson, I. (2007) *La construcción social del curriculum. Posibilidades y ámbitos de investigación de la historia del curriculum*. (pp. 7-37) Barcelona: Pomares.
- Goslinga Ramírez, L. (2008) *Hostigamiento y acoso laboral*. Suprema Corte de Justicia de la Nación: Argentina
- Gotta, R. (2008) *Fuimos Campeones*. Edhasa: Buenos Aires
- Grundy, S. (1998) *Producto o praxis del curriculum*. (pp. 32-34, 53-54, 89) 3ª edición. Madrid: Morata.
- Guber, R. (2004) *De chicos a veteranos. Memorias argentinas de la guerra de Malvinas*. Buenos Aires: Antropofagia.
- Guitelman, P. (2006) *Infancia y Dictadura*. Buenos Aires: Prometeo.

- Guterman, T. (2006) “Guyo Sember, Profesor de Educación Física detenido-desaparecido durante la dictadura militar en Argentina entina, en 1976. Su Historia”. *Revista Digital Educación Física y Deportes*, Año 11, Nª 96.
- Guttman, A. (1996) *Games & Empires*. Modern sports and cultural imperialism. New York: Columbia University Press,
- Hargreaves, A. (1996) *Profesorado, cultura y postmodernidad*. Madrid: Morata.
- Hernández Álvarez, J. (1996) “La construcción histórica y social de la educación física: el currículo de la LOGSE, ¿una nueva definición de la educación física escolar?”. En: *Revista de Educación* (pp. 51-76) Nª 311, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte español.
- Hobsbawm, E. (1998) *La era del imperio, 1875- 1914*. Barcelona: Crítica editorial.
- Inverno, J. (2003) *Circo y Educación Física*. Barcelona: INDE.
- Izaguirre, I. (2009) *Lucha de clases, guerra civil y genocidio en Argentina 1973-1983: antecedentes, desarrollo, complicidades*. Buenos Aires: EUDEBA.
- Jackson, P. W. (1991) *La vida en las aulas*. Madrid: Morata/ Fundación Paideia.
- Juliá, D. (2001) “A cultura escolar como objeto histórico”. En: *Revista Brasileira de Historia da Educação*, Nº 1. San Pablo: Campiñas.
- Kauffman, C. y Dobal, N. (1999) *Paternalismos pedagógicos*. Rosario: Laborde.
- Kauffman, C. (2001) *Dictadura y educación*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Kirk, D. (1990) *Educación Física y currículo: introducción crítica*. Valencia: Universitat.
- Lagardera, F. (2009) *Sociología del deporte y del ocio*. Madrid: Alianza Editorial.
- \_\_\_\_\_ (1995) *Deporte y calidad de la vida: la sociedad deportivizada*. Acta del Congreso Científico Olímpico. Málaga: I. A. D.

- \_\_\_\_\_ (1990) *Una interpretación de la cultura deportiva en torno a los orígenes del deporte contemporáneo en Cataluña*. Tesis doctoral. Universidad Central de Barcelona.
- Langlade, A. y De Langlade, N. (1983) *Teoría general de la gimnasia*. Buenos Aires: Stadium.
  - Leboulch, J. (1992) *Hacia una ciencia del movimiento humano*. Barcelona: Paidós.
  - Lionetti, L. (2005) “La función republicana de la escuela pública: la formación del ciudadano en Argentina a fines del siglo XIX”. *Revista Mexicana de Investigación Educativa* Año X, N°27. México.
  - Lipovestky, G. (1995) *El crepúsculo del deber*. Barcelona: Anagrama.
  - Litichever, L. y Núñez, P. (2009) “Cultura política en la escuela media: Diferentes anclajes de la experiencia escolar juvenil”. En: Tiramonti, G. (comp.) *La Escuela Media en Debate. Problemas actuales y perspectivas desde la Investigación*. Buenos Aires: Manantiales.
  - Luciani, L. (2009) “Actitudes y comportamientos sociales durante la última Dictadura militar en Argentina (1976-1983). Algunas consideraciones respecto de cómo analizar la compleja trama entre régimen y sociedad”. En: *Revista electrónica de la Asociación Española de Americanistas* [en línea]. N° 3. Disponible en: <<http://Revistas.um.es/navegamerica>>
  - Lukas, J. y Santiago, K. (2004). *Evaluación Educativa. Psicología y educación*. Madrid: Alianza Editorial.
  - Lupo, V. (2004) *Historia política del deporte Argentino*. Buenos Aires: Corregidor.
  - Macazaga, A. (2003) *Un proceso de formación del profesorado de Educación Física a través de la investigación-acción: un estudio de casos*. Bilbao: UPV Serie Tesis Doctorales.
  - Mallimaci, F. (1996) “Catolicismo y militarismo en argentina (1930-1983)”. En *Revista de Ciencias Sociales* (pp. 181- 218) N° 4, Universidad Nacional de Quilmes.

- Mamonde, M. (2008) “Perón y la gimnasia”. En: *Revista digital del Centro de Estudios de Educación Física*.
- Mandell R. (1986) *Historia cultural del deporte*. Barcelona: Bellaterra.
- Martínez Fernández, F. (2012) “Prácticas y discursos: la formación de la Educación Física en Chile. 1889-1920”. *Revista Digital Educación Física y Deportes*, Año 17, N<sup>a</sup> 171. Disponible en: <http://www.efdeportes.com/efd171/la-educacion-fisica-en-chile-1889-1920.htm>
- Martyniuk, C. (2004) *ESMA: Fenomenología de la desaparición*. Buenos Aires: Prometeo.
- McLaren, P. (1995) *La escuela como un performance ritual. Hacia una economía política de los símbolos y gestos educativos*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Mattini, L. (1996) *Hombres y mujeres del PRT-ERP. De Tucumán a la Tablada*. Buenos Aires: De la Campana.
- Mignone, E. (1987) *Iglesia y Dictadura. El papel de la iglesia a la luz de sus relaciones con el régimen militar*. 4ta ed. Buenos Aires: Ediciones del Pensamiento Nacional.
- Mudrovcic, MI. (1999) “Algunas consideraciones epistemológicas para una Historia del Presente”. *Revista Hispania Nova*, N<sup>a</sup> 2 Recuperado desde en [www.hyspanianova.es](http://www.hyspanianova.es)
- Murillo, S. (1997) *El discurso de Foucault: Estado, locura y anormalidad en la construcción del individuo moderno*. Buenos Aires: EUDEBA.
- Naradowski, M. (1993) *Especulación y castigo en la escuela secundaria*. N<sup>a</sup>1. Espacios en Blanco: Tandil.  
 \_\_\_\_\_ (1994) *Infancia y poder. La conformación de la pedagogía moderna*. Buenos Aires: Aique.
- Nazar, M. (2007) "Dictadura, archivos y accesibilidad documental. A modo de agenda". En: *Derechos Humanos en Argentina*. Informe 2007. Informe Anual del CELS. Buenos Aires: EUDEBA.
- Nievas, F. (2000) *Cara y ceca. Las tomas de Medios de Difusión Masiva durante el gobierno de Cámpora*. Dossier: CICSO:

Marxismo, Historia y Ciencias Sociales en la Argentina, en Razón y Revolución N°6. reedición electrónica. Buenos Aires.

\_\_\_\_\_ (1999) "Cámpora: primavera otoño. Lastomas". En: Pucciarli A (comp.): "La primacía de la política. Lanusse, Perón y la nueva izquierda en tiempos del GAN". Buenos Aires: EUDEBA.

- Novaro, M. y Palermo, V. (1983) *Historia de la Dictadura militar* (pp.76-83). Buenos Aires: Paidós
- Novaro, M. (2006) *Historia de la Argentina contemporánea. De Perón a Kirchner*. Buenos Aires: Edhasa.
- O'Donnell, G. (1984) "Democracia en la Argentina. Micro y macro". En: Oszlak, O. (comp.) *Proceso, crisis y transición democrática*. Buenos Aires: CEAL.
- Palamidessi, M. (1998) "La política educacional de la Dictadura militar Argentina. 1976-1983". En: *Revista Versiones* (pp. 6-11) N° 10, Buenos Aires: EUDEBA.
- Pedraz, V. (2005) "El cuerpo de la Educación Física: dialéctica de la diferencia OEI". En: *Revista Iberoamericana de Educación*, N° 39, Madrid.
- \_\_\_\_\_ (2007) "La construcción de una ética médico-deportiva de sujeción: el cuerpo preso de la vida saludable" En: *Salud pública* Año 49 N°1. Ene/Febrero, Madrid
- Pereyra, C. (1999) *Tratado de Educación Física: Problema pedagógico y histórico*. Tomo 1. San Pablo: Estación libertad.
- Pereyra, Z. (2003) *Dictadura y Educación Física. El examen de ingreso en el I. P. E. F. de Córdoba*. Córdoba: N. I. E. F.
- Pérez Gómez, A. (2005) *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata.
- Pérez, V. y Sánchez, R. (2001) "Las concepciones del cuerpo y su influencia en el curriculum de la Educación Física". *Revista Digital Educación Física y Deportes*, Año 6, N° 33. Disponible en: <<http://www.efdeportes.com/efd33a/cuerpo.htm>>
- Perón, J. (1998) *Obras Completas*. Buenos Aires: Fundación pro Universidad de la Producción y del Trabajo.

- Pestaña, J. (2007) *Randall Collins y la dimensión ritual de la filosofía*. Madrid: Universidad de Cádiz.
- Poder Ejecutivo Nacional (1979) *El terrorismo en la Argentina* (pp. 369-372) Buenos Aires. Argentina: Autor
- Pieron, M. (1988) *Didáctica de las actividades físicas y deportivas*. Madrid: Gymnos.
- Pineau, P., Mariño, M., Mercado, B. y Arata, N. (2006) *El principio del fin: Políticas y memorias de la educación en la última Dictadura militar (1976-1983)*. Buenos Aires: Colihue.
- Pittaluga, R. y Oberti, A. (2006) *Memoria en construcción*. Buenos Aires: Del Cielo por asalto.
- Pizzurno, P. (1914) “El Instituto Nacional Superior de Educación Física” En: *Revista El Monitor de la Educación Común* (pp. 39 414). Año 33, Nº 504. Buenos Aires: Consejo Nacional de Educación.
- Plotkin, M. (1994) *Mañana es San Perón: Propaganda, rituales políticos y educación en el régimen peronista*. Buenos Aires: Ariel.
- Popkewitz, T. (1994) *Sociología política de las reformas educativas: el poder/saber en la enseñanza, la formación del profesorado y la investigación*. Madrid: Morata.
- Pórtela, H. (2006) *Los Conceptos en la Educación Física. Conjeturas, reducciones y posibilidades*. Bogotá: Armenia Kinesis.
- Puiggrós, A. (1990) *Sujeto, disciplina y currículo*. Buenos Aires: Galerna.
- RankeVon, L. (1979) “Historia de los pueblos latinos y germánicos de 1494 a 1514”. En: *Pueblos y Estados en la historia moderna*. F.C.E, prólogo, p. 38. México.
- Reati, F. (1992) *Nombrar lo innombrable. Violencia política y novela argentina: 1975-1985*. Buenos Aires: Legasa.
- Revei, J. (2005) *Foucault. Conceptos esenciales*. San Carlos: Claraluz.
- Robben, A. (2006) “El asalto a la confianza básica: desaparición, protestas y re entierros en Argentina”. En: *Cuadernos de*

*Antropología social* (pp.11-49) N<sup>a</sup> 24. Recuperado desde:  
<http://www.scielo.org.ar/>

- Rodríguez, J. (2000) *Historia del Deporte*. Barcelona: INDE.
- Rodríguez, L. (2012) “Coincidencias y conflictos entre funcionarios del Proceso. El caso del Ministerio de Cultura y Educación”. En: *Revista Entre-pasados* (pp. 207-228) N<sup>o</sup> 38/39. Recuperado desde:  
<http://www.riehr.com.ar/>
- Rodríguez, R. (2008) “Educación Física y Dictadura: el cuerpo militarizado”. En: Scharagrodsky, P. (comp) *Gobernar es ejercitar*. Buenos Aires: Prometeo.
- \_\_\_\_\_ (2009) “El espectáculo del cuerpo militarizado” En: *Educación* (pp. 129-140) N<sup>a</sup> 33. Curitiba: UFPR. Disponible en:  
<http://www.scielo.br/pdf/er/n33/09.pdf>
- Rogers, C. (2001). *El Proceso de Convertirse en Persona*. México: Paidós.
- Roldán, D. (2007) “La espontaneidad regulada. Fútbol, autoritarismo y nación en Argentina '78 Una mirada desde los márgenes”. En: *Revista Pro historia* (pp.125-147) Año XI, N<sup>a</sup> 11.
- Romero, A. (1985) *Deporte, violencia y política (Crónica negra 1958-1983)*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- Romero, J. L. (2001) *Breve historia contemporánea de la Argentina*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Romero Brest, E. (1900) *El ejercicio físico en la escuela (del punto de vista higiénico)* Buenos Aires: Compañía Sudamericana de Billetes de Banco.
- \_\_\_\_\_ (1903) *Cursos normales de Educación Física*. Buenos Aires: Librería las ciencias.
- \_\_\_\_\_ (1909) *La Educación Física en la Escuela Primaria. Su organización y sus resultados*. Buenos Aires: Imprenta de Obras de E. Spinelli.
- \_\_\_\_\_ (1917) *El Instituto Nacional Superior de Educación Física*. Buenos Aires: Cabaut.
- \_\_\_\_\_ (1933) *Pedagogía de la Educación Física*. Buenos Aires: Cabaut.



\_\_\_\_\_ (1939) *Bases de la Educación Física en la Argentina*. Buenos Aires: Librería del Colegio.

\_\_\_\_\_ (1960) *Documentos de la Primera Reunión de Profesores de Educación Física*. Archivo personal del Prof. Enrique Romero Brest. Centro de Documentación Histórica de la Educación Física. I.N.E.F "Dr. Enrique Romero Brest" Buenos Aires: Sudamericana.

- Rosales, A. (2002) “La planificación de aula patio en educación Física”. En: *Revista Digital Educación Física y Deportes*, Año 8, N<sup>a</sup> 50. Disponible en: < <http://www.efdeportes.com/efd50/planif.htm> >
- Rossi, A. (1941) “Herencia, Constitución, Eugenesia y Ortogénesis” En: *Anales de Biotipología, Eugenesia y Medicina Social* ( pp. 1-21) N<sup>a</sup> 26, Buenos Aires
- Rouquie, A. (1984) *Poder militar y sociedad política en Argentina hasta 1943*. Buenos Aires: Emece.
- Salerno, D. (2012) *(Re) interpretando el horror: entre la historia y la memoria. El proceso de reorganización nacional a la luz de dos veces junio*. Ponencia presentada en el VII Jornadas de Sociología de la Universidad Nacional de La Plata, Argentina.
- Saraví Riviere, J. (1986) *Historia de la Educación Física Argentina Siglo XIX*. Buenos Aires: I.N.E.F
- Sarmiento, D. F. (1886) “Sobre instrucción popular”. En: *D. F. Sarmiento, Ideas Pedagógicas de Domingo F. Sarmiento*. Año XLVII. Tucumán: Talleres Gráficos del Consejo Nacional de Educación.
- 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). PUCR, Año XXVII, N<sup>o</sup> 2, pp. 121-151. Porto Alegre.
- \_\_\_\_\_ (2004) “La Educación Física escolar argentina (1940-1990) De la fraternidad a la complementariedad” En: *Anthropologica*. [Online]. (pp.63-92). Año 22, N<sup>a</sup> 22 Disponible en: [www.scielo.org.pe](http://www.scielo.org.pe)

- \_\_\_\_\_ (2006) *El cuerpo en la escuela* Explora pedagogía. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- \_\_\_\_\_ (2006) 'Ejercitando' los cuerpos masculinos y femeninos. Aportes para una Historia de la Educación Física Escolar Argentina (1880-1990). En: Goellner, S. y Jaeger, A. (comp.). *Garimpando memórias: esporte, educação física, lazer e dança*. (pp. 89-102) Porto Alegre: UFRGS.
- Scharagrodsky, P. y Aisenstein, A. (2006) *Tras las huellas de la Educación Física escolar Argentina: cuerpo, género y pedagogía 1880-1950*. Buenos Aires: Prometeo.
  - Schvarzer, J. (1986) *La política económica de Martínez de Hoz*. Buenos Aires: Hyspamérica.
  - Selltiz, C., Wrightsman, L.S. y Cook, S.W. (1980) *Métodos de investigación en las relaciones sociales* (pp. 151-153) Madrid: Rialp.
  - Seminara, L. (2013) "Pliegues en el relato de la Historia Reciente Argentina: la experiencia de la Organización Montoneros Sabino Navarro (1972-1975)" En: *Revista Izquierdas*. (pp. 140-155) N° 16 Recuperado desde: <http://www.izquierdas.cl/>
  - Seoane, M. (2001) *El dictador*. Buenos Aires: Sudamericana.
  - Soeffner, H. (2005, 5 de junio). "El ritual constituye un pequeño cosmos ordenado". *Clarín*. (s/n)
  - Solís, D. y Ferro, F. (1998) *Una mirada sobre los sujetos en la formación de docentes para la Educación Física en la Argentina*. Buenos Aires: Centro de Documentación Histórica para la Educación Física y el Deporte "Dra. G.L de R. Brest".
  - Southwell, M. (1996) "Algunas características de la formación docente en la historia educativa reciente". En: Puiggrós, A. *Historia de la Educación Argentina*. Tomo 8. Buenos Aires: Galerna
  - \_\_\_\_\_ (2000) "Nuevas herramientas para viejos debates. Un análisis de procesos educacionales desde el análisis político del discurso". En: *Propuesta Educativa* N° 22. Año 10. Buenos Aires: FLACSO

- Southwell, M. y Vasilliades, A. (2009) “Regulación estatal y formación docente durante la última dictadura militar en la provincia de Buenos Aires”. En: *Revista Pensamiento Plural* Año 3, N° 4. Pelotas: UNP
- Stake, R. (1994) “Case studies”. En: Denzin, N. K. D e Lincoln, Y. S. *Handbook of Qualitative Research*. California: Sage.
- Suasnábar, C. y Palamidessi, M. (2006) *Notas para una historia del campo de producción de conocimientos sobre educación en Argentina*. Buenos Aires: FLACSO.
- Svampa, M. (2003) “El populismo imposible y sus actores, 1973-1976” En: James, D. *Violencia, Proscripción y Autoritarismo (1955-1976)*. Colección Nueva Historia Argentina, Tomo IX. Buenos Aires: Sudamericana.
- Taborda de Oliveira, M. (2003) *Educação Física e ditadura militar no Brasil (1968-1984): entre la adesão a resistência*. San Pablo: Editora da Universidade São Francisco; Bragança Paulista.
- \_\_\_\_\_ (2008) “O pensamento de Edward Palmer Thompson como programa para a pesquisa em história da educação culturas escolares, currículo e educação do corpo”. Em: *Revista Brasileira de História da Educação*. N° 16 Abril, San Pablo: Tedesco.
- Tedesco, J.C., Braslavsky, C. y Carciofi, R. (1983). *El proyecto educativo autoritario. Argentina 1976-1982*. Buenos Aires: FLACSO GEL / FLACSO
- Terigi, F. (1996) “Aportes para el debate curricular. Notas para otro análisis en la política curricular en la Argentina”. En: *Revista Novedades Educativas*, Año 8, N° 66, Buenos Aires.
- Therborn, G. (1987) *La ideología del poder y el poder de la ideología*. Madrid: Siglo XXI
- Thompson, P. (1992) *Voz do passado. História oral*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Tiramonti, G. (1989) *¿Hacia dónde va la burocracia educativa?* Buenos Aires: Cuadernos FLACSO/Miño y Dávila

- Torres, C. (2002) “Ideas encontradas: la educación física y el deporte en el debate parlamentario sobre la participación argentina en los Juegos Olímpicos de 1908”. En: *Olympika: The International Journal of Olympic Studies* (pp. 117-142). New York.
- Troncoso, O. (1984) *El proceso de reorganización nacional*. Buenos Aires: CEAL.
- Turner, V. (1999) *La selva de los símbolos*. México: Siglo XXI
- Tyack, D. y Cuban, L. (2001) *En busca de la utopía. Un siglo de reformas de las escuelas públicas*. Capítulo IV. México: Fondo de Cultura Económica.
- Urgelés, A. (1989) “Pedagogía de las conductas motrices y praxeología Motriz”. En: *Revista Apunts, Educació Física I Esports*. Barcelona. Nos. 16-17, (jun.-sep. 1989), Madrid
- Urrego Duque, L. (2006) *Educación Física escolar: el sentido formativo de un área que no cuestiona la tradición*. Robledo: Instituto Universitario de Educación Física de la Universidad de Antioquia.
- Van Dijk, T. (1992) *La ciencia del texto*. Barcelona: Paidós.
- Velásquez Buen Día, R. (2001) “El deporte moderno. Consideraciones acerca de su génesis y de la evolución de su significado y funciones sociales” En: *Revista Digital Educación Física y Deportes*. Año 7, N° 36. Disponible en: <http://www.efdeportes.com/efd36/deporte.htm>
- Vidal, D. (2007) “Culturas escolares, entre la regulación y el cambio”. En: *Revista propuesta educativa*. Año 16, N°28.
- Vigarello, G. (2005) *El cuerpo corregido. Historia de un poder pedagógico*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Villa, A. (2003) “La tradición humanista en la formación de profesores/as (Amavet y el caso del Profesorado en Educación Física UNLP) en: *Revista Digital Educación Física y Deportes* Año 8. Recuperado desde: <<http://www.efdeportes.com/>
- Villalobo Herrera, A. (2006) “El sincretismo y el arte contemporáneo latinoamericano” En: *Ra Ximhai* (pp. 393-417)

mayo-agosto, Año 2, N<sup>a</sup> 2. Sinaloa: Universidad Autónoma Indígena de México Mochicahui.

- Villanou, T. y Martínez Navarro, A. (1996-97). Presentación. *Revista Historia de la Educación*. Universidad Salamanca. Año XIV-XV, Salamanca.
- Viñao Frago, A. (1995) “Historia de la educación y historia cultural. `Posibilidades, problemas, cuestiones`”. En: *Revista Brasileira de Educação*. Set/Out/Nov/Dez N<sup>o</sup> 0. Brasil
- \_\_\_\_\_ (2002) *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas. Continuidades y cambios*. Madrid: Morata.
- Weber, M. (2007) *Sociología del poder*. Barcelona: Alianza.
- Williams, R. (1980) *Marxismo y literatura*. Madrid: Península.
- Zagalaz, S. (2001) *Corrientes y tendencias de la Educación Física*. Barcelona: INDE.
- Yin, Robert K. (1994). *Case Study Research: Design and Methods*. Sage Publications, Thousand Oaks, CA. New York