

## LA FEMINIDAD EN LA EDUCACIÓN FÍSICA

Por Micaela Pellegrini Malpiedi\*  
Universidad Nacional de Rosario, Argentina.  
michaelapellegrini89@gmail.com

Recibido: 29/06/2014 Aceptado: 21/10/2014

### Resumen

El presente escrito tiene por cometido el estudio de las prescripciones curriculares que desde fines del siglo XIX y comienzos del XX establecieron un modelo corporal femenino idealizado a partir de los parámetros hegemónicos patriarcales. Partimos desde una primer hipótesis que sostiene la participación de las instituciones educativas modernas en un proyecto nacional en vista de moldear el cuerpo de la mujer; no obstante nuestro trabajo se complejiza al estudiar dicho mandato normalizador pero pensado desde el ámbito de la educación física, campo curricular que tiene como objeto de estudio la corporalidad.

Visto que varios documentos y archivos históricos han dado cuenta de una educación normalista pensada para modelar, controlar, ordenar, el cuerpo en general y el cuerpo de la mujer en particular, focalizaremos nuestra lente investigativa en los escritos de Romero Brest “el padre de la educación física”; un pedagogo que durante años se ha encargado de planificar una educación física que haga florecer la sensibilidad femenina en las mujeres.

### Palabras clave:

Educación física – Mujer – Feminidad – Cuerpo – Género.

---

\* Prof. y Lic. en Ciencias de la Educación (UNR). Prof. Adscripta de la Cátedra Currículum y Didáctica con especificidad en Historia de la carrera de Formación Docente (UNR) y Prof. Adscripta de Trayecto de la Práctica I del Profesorado en Matemática del Instituto Superior N°28 Olga Cossettini.

## THE FEMINITY IN THE PHYSICAL EDUCATION

### Abstract

This letter is tasked with the study of curricular prescription from the late XIX and early XX century established an idealized female form from patriarchal hegemonic parameters. Start from a first hypothesis which states involving modern educational institutions in a national project in view of modeling the female body; however our work becomes more complex when considering such a standard term but thought from the field of physical education, curricular field that aims to study the corporality.

Seen that several documents and files have realized a normal school education designed for modeling control order the body in general and the female in particular lens focus our research on the writing of Romero Brest "the father of the physical education" a teacher who for years have been responsible for planning education they kindle sensibility in women.

### Key words:

Physical education – Woman – Femininity – Body – Gender.

### La escuela ha dejado marcas en los cuerpos

Desde el presente trabajo nos ubicamos en el período histórico que se corresponde a los últimos años del siglo XIX hasta los comienzos del siglo XX; desde aquí nos proponemos analizar las prescripciones curriculares que desde el campo educativo en general y el campo de la Educación Física en particular se procuró "normalizar" o bien "moldear" y "disciplinar" los cuerpos de las alumnas. Específicamente nos interiorizamos en este cometido educativo pero en vías de pensar la vinculación Estado, cuerpo y género en la producción y reproducción de un ideal femenino idealizado para mujeres; mujeres que debían ser portadoras de un cuerpo sensibilizado por los suaves y decorosos movimientos, mujeres que debían preparar su cuerpo –también– para ser esposas y madres: la Educación Física tuvo esta tarea.

En este sentido, sostenemos que la relación: Estado, Educación Física, cuerpo y género forman una cuádruple y compleja relación que requiere de un marco conceptual y teórico no ajeno a la historia de la educación.

Para comenzar a sumergirnos en esta relación de encrucijadas es importante, en principio, poder visualizar que las Escuelas son instituciones del Estado y que por eso mismo, sus prescripciones curriculares responden a los intereses políticos de una época en particular. En este sentido, es viable pensar que los mandatos estatales de aquellos años procuraban una educación en general y una Educación Física en particular que disciplinara y controlara el cuerpo social; una masa poblacional heterogénea que con proveniencias diferentes resultaba para los gobernadores de este país una sociedad que debía ser "normalizada".

Desde este encuadre histórico pensamos al Estado desde los escritos historiográficos de Plotkin, Mariano Ben y Zimmerman Eduardo (2012), quienes lejos de pensar lo estatal como un aparato lineal y estratégico, lo entienden como un “organismo dinámico, polifacético y en constante evolución” (Plotkin y Zimmerman, 2012, p.105). Según estos historiadores, cuando hablamos de Estado nos estamos refiriendo a un órgano que acaecido por múltiples contradicciones se encuentra fragmentado y funcional de acuerdo a las lógicas múltiples y contradictorias que lo caracterizan. De esta manera, al posicionarnos desde una concepción no lineal y compleja de las prácticas del Estado, compartimos las críticas realizadas hacia aquellas historiografías que sobrevaloran el accionar estatal a modo de perfecto y omnipotente, al mismo tiempo que minimizan sobre la función y o participación de los diferentes actores pertenecientes a los diversos sectores sociales, siendo en los relatos y discursos científicos los únicos protagonistas aquellos relacionados con las elites o partidarios de ámbitos oficiales.

Desde esta perspectiva, específicamente nos posicionamos desde el accionar del Estado argentino correspondiente al período 1880-1930, focalizando nuestros estudios en aquellas instituciones estatales denominadas de encierro, que en nuestro caso particular corresponde a las Escuelas subscriptas a los saberes y prácticas de Estado. Estas instituciones participaron en el moldeamiento y disciplinamiento del cuerpo de las mujeres. Es por eso mismo que consideramos que la pedagogía moderna ha incidido en este cometido estatal desde prescripciones curriculares que revitalizaron un cuerpo femenino hegemónico y atentaron con aquel modelo corporal que no se encauzaba en dichos lineamientos del “deber ser”.

Por eso mismo, para explayarnos en la concepción de este cuerpo como objeto prescriptivo de la escuela nos centramos en la teoría sociológica y antropológica de David Le Bretón (1992) defendiendo la concepción de un cuerpo pensado como una línea semántica moldeada social y culturalmente por el mundo y consecuentemente por la experiencia del actor. Este intelectual sostiene que a partir del pensamiento racionalizado que se impone desde las sociedades industriales el cuerpo ha sido abstraído de su naturaleza y sus pasiones (Le Bretón, 2002), siendo “las representaciones sociales (las cuales) le asignan al cuerpo una posición determinada dentro del simbolismo general de la sociedad (...) este saber aplicado al cuerpo es, en primer término, cultural” (Le Bretón, 2002, p.12). De este modo, sostenemos que en el cuerpo es donde se originan y reproducen las significaciones que constituyen la base de la existencia propia de su individualidad y de su colectivo social.

Continuando con su lógica teórica, este autor también ha escrito sobre las emociones (1999) y los sentidos (2007) incorporando a sus estudios el concepto de “cultura afectiva”. Le Bretón hace hincapié desde este lugar, en el postulado de que los sentimientos son expresados por individuos que forman

parte de un grupo social común; los cuales al mismo tiempo son moldeados posteriormente por los condicionamientos educacionales:

(...) Frente a la infinidad de sensaciones posibles en cada momento, una sociedad define maneras particulares para establecer selecciones planteando entre ella y el mundo el tamizado de significados de los valores, procurando de cada uno de ellos las orientaciones para existir en el mundo y comunicarse con el entorno (Le Bretón, 2007, p.13).

Desde este marco teórico sostenemos que este disciplinamiento corporal estaba centrado en las pedagogías modernas en desplegar de la mujer aquellas particularidades que la constituían como “femeninas”, es decir aquellos modos de ser y hacer que hegemonícamente se le atribuye a las mujeres como parte esencial de su carácter como tal: decoro, elegancia, suavidad, maternalismo, etc. Varias intelectuales han abordado el tema del género y su influencia en las relaciones sociales que se desarrollan entre varones y mujeres. Respecto a ello Judith Butler (2002) considera que es el sexo la práctica reguladora que reproduce los cuerpos al mismo tiempo que los gobierna, estableciendo que a través de un ideal regulatorio el sexo “se manifiesta como una especie de poder productivo, el poder de producir –demarcar, circunscribir, diferenciar– los cuerpos que controla” (Butler, 2002, p.18). Así mismo, estas normas reguladoras del sexo obrarían de tal manera con el objeto de materializar el cuerpo o bien de regular performativamente para materializar el sexo del cuerpo; entendemos a la performatividad como una “práctica reiterativa y referencial mediante la cual el discurso produce los efectos que nombre” (Butler, 2002, p.18).

En este sentido, la autora plantea en primer lugar que la materialidad de los cuerpos se debe a efectos de una dinámica del poder, en tanto su materialización y las significaciones de esa materialidad se encuentran determinadas por las normas reguladoras del sexo; la performatividad es protagonista en este proceso en tanto a partir de “ese poder reiterativo del discurso produce los fenómenos que regula e impone” (Butler, 2002, p. 19), aquí el sexo no es entendido como algo dado a partir del cual se construyen las características del género de un modo natural, sino que “es una norma del orden de lo cultural que gobierna la materialización del cuerpo” (Butler, 2002, p. 19):

(...) Una reconcepción del proceso mediante el cual el sujeto asume, se apropia, adopta una norma corporal, no como algo a lo que, estrictamente hablando, se somete, sino mas bien, como una evolución en la que el sujeto, el “yo” hablante, se forma en virtud de pasar por ese proceso de “asumir” un sexo; y cuestión de la identificación y con los medios discursivos que emplea el imperativo heterosexual para permitir ciertas identificaciones sexuadas y excluir y repudiar otras (Butler, 2002, p. 19).

No obstante, Butler considera que existe la posibilidad de una resistencia hacia esta demarcación de los cuerpos ya que podrían no responder en su totalidad a dichas normas culturales y sociales, posibilitando de esta manera una rematerialización abierta del desarrollo corporal. Esto generaría una fuerza contra las normas mismas, develando la hegemonía de las leyes reguladoras; modo de visualizar la resistencia de mujeres que logran escapar del mandato hegemónico que las ubica en un lugar pasivo e insignificante en la sociedad.

En vinculación a ello, Ana María Fernández (1993) teoriza que el modo en que se dan las relaciones sociales entre mujeres y varones ha de denominarse “un pacto sexual legitimador” (Fernández, 1993, p.18), a partir del cual la mujer queda inferiorizada social, cultural y económicamente. Fundamentalmente, la naturalización subordinante de la mujer se ha basado, según la autora, desde la dependencia económica y la heteronomía erótica de la misma; fundamentado su tesis a partir de la construcción social de tres mitos constatados falsamente por las ciencias de la medicina y la fisiología: la pasividad erótica femenina, la mujer-madre y el amor romántico.

Es justamente a partir de estas construcciones discursivas de las que se nutre la educación en vistas a formar el cuerpo de la mujer con “sensibilidad femenina”. El cuerpo y el género se constituyen como un conjunto a prescribir desde lo estatal, la Escuela en tanto institución del Estado ha participado hondamente de estas prescripciones. Pasemos a describir este cometido.

Sostenemos que existen espacios principales de socialización que son protagonistas en la esquematización de estos estereotipos de género, el primero de ellos es la familia en donde a partir de los roles sociales que cumple cada integrante de la misma se reproducen modos de ser para los niños y las niñas. El segundo espacio en el cual se socializa y se reproduce el estereotipo de género hegemónico es la Escuela, estereotipos que se encuentran atravesados por el poder y, por eso mismo, por relaciones sociales de desigualdad.

Desde este marco, varias investigaciones ya han explorado sobre la problemática del cuerpo y el género desde las Instituciones Educativas, de hecho el problema de la corporeidad siempre ha formado parte de la agenda curricular; más aún, la finalidad por excelencia que han tenido las pedagogías hacia dicho objetivo ha sido la de “controlar, modelar, orientar el (ese) cuerpo infantil” (Aisenstein y Gvirtz, 1999).

Para cumplir con este cometido, las escuelas modernas han participado en el disciplinamiento y corrección de los cuerpos femeninos desde dos ángulos diferentes; en un primer momento el cuerpo ha sido objeto de las prácticas educativas de “dispersión” (Aisenstein y Gvirtz, 1999), desde las cuales, a principios del siglo XIX la corporeidad no consistía en un objeto específico de ninguna disciplina escolar, sino que su control se ejercía en “todo el tiempo y espacio escolarmente definido” (Aisenstein y Gvirtz, 1999). Pero a diferencia de ello, ubicándonos en la temporalidad que nos preocupa –las últimas décadas

del año 1800 y las primeras de 1900– la táctica de “concentración” (Aisenstein y Gvirtz, 1999) resultaba la más apropiada a la hora de controlar y disciplinar el cuerpo del estudiantado, el cual ya constaba de protagonismo en las disciplinas escolares que específicamente se ocupaban de él.

Frente a esta realidad histórica, es viable afirmar que surgen en el Currículum normalista dos conjuntos de campos disciplinares que atendían al cuerpo: aquellos que hablaban y teorizaban sobre él, tal es el caso de la pedagogía, filosofía e historia natural; y aquellos campos del saber que operaban hacia él (Aisenstein y Gvirtz, 1999), desde esta perspectiva se encuentra nuestro objeto de estudio.

Ha sido en este contexto histórico y pedagógico que desde las Instituciones Educativas, se comienza a producir y reproducir modelos corporales hegemónicos; y dentro de ese mandato educativo, se impone a la vez, características, modales, modos de ser, y de pensar para cada uno de esos cuerpos. Quienes escapasen de esa lógica, eran considerados como a-normales.

En este marco disciplinar surgen a la luz de las instituciones educativas un sistema de saberes dedicados al estudio y análisis del cuerpo, ejemplo de ellas son las disciplinas Moral y Urbanidad, Economía Doméstica, Historia Natural; Ciencias Naturales; Higiene, Gimnasia, Ejercicios Físicos, entre otras (Aisenstein, 2006, p. 25) que constituyen el Currículum oficial, marco educativo con carácter de obligación para todas las escuelas nacionales y provinciales del país.

Sabiendas de la gran preocupación por una educación corporal eficaz que controlara el cuerpo social, el normalismo se relacionaba con teorías positivistas que establecían correspondencias entre un cuerpo no educado con los males sociales y desbordes moralistas; en este sentido, los contenidos y fundamentaciones de dichas disciplinas estarían contaminadas por valores del orden del bien y el mal y por preceptos kinéticos. La mujer debía ser educada bajo estos propósitos moralistas.

En relación a lo que venimos trabajando hasta aquí, nos resulta acorde al tema citar a Vigarello (2005), quien ha estudiado en profundidad el lugar del cuerpo en las pedagogías modernas, este pensador sostiene que desde las pedagogías se instala la norma, una norma que es asemejada a la normalidad; no obstante una normalidad que va cambiando con el correr de los años y de las teorías científicas, aquellas que establecen atribuciones hacia la corporalidad en dependencia a las características de época:

(...) El cuerpo es el primer lugar donde la mano del adulto marca al niño, es el primer espacio donde se imponen los límites sociales y psicológicos que se le dan a su conducta, es el emblema donde la cultura inscribe sus signos como si fueran blasones (Vigarello, 2005, p. 9).

En nuestro caso, esa “norma” citada por Vigarello, consiste en una corporalidad femenina anclada en un “esencialismo”; característica y modales que culturalmente se les han atribuido a las mujeres en relación a sus fines maritales y maternos. En el apartado siguiente pasaremos a explicitar el cómo de esta tardea educativa.

### **La Educación Física y sus prescripciones corporales**

Ahora bien, ¿Cómo participó específicamente la Educación Física en la construcción de un cuerpo femenino pensado para las niñas? En los años correspondientes a fines del siglo XIX y comienzo del XX ha existido en Argentina un joven entusiasta de la Educación Corporal que –entre otras cosas de relevancia– ha sido el fundador del Sistema de Educación Física en Argentina: el doctor Romero Brest. Respondiendo a sus ansias por posicionar a dicha disciplina como un saber legitimado, propuso reconceptualizar a la Educación Física a partir de bases científicas y pedagógicas; por eso mismo en el año 1909 escribió en el Monitor de la Educación Común (1909):

Se cree de una manera, por desgracia demasiado generalizada, que la Educación Física es una especie de arte complementario de la educación y aun de adorno (...) destinado solo para vigorizar músculos o para enderezar la columna vertebral, acto solo digno de ser practicado por las gentes ociosas o por lo niños como medio de entretenimiento ó de solaz (Romero Brest, 1909, p. 294).

De esta manera, y frente a tal cometido, Brest consideraba que la Educación Física científica permitiría la organización pedagógica que determine el cómo se deben realizar los movimientos y ejercicios específicos para cada edad y cada sexo: “Los movimientos aprendidos constituyen la parte con que la Educación Física constituye la perfección orgánica y funcional del individuo.” (Romero Brest, 1909, p.300), y que al mismo tiempo “El verdadero problema de la Educación Física racional, no es, pues, asunto simple de ejercicios físicos o de gimnasta en sus concepciones vulgares y restringidas, sino cuestión del funcionamiento vital amplio: el funcionamiento de psico-motriz, en entrenamiento del esfuerzo.” (Romero Brest, 1909, p. 298).

Asimismo, en la historia de nuestro país, ante esta necesidad estatal de eliminar posibles manifestaciones corporales desobedientes e indisciplinadas, las pedagogías modernas en general y la Educación Física en particular se entrecruzaron con saberes y conocimientos pertenecientes al campo de la medicina y el higienismo, desde los cuales –se suponía– se haría posible la estructuración de una corporalidad librada de los males sociales.

De acuerdo a la Educación Física del momento, un cuerpo educado desde movimientos, ejercicios físicos, entrenamientos corporales, y cuidados higiéni-

cos, permitiría la exclusión –al mismo tiempo– de los malos modales, actitudes desobedientes y acciones fuera de la moral moderna; es que medicina, higienismo y moralidad se encauzaban para un mismo fin: ordenar a la sociedad.

En relación a ello, Morgade (2008) hace una reflexión interesante ante este propósito, considerando cómo paradójicamente un cuerpo que para ese entonces era considerado exclusivamente objeto de la biología, inevitablemente terminaba recayendo a los aspectos sociales y culturales del mismo, materializados desde esta ideología en los resultados de una mala educación corporal y gimnástica.

En este panorama moderno, don Brest ha racionalizado sobre la importancia de formar aquellos seres que serían los formadores de estos cuerpos deseablemente obedientes. Pues, si bien en las escuelas argentinas se incorpora la Educación Física a partir de la sanción de la Ley 1420, hasta principios de 1900 en los establecimientos educativos no existían profesores formados específicamente en las ciencias del deporte, sino que especializaban a aquellos docentes que poseían en menor medida algunos pocos conocimientos sobre aquellos saberes que Brest denominaba como “cultura física”: “Falta en ellos la preparación, la educación física necesaria –no han gozado ellos mismos de los beneficios del ejercicio y no hay motivo para que les sobre el entusiasmo” (Brest, 1986, p. 826)

Ante esta faltante, en el año 1901 bajo la Presidencia del General Roca se dicta un decreto que inaugura el 1° Curso de Educación Física de Vacaciones, que duraría los tres meses correspondientes a diciembre, enero y febrero. Con el deseo intacto de determinar a la Educación Física desde bases científicas, Brest decide convocar a dicho curso quienes tenían a su cargo la responsabilidad de moldear los cuerpos en las y los alumnos de las escuelas secundarias, Normal y Especial; así mismo a los maestros y maestras de grado de escuelas anexas a las Normales y a los alumnos-maestros de escuelas Normales, desde 4° año inclusive en adelante (Saraví Ribiere, 1998).

El plan de estudio consistía en clases sistemáticas de teorías y prácticas, constituidas éstas por cuatro capítulos constitutivos: Necesidad y Bases de la Educación Física; Fisiología e Higiene del Ejercicio; Sistemas de Educación Física; Pedagogía de la Educación Física y Práctica del Ejercicio; una vez que el estudiantado habría aprobado esas materias se encontraba en condición de enseñantes. Como motivo del éxito de estos cursos, más allá de su primera convocatoria pensada para el verano del 1901, la demanda matricular permitió que el mismo durara hasta el año 1907, generando la formación de 327 docentes.

Según Saraví Ribiere (1998), en 1902 se creó paralelamente y de la mano también de don Brest los cursos destinados específicamente a los maestros de Escuelas Normales, en este caso de Capital. Para el año 1909, dicho curso se convierte en Escuela Normal de Educación Física, funcionando hasta el año

1912; constituyéndose para ese entonces en Instituto Nacional Superior de Educación Física bajo el ministerio de Dr. Juan M. Garro.

Ahora bien, una vez sistematizada la Educación Física: ¿En qué consistió entonces esta educación prescriptiva para los cuerpos de las niñas? Han sido Pablo Scharagrodsky (2009) y diversas fuentes históricas quienes nos han brindando información sobre los motivos sociales y sobre todo políticos que fundamentaron la obligatoriedad metódica de una Educación prescriptiva sobre el cuerpo del sexo femenino. El pedagogo admite que a partir de la denominada Educación Física “romerista”, no sólo se llevó a cabo una sistematización de ejercicios sin aparatos y juegos aplicados con criterios científicos y fisiológicos (Brest: 1900), sino que también se constituye desde aquí un marco teórico que solventó un proyecto de producción y reproducción de normas y valores basadas en estereotipos culturales homofóbicos, estigmatizantes y discriminativos:

(...) Los planes de clases de la Educación Física son comunes para ambos sexos en toda la escuela primaria diferenciándose sólo en la intensidad y en algunos juegos en los grados superiores, cuando diferencias físicas determinadas por la sexualidad son más marcadas (Romero Brest s/r).

Profundizando con esta diferenciación sexual en la Educación Física, a comienzos del siglo XX una de las Revistas educativas dependientes de la Provincia de Santa Fe se establece a la maternidad como única finalidad de la Educación Física:

(...) Atendiendo a la educación de la mujer en sus relaciones más fundamentales con la vida, llegamos siempre, fuere cual fuere el camino adoptado, al hogar como punto inicial de su carrera, ya sea la que estudie como hija, hermana, esposa o madre (Boletín de Educación Órgano del Consejo General de Educación de la Provincia, 1907, p. 206).

Creemos que desde estos escritos, que siendo de naturaleza histórica, se logra visualizar específicamente la funcionalidad de la educación física, formar a estas futuras mujeres, esposas y madres para ser funcionales a “su hogar”: “la maternidad exige un cuidado especial de la pelvis y la pared abdominal y en consecuencia los ejercicios deben procurar el desarrollo metódico y racional de estas regiones, con mayor insistencia que en el varón” (Romero Brest, 1911, p. 167).

El fundador del sistema de Educación Física, pretendía una disciplina corporal femenina que también cultive en las niñas valores moralistas como la elegancia, los movimientos suaves, el buen gusto y el amor hacia las cosas sensibles. Desde este discurso es viable hipototetizar que los encargados de sistematizar a la Educación Física consideraban que el sexo femenino no

poseía las aptitudes fisiológicas y biológicas necesarias para poder emprender los mismos ejercicios que los varones, por lo tanto su formación debería consistir rudamente en una educación corporal eugenésica para el desarrollo de aquellos músculos y órganos encargados de posibilitar la concreción de su mandato social: ser madres.

(...) la robustez y debilidad física de la mujer no solo afecta al individuo aislado sino también y muy directamente a la raza. Es pues así una cuestión social de alta trascendencia la que se afecta con el problema de la Educación Física de la mujer: el perfeccionamiento de la raza (Brest, 1903, p. 9).

Estas citas nos remontan a los escritos de Marcela Nari (1994) quien se ha centrado en la investigación que analiza el conjunto de ideas y prácticas sociales que, culturalmente, son vinculadas erróneamente a la maternidad desde un orden natural. Su producción teórica es llevada a cabo a partir de una historización desde fines del siglo XIX y comienzos del siglo continuo en la ciudad de Buenos Aires, en la misma hace alarde de las modificaciones y cambios surgidos en función al rol del Estado en las relaciones de género y de las constituciones familiares. Al mismo tiempo realiza un estudio exhausto sobre el discurso eugenésico, las unidades domésticas, cambios en las concepciones sobre la maternidad y la paternidad, vinculaciones entre maternidad y esfera laboral y la gran e incipiente influencia de la línea higienista en las políticas maternas.

Es en este sentido, que observamos cómo desde este campo disciplinar se procuró el modelo de mujer pensado desde la lógica cultural hegemónica. El mismo prescribió una mujer cuya responsabilidad social recaía en la continuidad y mejoramiento de la nación a favor a las generaciones venideras, siendo la ejercitación de determinados ejercicios y movimientos gimnásticos las vías eficientes para robustecer el rol materno.

Al mismo tiempo, este análisis historiográfico nos permite detectar que a partir de estos supuestos biológicos se desarrollan relaciones de poder entre mujeres y varones, puesto que desde la Educación Física estos últimos se constituyen como el modelo universal de la sociedad (Fernández, 1993); a diferencia de ello y a modo comparativo, en cambio, las mujeres siendo más frágiles, chiquitas, sensibles y suaves deberían realizar las mismas actividades que los varones pero en menor medida. Al respecto Ángela Aisenstein (2008) sostiene: "Así mismo el cuerpo del varón fue representado como el prototipo del ser humano completo, resistente y perfecto, el cuerpo femenino fue definido como incompleto y frágil" (Aisenstein, 2008, p.117).

Naturalmente a partir de justificaciones biológicas vinculadas con el tamaño, el peso de los músculos y huesos de las mujeres y sobre todo a partir de su rol materno caracterizado por el amor, el cuidado, suavidad y dulzura, se

generó un sistema de discriminación e inferioridad femenina en relación a las capacidades físicas que sí tenían los varones.

Aquí hay un punto importante en el cual es nodal detenernos: más allá de la educación física que se impartía para ambos sexos biológicos, consideramos que los especialistas en este campo disciplinar suponían que las mujeres poseían características físicas específicas que la hacían dueñas de un cuerpo particular; pues ello no debía suponer que sus rendimientos físicos tengan que ser comparados con el de sus compañeros, ellos eran considerados como “el modelo” de la educación física. Frente a este marco ideológico, las mujeres son consideradas como “otro” que se asemeja al estereotipo corporal hegemónico que es el del varón.

Así mismo, es importante remarcar que –a diferencia de las mujeres– la educación del cuerpo de los varones no estuvo sujeta a su rol paterno. Si bien el marco varonil de la normalidad masculina también estuvo asentado en la heterosexualidad, los ejercicios y la gimnasia destinada a niños y adolescentes; la Educación Física contribuía en la formación de una corporeidad viril, pero no en el sentido de la reproducción humana sino en una preparatoria para el buen desenvolvimiento de los mismos en la esfera pública de la sociedad: “la asistencia regular y la participación metódica en todos los ejercicios y juegos (...) persigue hacer al niño fuerte y sano y ganar el hombre de mañana” (Romero Brest, 1907, p. 6).

No obstante, al mismo tiempo que se buscaba a partir de los planes de estudios la constitución de un ciudadano, hombre y varonil, se formulaban prescripciones sobre cuestiones de moralidad, específicamente del deber ser. Lo que se intentaba desde la Educación Física era eliminar en los varones aquellos vicios y tendencias que culturalmente son consideradas propias de la mujer: “el afeminamiento y el vicio son peores males que la brutalidad” (Romero Brest, 1909: 84). En este sentido, Scharagrodsky sostiene que se implementa durante los primeros años del siglo XX, todo un aparato educativo con finalidades exclusivas para eliminar aquellos actos o conductas que de ser consideradas desviadas tenían una estigmatización específica: eran mariquitas, raros o afeminados. (Scharagrodsky, 2006, p.175).

Al igual que en la mujer, la educación para los varones que se hace llamar física, se especificó en las bases de la medicina y el higienismo, pero con mayor fuerza aun en los parámetros de la moral; un sistema de estereotipos y condiciones culturales y sociales amalgamaban las características que debería poseer el “verdadero hombre del mañana”, pues siendo éstas “la hombría, el coraje, el culto al valor, la templanza, el carácter recio, la disciplina, la fuerza de la caballerosidad” (Scharadrosky, 2006, p.216).

## A modo de conclusión

Desde el abordaje mismo de estos escritos se hace visible el protagonismo que ha tenido la Educación Física femenina en el cumplimiento de dos objetivos que conducirían a la formación de una “mujer normal”: por un lado y junto a la influencia de la medicina y la ginecología, se fomentaron ejercicios físicos que proclamaban el refuerzo y cuidado de los órganos encargados de la reproducción; los genitales femeninos deberían ejercitarse para exacerbar su buen uso y proclamar la reproducción social. Por otra parte, la mujer como futura madre también debería ser formada a partir de principios morales como el decoro, la elegancia, el buen gusto y demás características que conjuntamente forman “la feminidad”: una mujer heterosexual, esposa y madre alejada de vicios sociales y prácticas amorales. Al respecto Scharagrodsky sostiene:

(...) El pudor, el recato, la plasticidad o la gracia no tienen nada que ver con tener vagina o con la supuesta fisiología femenina. Son presupuestos morales que una sociedad determinada, en un momento dado, atribuye arbitrariamente a ciertas personas o a ciertos colectivos, por el mero hecho de tener un órgano sexual. Las reproducciones discursivas vinculadas a los ejercicios físicos pasaban muy rápidamente –y falzamente– del ser (no en un sentido oncológico- al deber ser) (Scharagrodsky, 2006, p.169).

Centrándonos en nuestro objeto de estudio, a saber, el cuerpo de las jovencitas, acordamos con Scharagrodsky (2009) quien advierte de modo paradójico que la sistematización de las primeras clases destinadas a futuras docentes en Educación Física contribuyeron con: “La producción, transmisión, circulación y distribución de estos ideales de feminidad –insertos en el Sistema Argentino de Educación Física– que se difundieron en el primer mecanismo estatal argentino de formación de maestros/as y profesores/as en Educación Física” (Scharagrodsky, 2009, p. 4).

Pues resulta que este curso pensado para formar a los y las docentes de Escuelas Normales en la educación corporal cooperó con la matriz binaria mujer/varón con finalidades sociales, políticas y económicas bien marcadas. Los aspectos esencialistas y moralistas acaecidos hondamente por la problemática de género, fueron fundamentados bajo supuestos fisiológicos y biológicos, que permitieron otorgarle una base “científica” al conjunto de valores moralistas constitutivos de un discurso sexista.

Si bien, como punto enriquecedor resaltamos que por primera vez en la historia de la Educación Física las jovencitas son integradas al mismo sistema de formación física que los varones, es cierto también que plegado el currículum de prejuicios y determinaciones jerárquicas, las niñas y mujeres, siguieron siendo destinadas a una educación corporal vinculada con su misión de ser

madres. Frente a este cometido, la mujer fue estereotipada como dueña de un cuerpo frágil que debería ser tratado con cuidado y suavidad.

Al mismo tiempo, estas futuras docentes eran formadas para luego transmitir esos mismos conocimientos a demás niñas que se encontraban transitando sus años de escolaridad, es por eso mismo, que la problemática se complejiza puesto que se lleva a cabo un efecto multiplicador.

Ha sido así como “Desde esta confusión –entre otras– se sostuvo la ‘científica’ subordinación y desvalorización genérica de la mayoría de las mujeres y de aquellos varones que no cumplieron el ‘guión masculino o femenino hegemónico’”. (Scharagrodsky, 2009, p. 5).

Así mismo, la política corporal de Brest se mantuvo en vigencia hasta los años 30, en los cuales comenzaron a surgir fuertes discursos que cuestionaban políticamente su ideología científicista de la Educación Física. Durante aquellos años fuertemente atravesados por la dictadura militar comienza a resurgir una nueva perspectiva educativa enmarcada en un fuerte control disciplinar (Scharagrodsky, 2006). Frente a esta realidad, Brest fue jubilado materializando la victoria del grupo de militares quienes ocuparían ahora cargos docentes en Educación Física. Quedaría por investigar que habrá sido de la educación del cuerpo de las maestras para ese entonces.

### Referencias Bibliográficas

- Aisenstein Á. (1994). *Currículum presente, ciencia ausente*. Tomo IV. Argentina: Miño y Dávila.
- Aisenstein A., y Gvirtz, S. (1999). “*Tácticas escolares para la educación del cuerpo: de la dispersión a la disciplinarización. (Argentina 1820-1950)*”. Argentina: Mimeo.
- Barrancos D. (2007). *Mujeres en la Sociedad Argentina. Una historia de cinco siglos*. Buenos Aires: Sudamericana.
- Butler, J. (2002). *Cuerpos que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del “sexo”*. Argentina: Paidós.
- Di Liscia M. Bohoslavsky E. (2005). *Instituciones y formas de control social en América Latina 1840-1940. Una revisión*. Argentina: Prometeo.
- Duby G. y Perrot M. (2000). *Historia de las mujeres en Occidente, 5 vols*. Madrid: Taurus Minor/Santillana.
- Gayol S. y Madero M. (2007). *Formas de Historia Cultural*. Argentina: Prometeo.
- Gil Lozano F., Ini M. G. y Pita V. S. (2000). *Historia de las mujeres en la Argentina*: Taurus.
- Fernández A. M (1993). *La mujer de la ilusión*. Argentina: Paidós.
- Lamas. M., (1986). *La antropología feminista y la categoría género*. En Revista Nueva Antropología, Vol. VIII (30), 173-198.
- Le Breton D. (2007). *El sabor del mundo. Una antropología de los sentidos*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Le Breton, D. (2002). *La antropología del cuerpo y modernidad*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Le Breton, D. (2002). *La sociología del cuerpo*. Buenos Aires: Nueva Visión.

- Le Breton D. (2010). *Las pasiones ordinarias. Antropología de las emociones*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Morant I. (Dir.); Gómez G. Ferrer, G. Cano, D. Barrancos y A. Lavrin (Coords) (2006). *Historia de las mujeres en España y América Latina*. Madrid: Cátedra.
- Morgade G. (2008). *Cuerpos y sexualidades en la escuela*. Buenos Aires: Paidós.
- Nari M. (2004). *Políticas de maternidad y maternalismo político*. Buenos Aires: Biblos.
- Plotkin, M.; Zimmermann, E. (2012). *Las prácticas del Estado. Política, sociedad y elites estatales en la Argentina del siglo XX*. Argentina: Edhasa.
- Plotkin, M.; Zimmermann, E. (2012). *Los saberes del Estado*. Argentina: Edhasa.
- Saraví Riviere, J. (1998). *Aportes para una historia de la Educación Física (1900 a 1945)*. Buenos Aires: IEF N°1.
- Scharagrodsky, P.; Aisenstein, A. (2006). *Tras las huellas de la Educación Física Escolar Argentina. Cuerpo, género y pedagogía. 1880-1950*. Argentina: Prometeo.
- Scharagrodsky, P. (2009). *La educación del cuerpo de las niñas en el marco del Sistema Argentino de Educación Física en las primeras décadas del siglo XX* [en línea]. I Jornadas del Centro Interdisciplinario de Investigaciones en Género, 29 y 30 de Octubre de 2009, La Plata, Argentina: En Memoria Académica. Disponible en: [http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab\\_eventos/ev.3644/ev.3644.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.3644/ev.3644.pdf).
- Scott J. (2009). *Género e Historia*. México: Fondo de Cultura Económico.
- Vigarello, G. (2005). *Corregir el cuerpo: historia de un poder pedagógico*. Argentina: Nueva Visión.