

CAPÍTULO 4

La *prehistoria* del profesorado universitario platense de Educación Física (1885-1920)

Pablo Kopelovich y Eduardo Galak

Introducción

Prehistoria: 4.- Período en que se incuba un movimiento cultural, religioso, político, etc.
Real Academia Española. DICCIONARIO DE LA LENGUA ESPAÑOLA, 23.ª ed.

En julio de 1953 se crea el Profesorado de Educación Física de la Universidad Nacional de La Plata, incorporado a la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Cabe realizar tres aclaraciones a este hito: primero, es la primera carrera universitaria en Argentina otorgar títulos en Educación Física, siendo seguida por la Universidad Nacional de Tucumán, apenas cinco meses más tarde, en julio de ese mismo año. Segundo, en rigor de verdad no se crea en la Universidad Nacional de “La Plata”, sino en la de “Eva Perón”: en la misma sesión del Consejo Superior en la que se decreta la fundación de esta carrera, se modifica el nombre de esta Casa de Altos Estudios, a tono con el cambio de denominación de la ciudad capital bonaerense. Tercero, que si bien fue un proyecto colectivo, tuvo a Alejandro Joaquín Amavet como la figura principal para la institucionalización y desarrollo de la Educación Física universitaria platense.¹¹

Como toda institución, no es una creación *ex nihilo*, no se crea de la nada, sino que tiene antecedentes que exhiben una historia de prácticas vinculadas a la administración, regulación, gobierno y educación de los cuerpos de los y las estudiantes de los diferentes niveles educativos a través del ejercicio físico. Inclusive, parte de estos hechos previos son anteriores a la propia Universidad Nacional, anexándose a la misma con su nacionalización en 1905. En este sentido, la propuesta consiste en analizar los antecedentes institucionales del Profesorado de Educación Física de la Universidad Nacional de La Plata, observando particularmente los discursos que funcionaron como retóricas legitimadoras de las prácticas para administrar, regular, disciplinar y educar los cuerpos de los y las estudiantes. De esta manera, se pretende forjar una cartografía de disputas en torno a la definición de los usos legítimos de los cuerpos de los y las estudiantes,

¹¹ Para profundizar en este sentido se recomienda la lectura de “El oficio de ser ‘profe’. Prácticas, saberes y discursos de la formación superior en educación física en Argentina” (Galak y Simoy, 2015) y de “Prescribir la disciplina. La creación de la Educación Física universitaria platense (1953)” (Simoy y Galak, 2019).

contemplando los cambios a lo largo del tiempo en el marco de distintos contextos locales, regionales e internacionales.

Para ello, se despliega un recorrido cronológico desde 1885, momento de la creación del Colegio Provincial de La Plata, hasta la conformación de la mencionada carrera en 1953, pensando esta *prehistoria* interna del profesorado universitario platense de Educación Física a partir de seis grandes etapas: la cronología de la regulación y administración de los cuerpos a partir de los ejercicios físicos en la Universidad Nacional de La Plata recorre un camino que va desde las clases de gimnasia del Colegio Provincial de La Plata (posterior Colegio Nacional) hasta la creación del Profesorado en Educación Física, pasando por los Internados del Colegio Nacional (1910-1920), la Casa del Estudiante (1920-1923), el Departamento de Cultura Física (1929-1946) y la Dirección General de Educación Física (1947-1953).

En este texto en particular se abordan las consideraciones acerca de la cultura física desde la creación del Colegio platense en 1885 hasta la clausura en 1920 de los Internados del Colegio Nacional fundados en 1910, observando los discursos legitimadores de las prácticas que desarrollaban los y las estudiantes, a partir de sostener como hipótesis que éstos funcionaron como antecedentes directos de la fundación de la formación profesional universitaria platense en Educación Física posteriormente en 1953.

El punto de partida *preuniversitario*: la cultura física del Colegio Provincial al Nacional

El 10 de abril de 1885 se creó el Colegio Provincial de la Ciudad de La Plata, que adoptaba los planes de estudio y las estructuras que regían a todos los colegios nacionales del país, lo que permitía que los certificados fueran válidos para el ingreso a las Universidades. Dichos colegios se enmarcaban en un modelo pedagógico promovido por el poder central desde 1863 bajo la presidencia de Bartolomé Mitre, que tenía como referencia al Colegio Nacional de Buenos Aires. Este movimiento se encuadra en un proyecto político más amplio de llegada del Estado Nacional, en consolidación, a todo su territorio a través de distintas instituciones (Tedesco, 1982), iniciando la enseñanza media en Argentina (Dussel, 1997; Legarralde, 2000; Southwell, 2018). Siguiendo a Felicitas Acosta (2012), la escuela secundaria argentina es producto de dos tendencias simultáneas frente a la expansión: la incorporación constante de matrícula y la expulsión o alto índice de desgranamiento.

En este contexto, en 1887 se nacionaliza la mencionada institución educativa, incorporándose a la Universidad Nacional de La Plata en 1907. Ello muestra que

para fines del siglo XIX no sólo se nacionalizaron instituciones educativas provinciales como consecuencia de las nuevas definiciones territoriales (como fue la federalización de la Ciudad de Buenos Aires) sino cómo las disputas y alianzas políticas tuvieron eco en las educativas. Buenos Aires, al

igual que el resto de las provincias, delegó en la Nación la educación secundaria pública en su territorio, convirtiéndose allí también en un asunto exclusivamente nacional (Schoo, 2011, p. 141).

Como releva Tedesco (1982), este proceso se afianzó entre 1863 y 1900 con la creación/nacionalización de otros 17 colegios nacionales en todo el territorio argentino. Este tipo de colegios tenían como referencia al de Buenos Aires, que se orientaba sobre los ejes de las Humanidades y la Filosofía, con una intención de formación holística (Legarralde, 2000) y enciclopedista (Tedesco, 1982), surgiendo con un currículum “humanista clásico” que evoluciona hacia un currículum de “humanidades modernas” (Dussel, 1997).

Los colegios nacionales eran las instituciones encargadas de formar la clase dirigenal y de la formación para la universidad. El carácter selectivo así como el contenido humanista fortalecieron la homogeneidad tanto de los alumnos como de las escuelas en relación con el modelo institucional (Acosta, 2012, pp. 136-137).

Ahora bien, específicamente sobre el Colegio Nacional de La Plata existieron dos proyectos que constituyeron el marco de su creación y desarrollo, y que, según Martín Legarralde (2000), expusieron los fines y las modalidades de funcionamiento del mismo: la mencionada política educativa de Bartolomé Mitre y el proyecto de Joaquín Víctor González, considerando que entre los dos proyectos hay una ruptura que, incluso manteniendo estructuras formales, altera el modelo pedagógico mismo. Así, en relación a la intencionalidad del primer proyecto existen dos grandes interpretaciones: la de Tedesco y la del propio Legarralde. La primera plantea que el desarrollo particular de la enseñanza secundaria a partir de 1863 respondería exclusivamente a iniciativas del poder central, fundadas en la intención de formar élites comprometidas con la ideología liberal porteña, teniendo la enseñanza media como tarea la formación de una capa de dirigentes con mentalidad de administradores del país-estancia, de la explotación y de utilización del Estado para los intereses privados (Puiggrós, 2003). La segunda interpretación afirma que la preexistencia en las ciudades donde se crean los colegios nacionales de instituciones de enseñanza preparatoria para la Universidad, apoyadas en élites locales, permite pensar en otra explicación según la cual el poder central habría debido acordar la creación de colegios nacionales, o la nacionalización de colegios locales, como una forma de mantener su hegemonía en el terreno de estas prácticas educativas. Legarralde (2000) plantea que la última explicación se adecua mejor a una concepción más compleja de las relaciones políticas entre las élites locales, la élite porteña, el poder central y las provincias, según la cual la concentración del poder central fue posible sobre la base de sometimientos y consensos sucesivos no siempre concurrentes a consolidar al grupo porteño.

Con respecto al segundo proyecto institucional, Joaquín V. González plantea en 1905 una refundación al procurar diferenciar el Colegio Nacional universitario por su inscripción institucional, con un contacto fluido con las Facultades y con otras dependencias, y por contar con un

internado. Esta institución tiene entre sus objetivos preparar a los estudiantes para el ingreso a las distintas Facultades y ser un espacio para la experimentación y la práctica pedagógica de los futuros profesores de enseñanza secundaria (Legarralde, 2000).

En este contexto, la nueva Universidad situada en la capital provincial bonaerense contenía la creación de un nuevo modelo pedagógico, pretendiendo completar el panorama universitario nacional con una institución moderna, frente a las tradiciones teológica y especulativa características de las Casas de Altos Estudios de Córdoba y Buenos Aires, respectivamente. El proyecto en torno al Colegio Nacional platense contenía la inquietud de González por la incidencia en las formas de sociabilidad, como condición de la reforma política, lo que incorpora a la tradición inaugurada por el Colegio Nacional de Buenos Aires y su influencia del pensamiento positivista (Legarralde, 2000). Así,

(...) el Colegio secundario fue la principal creación de la «Universidad Nueva», el eje de un sistema educativo orientado a exaltar a través del espacio físico y los nuevos contenidos curriculares, el reemplazo de los tradicionales mecanismos de represión por el autocontrol, en correspondencia con las formas «civilizadas» de gobernabilidad que comenzaban a diseñar los Estados modernos (Vallejo, 2007, p.238).

Como parte de las tareas institucionales, se produjo una importante inversión edilicia. Luego de diferentes mudanzas, se plantea en 1905 la instalación de un espacio para la práctica de ejercicios físicos, con las siguientes menciones:

Gimnasio y juegos atléticos, entre los cuales hay que notar el gimnasio cerrado, de puro estilo griego, y los stands, canchas, pistas y patios para la gimnasia metódica, la esgrima, el tiro al blanco, la pelota, carreras a pie y bicicleta, disco, foot-ball, etc. (González, 1905, p. 50).

Específicamente en relación a la enseñanza de ejercicios físicos en el Colegio Nacional, existe poca información al respecto, tal como señala Pratto (2020). Sin embargo, se sabe que el Plan de estudios vigente en el Colegio Provincial de La Plata en 1885, que era el que se aplicaba en los colegios nacionales de todo el país desde 1884, incluía a la gimnasia y a la instrucción militar en una sección denominada “Clases calisténicas”. Según Gustavo Vallejo (2007), cuando se realizó en 1886 el traslado del Colegio al edificio de 51 y 17,¹² se plantea que el inmueble sea adaptado y se le agregue un gimnasio, “atento a las influyentes recomendaciones higienistas” (Vallejo, 2007, p. 115), algo ponderado por en 1889 por Francisco Tamburini, la más importante figura del campo arquitectónico nacional, quien exaltó el gimnasio y los patios cubiertos, algo que reflejaba “un protagonismo que obedecía a la tendencia a tras-

¹² Una de las tantas obras realizadas por Pedro Benoit, director del equipo técnico que trazó los planos de la ciudad a partir de concepciones higienistas y racionales.

ladar a la escuela preocupaciones de índole militar, resumidas en una nueva noción de educación física que el Estado impulsó recepcionando inquietudes de figuras pertenecientes al ejército y a asociaciones deportivas” (Vallejo, 2007, p. 125).

Currículum y cultura física en los Colegios universitarios platenses

Forma parte de la currícula del Colegio Nacional platense en 1885 “la enseñanza de la Gimnasia, la Esgrima, y Declamación” (Registro Oficial, 1885, p. 239; en Pratto, 2017), con José Rossotti como docente. En un artículo del Monitor de la Educación Común de 1884 Rossotti plantea que “la educación física tan indispensable como la educación moral, intelectual y cívica, se halla completamente descuidada en nuestras escuelas” (Rossotti, 1884, p. 99). Luego, agrega que el abandono de la gimnasia va perpetuando generaciones raquílicas y degeneradas que forman un contraste con las viriles y robustas que nos han precedido. Así, piensa a la práctica de la gimnasia en relación directa con el mejoramiento de la salud, a la vez que destaca grandes triunfos bélicos de diferentes sociedades adjudicando dichas victorias a la fortaleza física de sus hombres. A su vez, plantea un fuerte vínculo entre el cuerpo y el espíritu a través de la siguiente afirmación: “un cuerpo debilitado y enfermizo no será capaz de concebir grandes ideas, ni de saberlas realizar” (Rossotti, 1884, p. 100). De este modo, todos los elementos mencionados se mezclan entre sí y con ciertos valores, al punto de no poder diferenciarse: “el temor y la cobardía son propios de organizaciones enfermizas; el valor y el heroísmo proceden siempre de la salud y de la robustez” (ídem). Destaca finalmente que aboga por la importancia de la gimnasia educativa, como se practica en Europa –sin especificar a qué corriente refiere–, racional y progresiva, que incluye también a la mujer sacándola de su estado eternamente sedentario.

Además de las materias dictadas por Rossotti, existía la Cátedra de Instrucción Militar a cargo de Ramón Falcón, Comisario Inspector de La Plata desde 1883, y organizador en 1891 de los Batallones Escolares de ese establecimiento educativo.¹³ Estos Batallones consistieron en reproducciones de la organización militar en espacios escolares, copiando una tradición que venía de Francia, e incentivados por la profundización de la tensión por la irresuelta frontera con Chile (Mamonde, 1995; Bertoni, 1996; Lionetti, 2011; Galak, 2012; Levoratti y Roldán, 2019). En efecto, este tipo de enseñanzas se plantean como obligatorias en Argentina en el contexto, desde fines del siglo XIX, de un conflicto limítrofe con Chile que en ocasiones estuvo cerca de concretarse

¹³ Además de docente de este Colegio, Ramón Lorenzo Falcón (1855-1909) se destacó como político, militar y policía argentino. Fue el primer cadete del Colegio Militar, al que ingresó en 1870 y egresó con honores en 1873. Combatió en la autodenominada “Campaña del desierto” (llevada a cabo entre 1878 y 1885), retirándose con el grado de Coronel. Fue Comisario Inspector de La Plata desde 1883 (Vallejo, 2007), siendo electo como diputado nacional. Sobresalió por su dureza a cargo de la Policía de la Capital Federal desde 1906, siendo el más emblemático referente que tenía la lucha contra el anarquismo. Fue asesinado en 1909, seis meses después de los acontecimientos de la Semana Roja, en venganza por la matanza de anarquistas.

en un enfrentamiento bélico (Bertoni, 2001).¹⁴ De este modo, “la militarización del Colegio platenso, también se afirmó a partir de la incorporación a su staff de profesores del médico alienista Alejandro Korn, quien junto a Falcón integró además el grupo fundador del aristocrático Club de Gimnasia y Esgrima (...)” (Vallejo, 2007, p. 125).

La mención a Alejandro Korn como parte del Colegio desde su mismo nacimiento es significativa porque inclusive se mantendrá por varios años como docente, siendo a su vez desde 1888 profesor de Historia nacional e higiene (S/A, 1941: 21) y profesor de Historia natural desde 1892 (S/A, 1941: 24).

Entre la nómina de docentes designados en 1888 se incluye a Pedro Berton a cargo de “gimnasia y ejercicios militares”. Un año más tarde, Berton está a cargo solamente de instrucción militar, quedando como docente de la asignatura “gimnasia” Arturo Aparicio, siendo reemplazado en 1890 por Luis Weyermann, quien se mantiene hasta 1893 cuando se nombra a E. Gensous. En 1900 se asigna a Rafael González como profesor de higiene, y como auxiliar de ejercicios físicos y trabajos agrícolas, en tanto que en 1912 es Guillermo Castagnet quien enseña ejercicios físicos.

En el medio de esta historia nace el 12 de marzo de 1907 el Colegio Secundario de Señoritas por Ordenanza del Consejo Superior de la Universidad Nacional de La Plata. El principal motivo era la afluencia cada vez más numerosa de alumnas al Colegio Nacional, que desde 1898 era mixto. Proyectada por el presidente de la Universidad Joaquín V. González, la Ordenanza de creación se basaba en que

la instrucción secundaria de la mujer es un problema ya resuelto por las naciones más civilizadas, y es obra patriótica propender a su mayor perfeccionamiento mental, puesto que comparte con el hombre en las ciencias, en las artes, en la educación, en la familia y en la sociedad, funciones que exigen aptitudes y criterios progresivamente cultivados (UNLP, 1910b).

Asimismo, se planteaba que la presencia más numerosa de las alumnas en el Colegio Nacional exigía necesariamente la creación de un instituto donde la enseñanza pudiera satisfacer mejor las disciplinas mentales del sexo femenino. El Colegio nació entonces

conjuntamente con el establecimiento del mismo tipo inaugurado en Buenos Aires, siendo los dos primeros que en Argentina se concebían como la contraparte de género de los respectivos Colegios Nacionales: unos formaban mujeres que se desempeñarían en la educación y otros futuros dirigentes (Vallejo, 2018, p. 53).

Más allá de esa supuesta diferencia en el destino de los egresados y las egresadas, los programas y reglamentos son los mismos y el título permite de igual manera el ingreso a la

¹⁴ Cabe mencionar que en el copiatorio n°1 del Colegio Nacional está asentado que en el mes de julio de 1885 se solicitaron para la instrucción militar “40 fusiles Remington y sus correspondientes correrages” (Blanco, 1944).

Universidad, según el decreto 12 de marzo de 1907: debía servir para la investigación, experimentación y práctica de la Sección Pedagógica, siendo derecho de las alumnas una vez terminados sus estudios “matricularse en las diversas facultades, institutos y escuelas de la Universidad” (UNLP, 1907a).

En el acto de anexión del Colegio Nacional a la Universidad Nacional de La Plata Joaquín V. González da cuenta de sentidos circulantes en torno a la educación de la mujer en relación a que tiene las mismas capacidades que los hombres (aunque no a la inversa):

Uno de los caracteres más peculiares de Nuestra Universidad es la concurrencia femenina que decora sus aulas y les imprime una fisonomía tan nueva en la tradición argentina, y al mismo tiempo tan amable y atractiva. Y no vacilo en afirmar que esta afluencia de alumnas constituirá para ella y para la República una nueva fuente de energías, antes desconocida. Hasta ahora, el horizonte de la acción social de la mujer ha sido muy limitado en nuestros pueblos latinos, y apenas si se sospechaba la posibilidad de verla ocupar una vasta porción del campo del monopolio masculino. [...] El destino de la mujer cambia cada día con la complicación de la vida, y su personalidad se completa en la realidad y en la acción, debido á su mayor cultura intelectual y técnica, que le permite destruir en sí misma muchos prejuicios y buscar su independencia, su soberanía y su defensa en sus propias aptitudes. La Universidad no podía cerrarle sus puertas en un país libre, y las trabas que hoy algunas de nuestras leyes le imponen, bajo algunos respetos, habrán de desaparecer ante la eficacia de sus recursos intelectuales, y de su preparación profesional. Entre nosotros, la inscripción de más de cien alumnas en las varias escuelas de la Universidad, ofrece fecundo campo para las más hermosas experiencias didácticas, y para comprobar las capacidades prácticas que la mujer argentina puede desarrollar en el porvenir, tanto en el orden docente, como en el social y político (González, 1907, p. 291-220).

A partir de 1907 el Colegio pasó a depender del Director de la Sección Pedagógica de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, que en ese entonces era el reconocido psicopedagogo Víctor Mercante. Al aprobarse la creación de la Facultad de Ciencias de la Educación en 1914, el Colegio Secundario de Señoritas pasó a ser una de sus dependencias junto a la escuela primaria, algo que no ocurrió con el Colegio Nacional. Si bien el peso de la figura de Mercante fue importante, la primera directora fue Sofía Dieckmann de Temperley, quien ocupó ese puesto entre marzo de 1907 y marzo de 1913. Luego fue sucedida justamente por Víctor Mercante, quien se desempeñó como director entre abril de 1913 y abril de 1914.

Los cursos que iniciaron en 1907 contaban entre su 1° y 2° año con 56 alumnas que se habían inscripto en el Colegio Nacional, a las que luego se sumaron dos más matriculadas el mes siguiente. Utilizando como base el programa de las Escuelas Normales, las cátedras fueron cubiertas por alumnos de 2° año de la Sección Pedagógica y dos profesoras: la de Inglés (la Directora Dieckmann de Temperley) y la de Dibujo (la Secretaria Paulina Chamans de Chaves). Entre

las practicantes se destacan Celia Zeballos de Heredia y Juana Cortelezzi, quienes posteriormente se desempeñan como directoras,¹⁵ y Alicia Moreau a cargo de Anatomía desde 1908, quien es una de las principales figuras de las luchas feministas a inicios del siglo XX.

En relación a la práctica de ejercicios físicos existe poca información, pero se puede reconstruir que se dictaron desde 1911 y sólo para 1er año. Entre 1912 y 1915, se dictó de 1ero a 3er año, en tanto que durante 1916 y 1917 no se enseñó para ningún nivel, desconociendo la razón de ello. Entre 1918 y 1920 se dictó para 1ro y 2do año. Es significativo señalar que hasta 1920 las clases se llevaron a cabo en las galerías del Colegio por carecer de otro lugar para hacerlo (Ortubé, 2001), lo que indicaría un lugar subsidiario para la materia y limitados recursos materiales para las alumnas.

Los Internados del Colegio Nacional: discursos eclécticos entre lo pedagógico, lo deportivo, lo militarista y lo elitista (1910-1920)

A los hechos ocurridos en la primera década del siglo XX le siguieron un conjunto de políticas educativas sobre regulación y gobierno de los cuerpos, especialmente en lo que respecta a los Internados del Colegio Nacional, un singular experimento pedagógico materializado en septiembre de 1910. Se trató de un proyecto educativo-habitacional radicalmente opuesto a los institutos de este tipo conocidos en Argentina, que funcionó entre 1910 y 1920 alojando un centenar de alumnos varones, lo que constituía un 10 por ciento de la población estudiantil del Colegio universitario platense. Si bien funcionaron de maneras similares, se desarrollaron en edificios diferentes y con directivos distintos: estuvieron a cargo dos Rectores-Tutores, Segundo Tieghi (Internado n°1) y Ernesto Nelson (Internado n°2). Las principales ideas sustentadas fueron crear un ambiente semejante al de institutos universitarios ingleses y norteamericanos, ampliar el tiempo de aprendizaje, ejerciendo un tutelaje continuo sobre los educandos, fomentar la disciplina, contribuir a la formación de un gusto estético e integrar en un mismo programa educación espiritual y física (Gentile y Vallejo, 1999). Con esto puede observarse que se basaba en concepciones anglosajonas y en ideas del movimiento denominado como Escuela Nueva, en clara diferenciación con el positivismo que regía las prácticas de la Universidad Nacional de La Plata (Alí Jafella, 2007). De hecho, Nelson había estudiado con John Dewey, considerado uno de los máximos referentes internacionales en esta corriente, quien lo consideraba un “distinguido educacionista y publicista argentino” (Biagini, 1989, p. 237; en Gentile y Vallejo, 1999, p. 93).

¹⁵ Celia Zeballos de Heredia se desempeñó como directora entre junio de 1923 y agosto de 1934, mientras que Juana Cortelezzi hizo lo propio entre septiembre de 1934 y agosto de 1939 (Ortubé, 2001).

En un espacio homosocial, que adhirió a una heteronormatividad, se fomentó la formación de la responsabilidad y del carácter, en el afán de producir hombres fuertes y sanos, haciendo hincapié en una educación moral que transmitía valores de clase como el honor y la caballerosidad (Kopelovich, 2020).

Desde una clara adhesión a esos postulados, y partir de una educación moral (Tieghi, 1914) y de lo que entendemos como una educación de las sensibilidades (Pineau, 2013; Southwell y Galak, 2018), se pensó al niño/joven como protagonista, respetuoso de sus intereses, propiciando la libertad y la creatividad, el vínculo estrecho con la naturaleza y la creación de ambientes de trabajo adecuados. Como sostiene Ernesto Nelson,

una institución donde el niño pueda vivir su propia vida, donde sus deseos se escuchen, donde sus tendencias se reconozcan, donde su voluntad pueda ejercitarse, en suma, una institución que substraiga al niño de lo que pudiera apresurar su mórbida precocidad, es una institución formadora de hombres más perfectos (Nelson, 1912, p. 40).

Asimismo, es de destacar que, al pensar en los espacios para la enseñanza, se concibe a la casa “en su misión educadora” (Tieghi, 1914), buscando el desarrollo armónico de todas las facultades de los internos. Es decir, el internado debía tener ciertas características materiales y reglamentarias para, en línea con los postulados de la Escuela Nueva, generar variadas experiencias en los estudiantes.

De esta manera, se reprodujo sobre los “ulpianos” –como se denominaba a los internos– una construcción de masculinidades, estableciéndose una serie de ideales en torno al futuro hombre, útil para la sociedad argentina. Así, se buscaba formar un hombre de ciencia, libre, sano, fuerte, respetuoso, disciplinado, democrático, un caballero al estilo europeo, que hablara idiomas como el francés y el inglés, responsable, patriota, con carácter, poseedor de un gusto estético (que conociera y disfrutara de la literatura, el teatro, la música, el arte en general) (González, 1905; UNLP, 1907b; Mercante, 1907-1908; UNLP, 1910a; Nelson, 1912, Tieghi, 1914). Parte de estos ideales se vieron reflejados en las revistas “Inter-nos (primeras armas de los alumnos del internado)” y “Primeras Armas”, publicaciones realizadas por los alumnos de los Internados n°1 y n°2, respectivamente, ambas creadas en 1911 y en una columna de *El Argentino*, un periódico local (Vallejo, 2007).¹⁶

Los edificios del internado, que se hallaban detrás del Colegio en el marco del bosque de La Plata, contaban con una piscina, canchas de fútbol, pelota a paleta, y un gimnasio. El internado reservó un lugar destacable a la práctica diaria deportiva y de ejercicios físicos en general (UNLP, 1907b), presentando elementos tendientes a la formación de cierta masculinidad elitista (Lega-

¹⁶ Las revistas contaban con un director, un administrador y un redactor que eran internos, y presentaban una estética similar entre sí. A partir de lo analizado en los pocos números disponibles, estas publicaciones difundían obras literarias de los propios alumnos, actividades en las que participaban, a la vez que ciertos acontecimientos cotidianos ocurridos en los mismos Internados.

rralde, 2000), aunque también dictaban “Cursos nocturnos para obreros” en la Universidad, complementando su formación distanciándose de otros sectores sociales desde una posición paternalista aristocrizante (Vallejo, 2007). Según Eduardo Gentile y Gustavo Vallejo (1999), era común en la experiencia “ulpiana” la práctica deportiva que incluía paseos por el parque, música, juegos de salón y al fútbol –difundida por los colegios ingleses en Argentina–. Acerca del fútbol, cabe señalar que es un deporte que se populariza rápidamente, en el que en aquella época participaban de forma exclusiva los hombres (Frydenberg, 2011), considerándose íntimamente ligado a la identidad nacional y a una forma de ser hombre argentino (Archetti, 2016).

A través de los deportes, desde el internado se fomentaba la formación del carácter en el autocontrol, aludiendo los estudiantes constantemente a la sigla “ULPI” (Universidad La Plata Internado) en su indumentaria y sus estandartes.

Aquí los valores de la tradición, el honor y la nobleza, eran reactualizados permanentemente por medio de una insignia, de la que derivaba la connotación de un sentimiento general de pertenencia indicado por el neologismo «ulpiano» que llevaban quienes eran verdaderos «soldados de ese ideal» (Vallejo, 2007, pp. 261-262).



Ilustración 1. Las canchas de pelota a paleta del campo de deportes en 1908. Centro de Documentación e Investigación de la Arquitectura Pública (CEDIAP). <https://www.argentina.gob.ar/bienesdelestado/cediap-pp>

Por su parte, la práctica de un deporte de combate como la esgrima alimentaba el espíritu de lucha fomentado históricamente en los hombres, a la vez que aportaba a la adquisición de cierta matriz de distinción, en tanto estaba asociada a las *élites* metropolitanas de la sociedad argentina. De este modo, por ejemplo, en la revista del Internado “Inter-nos” se explica en un

artículo de 1914 que comenzaron las clases de esgrima, aludiendo a la “paliza que se daban” entre sí dos alumnos, la recepción de golpes y cierta cobardía de algunos (Nebo, 1914).¹⁷



Ilustración 2. Sin fecha. Ulpianos en una de sus clases de esgrima. Archivo de la Biblioteca de la Facultad de Ingeniería de la Universidad Nacional de La Plata.

En relación con la práctica deportiva y a cierta pertenencia de clase, Joaquín V. González se refiere en sus obras a dos instituciones para varones en las que se basan los Internados en cuestión: el Colegio de Rugby, fundado en 1828 por el doctor Thomas Arnold y el Colegio de Oundle, a cargo de un discípulo de Arnold, el pedagogo Frederick William Sanderson (Alí Jaffella, 2007, p. 8).¹⁸

Se trataba de *Public Schools*, escuelas privadas a las que las familias británicas que pertenecían a las élites de la sociedad victoriana enviaban a sus hijos varones a fin de que recibieran una educación de calidad, por lo que puede afirmarse que allí se formaron los futuros dirigentes del país (Ferrer Torres, 2012). Allí, se crearon los deportes modernos como prácticas exclusivamente masculinas para futuros dirigentes políticos (Barbero González, 1993), teniendo esta práctica como función principal la sublimación y el apaciguamiento de los jóvenes varones de las

¹⁷ La esgrima se practica en la ciudad de La Plata al menos desde 1887, con la fundación del Club Gimnasia y Esgrima de La Plata, que tuvo entre sus socios fundadores al mencionado Ramón Falcón.

¹⁸ Thomas Arnold (1795-1842) fue un célebre pedagogo inglés, humanista e historiador inglés, formado en Oxford. Dirigió la Escuela de Rugby entre 1828 y 1841, donde priorizó la enseñanza de los deportes como modo de fomentar la cooperación y la enseñanza mutua entre los estudiantes. Por su parte, Frederick William Sanderson (1857-1922) fue el director del mencionado colegio desde 1892 hasta su muerte. Se había desempeñado con anterioridad en Dulwich College desde 1885.

clases burguesas. Precisamente, en los internados de los Colegios platenses se encuentran referencias explícitas a estas experiencias al manifestar que se buscaba la formación del gentleman inglés (UNLP, 1907b).



*Ilustración 3. La pileta del campo de deportes en 1908. Centro de Documentación e Investigación de la Arquitectura Pública (CEDIAP).
<https://www.argentina.gob.ar/bienesdeestado/cediap-pp>*

Además de la práctica de la gimnasia o de distintos deportes, Joaquín V. González introdujo espacios para la práctica de tiro, prolongando los objetivos perseguidos por la gimnasia militar alemana que Falcón y Korn desarrollaron en el viejo Colegio Nacional. A su vez, recuperó ideales anglosajones recogidos de recomendaciones escolanovistas y de ideas de Pierre Coubertin, que confluyeron en la creación de una piscina y de campos para la práctica del fútbol (Vallejo, 2007). Incluso llegó a imaginar, en la relación entre el bosque colonizado por el Internado y el río, que los ulpianos podrían realizar ejercicios de remo y regatas universitarias análogas a las que se desarrollaban en Inglaterra, especialmente en Cambridge y Oxford.

En este punto emerge una cuestión relevante, que es que simultáneamente que esta institución fomentaba los deportes, la esgrima y la práctica del tiro como matrices de distinción y formadores del carácter, se utilizaba como retórica legitimadora los idearios del Sistema Argentino de Educación Física, el método oficial de enseñanza escolar de prácticas corporales que rige desde 1905, creado por Enrique Romero Brest (Galak, 2019), y que justamente rechazaba los deportes, la esgrima y el tiro como contenidos curriculares escolares. En ese registro puede observarse, por caso, que el tutor de los internados, Segundo Tieghi (1914), cita a Romero Brest cuando, además de criticar los sistemas sueco y francés, crítica al inglés de *sports* “por ser poco adaptable a la graduación y de difícil aplicación en nuestras escuelas” (Tieghi, 1914, p. 93), aunque en la práctica hacía lo contrario¹⁹. Asimismo, Tieghi recurre a Romero Brest para oponerse

¹⁹ Segundo Tieghi menciona el texto “Evolución de la educación física” de Enrique Romero Brest. Según las fuentes analizadas, podría tratarse del escrito “Evolución de la Educación Física en la Escuela Argentina”, publicado en 1910

a la gimnasia militar y defender los juegos y ejercicios gimnásticos al aire libre, en lo que da cuenta de una tensión entre lo que se enseñaba en los internados y lo transmitido desde el Colegio Nacional en términos de adhesiones a idearios de la Educación Física.²⁰

Finalmente, además de esta tensión entre sentidos del Sistema Argentino de Educación Física atravesado por prácticas asociadas con la corriente militarista de la disciplina, se identifican una serie de referencias a la salud y al examen médico de los alumnos que resultan significativos para comprender las razones con las que se argumentaban y legitimaban las prácticas corporales. Entre otros discursos, se destaca el cuidado del cuerpo en términos biológicos e higiénicos a través de la limpieza, el cuidado de la vestimenta, el ejercicio físico, entre otras. Por caso, Víctor Mercante llama a la obligación diaria de bañarse “como sistema de robustecer el cuerpo, prevenir enfermedades como los catarros y mantener el espíritu bien dispuesto” (Mercante, 1907-1908, p. 160), así como reduce el “tener buenos antecedentes escolares” al “estudio y conducta y buena salud constatada por el médico del internado” (Mercante, 1907-1908, p. 156). Es decir, se puede ver que la característica de *ser sano* es el efecto del vínculo que se establece entre salud y moral: un cuerpo sano es un cuerpo con espíritu bien dispuesto, un cuerpo “correcto”, como sostiene George Vigarello (2006), es aquél que es corregido y que responde correctamente a los cánones sociales.

De allí que se afirme que la lógica que rige las prácticas corporales ligadas a los internados de los Colegios universitarios platenses está gobernada, más que por criterios disciplinares de la Educación Física, por discursos médicos higiénico-fisiológicos y por matrices de distinción clasistas. Ello, en un sentido ecléctico, puso a la enseñanza de ejercicios físicos como pragmática, utilitaria de otros saberes, especialmente aquellos morales. Como sinécdoque, puede verse en la cita de Segundo Tieghi este sincronismo de ideas:

Porque el ejercicio debe ser ante todo agradable y atrayente, de tal modo que el niño lo ejecute sin violencias y en la graduación que sus tareas intelectuales, resistencia orgánica e inclinaciones le permitan; más que el profesor de gimnasia, es el médico higienista quien debe indicar los juegos o ejercicios a realizarse, aconsejando a cada uno el que más conviene a su particular desarrollo, reservándose en todo caso al primero la misión de enseñar a los niños a jugar (Tieghi, 1914, p. 67).

De esta manera, se ve cómo el profesor de gimnasia depende del médico, ubicándose este último en un lugar jerárquicamente superior, por lo que dicha disciplina es pensada en esa época íntimamente ligada a la medicina e, incluso, en ocasiones, al servicio de aquella (Scharagrodsky, 2011).

como parte del Censo General de Educación, o el libro “Evolución y consecuencias de las ideas doctrinarias en la educación física”, de 1911.

²⁰ Acerca de las tradiciones “cívico-pedagógica” y “militaristas” que se disputaron los modos de formar profesionales en Educación Física entre finales del siglo XIX y el primer tercio del siglo XX se recomienda profundizar en “La institucionalización del oficio de pedagogizar los cuerpos: el nacimiento de la formación profesional en Educación Física en Argentina (1897-1912)” (Galak, 2019).

Consideraciones finales

Es desconcertante pensar que siendo la educación física una sola, como concepto básico, y una sola, la evolución constructiva del organismo humano, pueda tener tantos derivativos la ciencia que lo educa y enseña a perfeccionarse.

Alejandro Amavet, LA EDUCACIÓN FÍSICA Y EL DEPORTE.

Este análisis de los antecedentes del Profesorado en Educación Física de la Universidad Nacional de La Plata se inicia con el abordaje de la cultura física del Colegio Provincial de La Plata, una institución exclusiva para varones creada en 1885 y perteneciente a la por entonces Universidad Provincial. Dicho establecimiento, que se nacionaliza en 1887 y se vuelve mixto en 1898, llevaba a cabo una educación humanista tendiente a la formación de la clase dirigenal, incluyendo a la gimnasia, a la esgrima y a la instrucción militar como parte de las prácticas corporales. La cultura física de esta institución tenía como referentes a Ramón Falcón, Comisario Inspector de La Plata que reprodujo los batallones escolares, y a José Rossotti, quien entendía a la gimnasia en relación directa con el mejoramiento de la salud, a la vez que destacaba su rol en la formación de generaciones venideras fuertes y consideraba que una persona que aspirara a concebir grandes ideas debía poseer un cuerpo fuerte.

En 1907 se produce un quiebre en las tradiciones escolares de la Universidad platense cuando se crea el Colegio Secundario de Señoritas, exclusivo para mujeres, que surge a partir de la concurrencia cada más mayor de alumnas al Colegio Nacional. Su razón de ser se justifica en la preparación de los alumnos y las alumnas para cumplir roles diferentes en la sociedad. La escasa cantidad de documentos en relación a la práctica de ejercicios físicos hace presuponer que en esta nueva institución no tenía a la cultura física entre sus principales tareas.

Entre 1910 y 1920 se desarrolla una interesante política en el Colegio Nacional: la institucionalización de dos internados para que los estudiantes varones residan en el establecimiento, copiando los postulados de la Escuela Nueva y de las *public schools* inglesas. Esta suerte de experimentos pedagógicos estaban ubicados junto al Colegio y al campo de deporte recientemente inaugurados. Allí se buscó la formación de hombres fuertes, sanos, con carácter, patriotas, educados en valores, en los que la gimnasia y los deportes ocuparon un lugar central. Así, siguiendo la imagen del *gentleman* inglés, disciplinas como la esgrima y el fútbol, contribuyeron al autocontrol, en el marco de mirada elitista de la educación. Además, se incluyó espacios para la práctica de tiro, una actividad de creciente interés para los círculos nacionalistas cercanos al discurso militarista que estaba en auge desde las celebraciones del Centenario de la República. A pesar de ello, cabe destacar que uno de los directores de los internados, Segundo Tieghi, utiliza como justificación de las prácticas corporales en los internados con las argumentaciones de Enrique Romero Brest, quien justamente era un ferviente opositor a las corrientes militaristas de la Educación Física. Ello muestra una vez más que la cultura física de entre finales del siglo XIX y de las primeras décadas del XX se caracterizaba por su eclecticismo. A ello hay que sumarle que los internados presentaron al discurso médico como legitimante, cuestión manifiesta

en las preocupaciones por la salud de sus internos, incluyendo exámenes médicos periódicos, y también por la exigencia del cuidado del cuerpo en términos biológicos e higiénicos a través de la limpieza, el cuidado de la vestimenta, el ejercicio físico, entre otras cosas.

En síntesis, los posicionamientos disciplinares en los orígenes de la cultura física universitaria platense entre 1895 y 1920 se encontraban a tono con los orígenes eclécticos de la Educación Física argentina, que reunían discursos científico-higienistas, cívico-pedagógicos, deportivistas y nacionalistas filo-militaristas. Como direccionamiento de estos discursos, cabe seguir sosteniendo el debate entre el eclecticismo discursivo de estos antecedentes con la afirmación de Alejandro Amavet en 1932, dos décadas antes de que se desarrollen las políticas para el Profesorado universitario platense, de que “siendo la educación física una sola, como concepto básico, y una sola, la evolución constructiva del organismo humano, pueda tener tantos derivativos la ciencia que lo educa y enseña a perfeccionarse” (Amavet, 1932, p. 1).

A estos hechos les seguirá la institucionalización de la Casa del Estudiante entre 1920 y 1923 sobre la base edilicia de los Internados, y el Departamento de Cultura Física (1929-1946) y la Dirección General de Educación Física (1946-1953), dos establecimientos de la Universidad Nacional de La Plata claves para la fundación en 1953 del primer Profesorado Universitario en Educación Física en Argentina. Más allá de la linealidad de este recorrido cronológico, lo cierto es que esta *prehistoria* expone el sentido lógico de las disputas en torno a los usos legítimos administración, regulación y gobierno de los cuerpos que configuran la Educación Física universitaria platense.

Referencias

Fuentes primarias

- Amavet, Alejandro: “La Educación Física y el Deporte”, en *Revista Tiro Nacional Argentino*, Dirección General de Tiro y Gimnasia, Buenos Aires, año 23, n° 266, pp. 1-2, 1932.
- Blanco, M. (1944). Historia del Colegio Nacional. En *Labor del Centro de Estudios Históricos*. Universidad Nacional de La Plata. pp. 110-127.
- González, J. V. (1905). Colegio Nacional de La Plata. El internado moderno. Discurso del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública en la colocación de la piedra fundamental edificio de dicho colegio. Buenos Aires: Vicente Daroqui y C^a.
- González, J. V. (1907). Los altos estudios pedagógicos y su relación con los secundarios y los primarios. *Obras completas de Joaquín V. González. Tomo XIV “La Universidad Nacional de La Plata”*. La Plata: Universidad Nacional de La Plata.
- Mercante, V. (1907-1908). El internado del Colegio de la Universidad Nacional de La Plata. *Archivos de Pedagogía y Ciencias Afines*, v. 3, n. 7, p. 149-160.
- Nebo (1914). Esgrima. Inter-nos (primeras armas de los alumnos del internado). Año IV. Número 23. Pp. 8-9. La Plata.

- Nelson, E. (1912). Un experimento trascendental en la educación argentina. El internado del Colegio Nacional de la Universidad de La Plata. *Boletín del Museo Social Argentino*, pp. 6-65.
- Rossotti, J. (1884). Educación Física. *El Monitor de la Educación Común*, año 4, nº 64, Consejo Nacional de Educación, Buenos Aires, pp. 99-102, 1884.
- S/A (1941). Viejo Colegio Nacional de La Plata: Homenaje recordatorio de sus exalumnos (período 1888-1905). La Plata: (s.n.).
- Tieghi, S. (1914). *El internado. Informe*. Universidad Nacional de La Plata, Buenos Aires: imprenta de Coni hermanos.
- Universidad Nacional de La Plata [UNLP] (1907a). *Decreto de creación del Colegio Secundario de Señoritas. 12 de marzo de 1907*. Aprobado por poder ejecutivo el 4 de abril de 1907.
- Universidad Nacional de La Plata [UNLP] (1907b). *El internado del Colegio de la Universidad Nacional de La Plata*. Buenos Aires: talleres de la casa de Jacobo Peuser.
- Universidad Nacional de La Plata [UNLP] (1910a). El internado del Colegio Nacional de La Plata. *Monitor de la Educación Común*. Año 29, no. 449. Pp. 801-806.
- Universidad Nacional de La Plata [UNLP] (1910b). *Digesto*. Buenos Aires: Imprenta de Coni hermanos.

Referencias bibliográficas

- Acosta, F. (2012). La escuela secundaria argentina en perspectiva histórica y comparada: modelos institucionales y desgranamiento durante el siglo XX. *Cadernos de História da Educação* – v. 11, n. 1 – jan./jun. 2012. Pp. 131-144.
- Alf Jafella, S. (2006). Dos instancias de escolarización diferentes en el periodo fundacional de la Universidad Nacional de La Plata: El Internado del Colegio Nacional y la Facultad de Ciencias de la Educación (1910-1920). XIV Jornadas Argentinas de Historia de la Educación, 9 al 11 de agosto de 2006, La Plata, Argentina.
- Alf Jafella, S. (2007) Período fundacional de la Universidad Nacional de La Plata (1905-1920). Divergencias filosóficas, epistemológicas y pedagógicas. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 1 (1): 17-45.
- Archetti, E. (2016). *Masculinidades. Fútbol, tango y polo en la Argentina*. Buenos Aires: Del Dragón.
- Barbero González, J. (1993) "Introducción", en Barbero y otros, *Materiales de sociología del deporte* (pp.8-38). Las ediciones de La Piqueta, Madrid.
- Bertoni, L. A. (1996). Soldados, gimnastas y escolares. La escuela y la formación de la nacionalidad a fines del siglo XIX. *Boletín del Instituto de Historia Argentina y Americana "Dr. Emilio Ravignani"*. Tercera serie, 13. Pp. 35-47.
- Bertoni, L. A. (2001). *Patriotas, cosmopolitas y nacionalistas. La construcción de la nacionalidad argentina a fines del siglo XIX*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Dussel, I. (1997) *Currículum, humanismo y democracia en la enseñanza media (1863-1920)*. Buenos Aires: Flacso.

- Ferrer Torres, A. (2012). Análisis de la reforma de Thomas Arnold a través del concepto de función moralizadora de Hernández Álvarez, J. L. (1996): El deporte moderno y la génesis del movimiento olímpico. *Citius, Altius, Fortius*, 5 (1), 119-130.
- Frydenberg, J. (2011). *Historia social del fútbol: del amateurismo a la profesionalización*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Galak, E. (2012). Del dicho al hecho (y viceversa). El largo trecho de la construcción del campo de la formación profesional de la Educación Física en Argentina. Legalidades, legitimidades, discursos y prácticas en la institucionalización de su oficio entre finales del siglo XIX y el primer tercio del XX. Tesis doctoral.
- Galak, E. (2019). La institucionalización del oficio de pedagogizar los cuerpos: el nacimiento de la formación profesional en Educación Física en Argentina (1897-1912). En *Revista História da Educação* (Brasil), ISSN: 2236-3459, vol. 23, e79633, 2019. Pp. 1-29.
- Galak, E. y Simoy, S. (2015). El oficio de ser “profe”. Prácticas, saberes y discursos de la formación superior en educación física en Argentina. En Ricardo Crisorio (Coord.). *Ideas para pensar la educación del cuerpo* (pp. 124-136). La Plata: EDULP.
- Gentile, E. y Vallejo, G. (1999). De los internados al hogar estudiantil el hábitat en los proyectos pedagógicos de la UNLP (1905/10-1924). En Hugo Biagini (Comp.). *La Universidad de la Plata y el movimiento estudiantil, desde sus orígenes hasta 1930* (pp. 87-111). La Plata: EDULP.
- Kopelovich, P. (2020). La construcción de masculinidades en los internados del Colegio Nacional de La Plata (Argentina, 1910-1920). *Revista HISTEDBR* On-line 20. Pp. 1-26.
- Legarralde, M. (2000). Historia del Colegio Nacional de La Plata entre 1887 y 1918, y su articulación con los proyectos pedagógicos. Informe anual. Inédito.
- Levoratti, A. y Roldán, D. (2019). Los batallones escolares de la patria: Estudio comparado de las representaciones sobre el cuerpo y el entrenamiento de los maestros de esgrima del Centenario en la República Argentina. *História da Educação* 23. Pp. 1-31.
- Lionetti, L. (2011). Discursos, representaciones y prácticas educativas sobre el cuerpo de los escolares. Argentina en las primeras décadas del siglo XX. *Cuadernos de Historia* 34, pp. 31-52.
- Mamonde, M. (1995). Educación física militarizada en Argentina. *Educación Física y Ciencia*, 1 (0): 46-51.
- Ortubé, M. (2001). *Nuestro Liceo*. La Plata: Universidad Nacional de La Plata.
- Pineau, P. (2013) La escuela como máquina estetizante. *Revista Todavía*, número 30. PP. 46-51.
- Pratto, J. (2017). La Educación Física en el Colegio Nacional de La Plata "Rafael Hernández" (1885-1930). 12º Congreso Argentino de Educación Física y Ciencias, 13 al 17 de noviembre 2017, Ensenada, Argentina. Educación Física: construyendo nuevos espacios.
- Pratto, J. (2020). Colegio y Universidad de La Plata: aportes de Joaquín V. González en el contexto de fundación de la universidad platense. *HistELA* 3. Pp. 1-13.
- Puiggrós, A. (2003). *Qué pasó en la educación: breve historia desde la conquista hasta el presente*. Buenos Aires: Galerna.
- Scharagrodsky, P. (2011) (compilador). *La invención del Homo Gymnasticus. Fragmentos históricos sobre la educación de los cuerpos en movimiento en Occidente*. Buenos Aires: Prometeo.

- Schoo, S. (2011) La educación secundaria en Buenos Aires: De la universidad provincial al Colegio Nacional [En línea] *Archivos de Ciencias de la Educación*, 4a. época, 5(5). Pp. 131-144.
- Simoy, S. y Galak, E. (2019). Prescribir la disciplina. La creación de la Educación Física universitaria platense (1953). En Ricardo Crisorio, Agustín Lescano y Liliana Rocha Bidegain (Comp.), *La educación corporal como programa de investigación* (pp. 87-111). La Plata, Edulp.
- Southwell, M. (2018). Formato, pedagogías y planeamiento para la secundaria en Argentina: notas sobresalientes del siglo XX. *História da Educação*, vol. 22 (55), p.18-37.
- Southwell, M. y Galak, E. (2018). Dossier: perspectivas latinoamericanas e históricas sobre la educación estética y de las sensibilidades. *Revista brasileira de história da educação* V. 18.
- Tedesco, J. (1982). *Educación y sociedad en la Argentina (1880–1900)*. CEAL, Bs. As.
- Vallejo, G. (2007). *Escenarios de la cultura física argentina. Ciudad y universidad (1882-1955)*. Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas.
- Vallejo, G. (2018). José Gabriel: un emergente de la “nueva generación” argentina en tiempos de la Reforma Universitaria (1920-1932). *Questiones de Ruptura* 2 (1). Enero-Junio, 2018. pp. 48-70.
- Vigarello, G. (2006). *Lo sano y lo malsano. Historia de las prácticas de la salud desde la Edad Media hasta nuestros días*. Madrid: Abada Editores.

CAPÍTULO 5

La danza como objeto de la educación del cuerpo

Carolina Escudero

La escritura de este artículo surge del diálogo que vengo sosteniendo de manera sistemática entre la danza y la educación física, en este sentido el intercambio respecto de la idea que se tiene de la danza, las formas de abordar su enseñanza y el lugar que ha tenido en el campo de la educación física pone en evidencia cierto eclecticismo que nos obliga a precisar, no sólo que entendemos como danza, sino fundamentalmente a construir ese saber en un contenido claro, cuya transmisión no quede atada a “lógicas institucionales” o peor “al profe que te toca”. Esta necesidad implica entonces, hacer de la danza un objeto que se constituye lógicamente y que reviste condiciones de universalidad.

En esta tarea de precisión hay dos significantes que habitualmente quedan asociados de manera directa con la danza: “las prácticas rítmicas y expresivas” y los “bailes”. Me gustaría con este texto poder dar cuenta de la reducción temporal que opera el primer significante y la pérdida de autonomía respecto del “análisis del movimiento del cuerpo” que opera el segundo (la estructura del baile está pre-determinada por la música). Anticipo aquí que la danza no es sólo tiempo y tampoco es siempre con música. La complejidad con que se construye el movimiento del cuerpo para la danza nos obliga a considerar también otras dimensiones (Cunningham en Leeschaeve, 2009).

En primer lugar, voy a ubicar de manera algo “laxa” el lugar que ocupan en la educación física, todo ese conjunto de prácticas que no son ni deportes, ni gimnasia, ni juegos. Aquellas prácticas que sin embargo en su hacer contienen al cuerpo, su movimiento y por tanto impactan en su educación, aunque algunas veces ese “efecto de educación del cuerpo” no sea el eje central de la práctica. Cabe aclarar, una vez más, que “hacer cosas con el cuerpo” no implica tomarlo como objeto para su educación. Por ejemplo, en la idea de práctica expresiva, es probable que el objeto de su enseñanza sea más el trabajo sobre la expresión que sobre las calidades de movimiento y sus lógicas implícitas. Lo mismo pasa con el baile, que implica al movimiento corporal pero que se determina en su estructura por la música, todo lo cual impacta en reducir la potencia del movimiento corporal a un elemento que viene de afuera de los componentes puestos en juego en la construcción de un movimiento corporal cualquiera.

Tomando estos supuestos como base, me gustaría sugerir que pensar a la danza como contenido de la educación del cuerpo, no la reduce ni al ritmo ni a la expresión. Para desarrollar esta

idea, voy a trabajar conceptualmente con los significantes puestos en juego: danza, ritmo, expresión y baile. Básicamente propongo que nos pongamos a pensar a que formas de hacer hacen referencia esas formas de decir.

De todos modos, aún con sus diferencias específicas y persiguiendo la urgencia de darle a la danza su especificidad como objeto de la educación del cuerpo, es cierto que todas estas prácticas dentro de la educación física comparten una característica común: ocupan un lugar de saber menor. Intentaré desarrollar un argumento de porqué eso es así. Para ello voy a referirme a las investigaciones que desarrollamos en la UNLP, en el marco de la Cátedra de Educación Física 5 y del proyecto de Investigación sobre Formación de Formadores radicado en el Centro Interdisciplinario Cuerpo Educación y Sociedad. Para ello me gustaría compartir la mirada que la Educación Corporal desarrolla respecto de que consideramos conceptos centrales para pensar la enseñanza de las prácticas corporales en el ámbito de la educación del cuerpo, mirada que se fue constituyendo en diálogo, crítica y si se quiere “oposición” al paradigma en que se desarrolló la Educación Física desde su constitución.

Un primer supuesto sobre el que se sostiene la argumentación determina que la Educación Física construye su “paradigma de producción de conocimiento, educación y trabajo” a partir de la idea de “naturaleza”, esto implica muchas cosas, pero en términos epistemológicos supone ir de la sustancia al lenguaje

Lo que se dio en llamar Educación Corporal (Crisorio, 2015) construye su paradigma de investigación y enseñanza en a partir de la idea de que el hombre es un ser de lenguaje. El lenguaje aquí no es entendido como la capacidad humana de hablar, sino como un discurso organizado que, en la articulación entre significantes característica a todo discurso, produce significado para el hombre.

Un segundo supuesto nos indica que “en-señar es poner en signos” (Behares, 2008), y el gesto de ofrecer signos a alguien tiene como consecuencia hacer lugar a la significación: entonces enseñar danza implica enseñar a pensarla antes que, a bailarla, solo así podemos comprender su estructura, los elementos que la componen y como co-varían esos elementos cuando uno de ellos cambia su posición relativa.

La posibilidad de leer la estructura lógica de la danza desde una preocupación centrada en la educación del cuerpo, se da por la novedad que introduce la epistemología de la Educación Corporal, tanto para la educación física como para la danza (Escudero, 2013).

En este sentido, para ordenar un poco el argumento y para precisar el punto de vista del cual construimos a la danza como un objeto dado a la problematización de la educación del cuerpo nos resulta oportuno presentar, de manera algo esquemática una lectura comparada de algunos conceptos centrales al momento de pensar en una enseñanza de las prácticas corporales:

Conceptos centrales	Educación Física	Educación Corporal
Epistemología/paradigma	Sustancialista, basado en el orden empírico de la experiencia.	Racionalista, basado en el análisis lógico de los discursos.
Práctica	Lo que hacemos con el cuerpo (muchas veces reducido a la técnica y a los protocolos didácticos).	Como pensamiento anónimo que nos piensa. Formas de hacer, pensar y decir que toman por objeto al cuerpo.
Cuerpo	Natural y biológico (fundante del lenguaje y de la conciencia)	Efecto de la inscripción en la cultura (efecto de la inscripción del organismo en el lenguaje)
Educación	Desarrollar o potenciar una configuración natural	Incorporación crítica a la cultura
Enseñanza	Facilitador o auxilio al desarrollo natural	Poner en circulación ideas en las cuales y con las cuales el sujeto se relaciona

Teniendo en cuenta esto, lo primero que tenemos que considerar es que la Educación Corporal piensa en una enseñanza que se articula discursivamente, cuyo objeto es introducir al sujeto en el funcionamiento y dinámica de una práctica. Es decir, enseñar una práctica antes que “entrenar un cuerpo” (Behares en Rodríguez y Seré, 2014).

Sobre este supuesto general trabajamos con una hipótesis con la que pensamos que la lógica de la deportivización, el rendimiento, el entrenamiento y la salud, que se corresponden ideológicamente con el paradigma y la función de la Educación Física, han tomado y hegemonizado en su desarrollo. Es este estado de cosas lo que de alguna manera explica que la danza no forme parte de sus contenidos de enseñanza.²¹

Como vimos en el cuadro, la Educación Corporal trabaja con un cuerpo ligado a lo simbólico efecto de su inscripción en el significante (Crisorio, 2015). Es a partir de aquí que sostenemos que la educación del cuerpo puede hacerse a través de prácticas que en su constitución y elementos no implican necesariamente el rendimiento, el estímulo o la rehabilitación, sino simplemente prácticas en las cuales y con las cuales estamos a gusto, prácticas que no tienen una “función de utilidad” sino que solo “nos califican” y por lo tanto nos habilitan a nuevos y más lindas acciones corporales y de las que formamos parte por el interés/deseo (lujoso) de practicarlas (Escudero y Yutzis, 2020).

La posibilidad de pensar a la danza como contenido de la educación del cuerpo implica por un lado desligar la educación del cuerpo del paradigma sustancialista y naturalista y por el otro sustraer a la danza de su dimensión artística. Este doble movimiento nos permite centrarnos en su aspecto de práctica corporal. ¿Esto quiere decir que la danza tiene que dejar de ser arte? No, en absoluto.

²¹ Incluso, esto mismo puede explicar la desaparición de la gimnasia estética y de la gimnasia formativa y la predominancia de la gimnasia artística y rítmica, que son prácticas deportivas antes que prácticas gímnicas.

Aquí me interesa puntualizar algunas cuestiones:

Por un lado, y considerando la posición epistemológica de la Educación Corporal podemos sostener que no hay nada en el movimiento mismo que me diga que algo es danza y no otra cosa, la posibilidad de interpretar un movimiento como danza está dada en el lenguaje, es decir en el sistema de signos, palabras y discursos a los que ese movimiento se vincula, a partir de los cuales es posible y por lo tanto desde los cuales podemos entenderlo (Mc Fee, 1992).

También, reconocer que la danza artística instrumentaliza el cuerpo para algo que está por fuera de él, que es la producción de una obra de arte. El lugar lógico del cuerpo en el “discurso” de la danza-arte es el de “medio de expresión o de representación”, el cuerpo en la danza del arte se educa para cumplir una función más allá del cuerpo: la construcción metafórica, acerca de un ideal de belleza, acerca de la verosimilitud de una emoción o acerca de la equivalencia entre forma y contenido (Coppeland y Cohen, 1983; Tambutti, 2009 entre otros).

Por otro lado, reconocer que la tarea de “problematizar” el lugar del cuerpo en la danza es la apuesta que tenemos que hacer desde el ámbito de la educación del cuerpo, para poder pensar a la danza como un contenido. Y para ello podemos retomar el aspecto de la “estética del movimiento” que desarrolla la danza y desarticular luego la relación “histórica” entre estética y arte (que es claramente una articulación de la modernidad temprana). Esto impacta en el discurso mismo de la danza y por lo tanto en el lugar lógico que ocupa el cuerpo, de instrumento a objeto de sentido de la acción.

Por último, entonces pensar a la danza como contenido de la educación del cuerpo retomando la perspectiva de una estética del movimiento nos pone en la difícil tarea de establecer cuáles son los significantes a partir de los cuales la danza puede ser creada, interpretada y practicada.

Esos significantes, esas palabras ordenadas en discurso no salen de la nada, claro que no, están disponibles en la estructura de la danza como tal (en la estructura de la danza como arte, incluso) nosotros lo que hacemos es analizar esa estructura, tratar de operar con una “reducción lógica” en sus componentes y proponer nuevas articulaciones, si un elemento de la estructura cambia su lugar o su peso relativo, el conjunto de la estructura cambia.

Aquí la tarea de sistematización, reducción y abstracción nos lleva a formalizar y presentar los siguientes elementos, como algunos de los cuales podemos considerar para empezar a pensar una danza de la educación del cuerpo.

En el modelo de la Educación Corporal, las prácticas corporales pueden reducirse a aquellas en las que la acción del cuerpo se expresa como “destrezas” y aquellas en las que se expresa como “habilidades”. La danza puede entenderse como una práctica corporal en la cual la acción corporal se manifiesta como destreza entendiendo a las “destrezas” como aquellas acciones que deben realizarse en ambientes constantes, o cambiantes previsiblemente y de igual modo para todos los intérpretes/practicantes y que además aquellas acciones tienen como centro y el fin el cuerpo (la acción misma - autotelismo).

- Que entender a la danza como práctica corporal (en su sistematicidad, homogeneidad y regularidad) nos permite reducir las distintas formas y estilos de danza a una única estructura cuyo análisis podemos referir a lo que Laban (1987) denominó “factores del

movimiento”: espacio, peso, tiempo, que combinados dan como resultado la acción y el esfuerzo.

- Que cuando la acción despliega el esfuerzo en una estructura coreográfica cualquiera (una secuenciación, ordenamiento, principio y fin) los factores del movimiento adquieren un carácter denominado “flujo” cuyas cualidades se determinan por la combinación y relaciones relativas entre los factores puestos en juego.
- Que pensar la danza en estos términos, es decir como un esfuerzo desarrollado en una acción cuyo flujo se identifica con la forma coreográfica no implica necesariamente el recurso a los elementos que determinan a la danza como arte (teoría del arte).
- Que la sistematización preestablecida de combinaciones posibles en un código cerrado implica la creación de una técnica específica y esta técnica presenta relaciones de significado con ciertos fundamentos estético/ideológicos y con ciertos procedimientos y circuitos artísticos.
- Que desarticular la relación entre arte y estética a propósito de la danza nos permite pensar que la danza puede ser un contenido de la educación del cuerpo: porque la coreografía puede presentar como tema recurrente la estética del movimiento y que la función de “evocar” sentido que todo gesto tiene está dada por la condición de lenguaje del hombre que es quien produce el movimiento (más allá de los intereses de representación o expresión). Acá hay una referencia a la idea de afecto más que a la idea de emoción o sentimiento.

Algunas cualidades estéticas que podemos considerar son: medida, proporción, equilibrio, simetría, ritmo, precisión, economía, fluidez.

Algunos conceptos corporales, espaciales y temporales que podemos considerar: plegado, desplegado, torsión, tensión, distensión, extensión, contracción, relajación, arco, curva, paralelo, articulado, desarticulado, unificado, pesado, liviano, rápido, lento, proyección, introyección, descarga, retención, alineación, colocación, plasticidad, cadencia, coordinación.

Digresión sobre el ritmo y la expresión

A partir de esta consideración general cabe ordenar qué relación específica encontramos entre la danza y el ritmo y la danza y la expresión; para sostener que el mayor nivel de abstracción está dado por la danza, siendo el ritmo y la expresión solo un componente entre otros (Tambutti, 2013).

El concepto de ritmo es de alguna manera equivalente a lo que podemos denominar “estructura” de una pieza generalmente “temporal” (coreográfica, musical, teatral, pero también arquitectónica) y se define como el retorno regular de los mismos elementos o estructuras en distintos períodos de tiempo y remite a la disposición de unidades de medida espacio-temporales (Diccionario de estética). Sobre esta definición general hay un número importante de variaciones, menciono al menos 3:

- la idea de ritmo como sentimiento del movimiento innato del organismo
- la idea de ritmo como proceso de trabajo articulado para percibirse como agradable -enfrentamiento con la naturaleza) y
- como economía y eficiencia.

Considerando esto, entiendo que pensar en términos de “período de tiempo” y pensar la recurrencia en ubicando/precisando “qué es lo que retorna” resulta mucho más potente para pensar la enseñanza de la danza ya que puede retornar un silencio de tiempo, un acento, pero también una suspensión del peso o una descarga, o una torsión (pensando más en términos espaciales y la proyección que el movimiento genera). No solo el movimiento tiene ritmo, también la pieza coreográfica puede ser pensada como “un ritmo”.

En relación a lo expresivo, simplemente decir que remite a una teoría del arte, filosofía e ideología que emerge a fines del siglo XIX y principios del XX con el objeto de “poner en cuestión” pero también ser síntoma de la crisis de la razón ilustrada e instrumental, la desconfianza en el progreso, la emergencia de la experiencia urbana y la enajenación y despersonalización que supone, el avance de la tecnología y dominio de la naturaleza que supone.

Lo expresivo ancla en el imaginario nostálgico del romanticismo. Esto implica la restauración de los vínculos del hombre con Dios (Francoise Delsarte por ejemplo propone una teoría del gesto como “huella de la trinidad”) y con la naturaleza (vinculado a la emergencia del vitalismo alemán). En términos artísticos implica reconocer lo irracional del hombre como genio creador y en términos estéticos implica representar lo sublime y verosímil de la emoción. En la danza particularmente a través de la idea según la cual el movimiento emerge de una fuerza originaria (equivalente a la manifestación de una espiritualidad). En términos ideológicos, sostiene ideas “conservadoras” y sustancialistas (Tambutti, 2013).

En términos técnicos logró formalizar un conjunto de “códigos” que en el gesto mismo de la formalización perdieron sustancia y se acercaron al “racionalismo”. Es preciso reconocer el carácter de técnica que las “formas expresivas” del movimiento tienen, esto nos permite hacer abstracción de su vínculo histórico con el romanticismo y leer sus desarrollos de lenguaje corporal a la luz de la nueva combinación de factores que el código habilita.

Teniendo en cuenta esto entiendo que no puede haber tensión entre técnica y expresión porque la expresión construyó su técnica. Tendríamos que revisar en todo caso que entendemos por técnica y dejar de pensar que solo el ballet tiene técnica.

Los movimientos de torso de cualquier código expresivista implican la adquisición de una forma de respiración que no es la que “tenemos habitualmente”, igual que las técnicas de caída y recuperación que suponen un dominio del peso que es necesariamente “adquirido”.

En relación a la enseñanza de la danza decir entonces que es preciso hacer una teoría que se vuelva sobre la técnica porque si la técnica se autonomiza del pensamiento que la crea, de su teoría ya no estará en relación al objeto sino alienada en él.

El reduccionismo tecnicista en el ámbito de la educación del cuerpo, opera como vaciamiento de sentido e impacta en la reducción del cuerpo a máquina viva. En particular si consideramos

un eficientismo *per se* que aleja a la técnica de su fundamento de sentido o lo ancla en la potencia biológica del cuerpo.

Una técnica que opera sin teoría posibilita que lugar del saber sea ocupado por el automatismo de la repetición eficaz.

Entonces, producir una teoría de la enseñanza de la danza en la lógica de las prácticas corporales apuesta a reducir la autonomía de la técnica, ya que esta autonomización le sustrae su estatuto en la “construcción de formas de vida” y la repliega hacia la mera reproducción eficiente del movimiento de la vida *zoé* alejándola del saber.

Referencias

- Behares, L. E. (2008) De un cuerpo que responda a la palabra. Un retorno a la “teoría antigua” de la enseñanza. En: Behares, Luis E. y Raumar Rodríguez Giménez (Orgs.) *Cuerpo, Lenguaje y Enseñanza*. Universidad de la República, Montevideo.
- Copeland, R. y Cohen, M. (1983). *What is dance. Readings in Theory and Criticism*. Oxford University Press: Londres.
- Crisorio, R. “Educación corporal” en Carballo, C. (Org.) (2015) *Diccionario crítico de la Educación Física Académica: rastreo y análisis de los debates y tensiones del campo académico de la Educación Física en Argentina*. Prometeo: Buenos Aires.
- Escudero, Carolina (2013) *Cuerpo y danza: Una articulación desde la educación corporal* (Tesis de posgrado). -- Presentada en la Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación para optar al grado de Magíster en Educación Corporal. Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.894/te.894.pdf>
- Escudero, C. y Yutzis, D. (2020) Una aproximación estética a la educación del cuerpo: vida calificada y gusto por el movimiento. En Crisorio, R. Rocha, L. y Lescano, A. (2020) *Enseñanza y Educación del cuerpo*. Edulp; La Plata. Disponible en http://se-dici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/93259/Documento_completo.pdf?sequence=1
- Laban, R. (1987) *El dominio del Movimiento*. Editorial Fundamentos: Madrid
- Leescheave, J. (2009) *El bailarín y la danza. Conversaciones con Merce Cunningham*. Global Rythm: España.
- Mc Fee, G (1992). *Understanding Dance*. Routledge: Londres.
- Rodriguez, R. y Seré, C., (2014) Entrevista con Luis Behares. En *Revista Poiesis* Revista do programa de pos-graduacao. Universidade do Sul de Santa Catarina, Brasil. Disponible en https://saberespsi.files.wordpress.com/2017/08/entrevista_con_luis_e-behares_a_posi.pdf
- Tambutti, S. (2013) *El cuerpo como un medio de redención. Territorio teatral n° 10*, 2013. Disponible en: http://territorioteatral.org.ar/html.2/home_n10.html.
- Tambutti, S. (2009) *Itinerarios teóricos de la danza*. Disponible en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=163219835001>.