

El Departamento de Cultura Física y la transmisión de un universo kinético diferenciado para alumnos y alumnas de escuela media de la Universidad Nacional de La Plata (1929-1939)¹

Pablo Kopelovich

Introducción

El Departamento de Cultura Física (DCF) fue la dependencia encargada de la enseñanza de la Educación Física obligatoria de los alumnos de la Escuela Graduada “Joaquín V. González” y del Colegio Nacional (CN), y de las alumnas del Colegio Secundario de Señoritas (CSS) entre 1929 y 1946, instituciones dependientes de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Además, ofrecía cursos voluntarios para alumnos universitarios. Nació en el afán por restablecer la situación anterior a la Reforma Universitaria en la UNLP, luego de la expe-

¹ El texto deriva de la tesis presentada para obtener el título de Doctor en Ciencias de la Educación (Universidad Nacional de La Plata), titulada *Departamento de Cultura Física de la Universidad Nacional de La Plata (1929-1946). Producción, transmisión, circulación, resignificaciones y resistencias de masculinidades y feminidades en la enseñanza media* (2021). La investigación fue dirigida por el Dr. Pablo Scharagrodsky y codirigida por el Dr. Martín Legarralde, y se realizó en el marco de una beca doctoral del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET).

riencia de la Casa del Estudiante², cuando Ramón Loyarte, presidente de la UNLP entre 1927 y 1930, estaba empeñado en recuperar el orden y la disciplina académica de la Universidad.

El DCF, en línea con diferentes corrientes vigentes de la disciplina, tomó como central al discurso médico, en detrimento del pedagógico, que incluyó el anatómico, el fisiológico, y, especialmente, el eugenésico. Asimismo, consideró elementos del discurso militarista, a la vez que propuso prácticas corporales diferenciadas genéricamente, vinculadas a la gimnasia, el juego y, de forma temprana para la época, el deporte. Su director a lo largo de los dieciocho años de existencia fue Rodríguez Benigno Jurado, un ex deportista relativamente exitoso que se había desempeñado desde unos años antes en el CN. La relevancia de esta política pedagógica se aprecia en el hecho de presentarse como

² Se trató de un organismo universitario existente entre 1920 y 1923 que se creó para funcionar como hogar de los alumnos y como formador de la cultura física y estética de los mismos (Castiñeiras, 1938). Fue construido sobre la base edilicia de los internados del Colegio Nacional (1910-1920) cuando algunos sectores de la UNLP pretendían que sus edificios fueran destinados a las Facultades de Química y de Ciencias Físicas y Matemáticas. Según la impronta de su creación, establecía como medios: a) disertaciones y conferencias sobre temas artísticos y filosóficos, literarios y científicos; b) educación del sentimiento artístico, especialmente por la música, el canto y las exposiciones; c) sala de lectura, provista de novedades literarias y de las principales revistas literarias y extranjeras; d) canchas de deportes; e) funciones teatrales; f) reuniones familiares (Castiñeiras, 1938). Se trataba de un emprendimiento que adoptó el ejemplo de la Residencia de Estudiantes en Madrid, en tanto centro para el desarrollo de diversas experiencias sociales y artísticas (Taborda, 1921), que tuvo a cargo de la misma al docente del CN José Gabriel López Buisán.

En la práctica no habría ido más allá de brindar un espacio para la realización de prácticas corporales para los alumnos de las distintas facultades.

El 19 de abril de 1923, cuando las instalaciones ocupadas por la Casa del estudiante seguían siendo fuente de fuertes disputas entre autoridades de distintas Facultades, luego de responsabilizar a un grupo de estudiantes de causar disturbios (algo no del todo clarificado en las fuentes disponibles), el presidente Nazar Anchorena decidió su cierre. Finalmente, como se había querido hacer en 1920, los edificios fueron otorgados a las Facultades de Físico-matemáticas y Química y Farmacia, respectivamente, mientras que el Gimnasio fue cedido al Departamento de Física del CN.

“el primer organismo de esta índole dependiente de una Universidad en la República Argentina (...)” (Rodríguez Jurado, 1929, p. 26).

El CN y el CSS preparaban especialmente para el ingreso a la Universidad, recibían estudiantes de sectores sociales medios y altos (Di Piero, 2017) y nacieron con la misión de seleccionar un fragmento de la sociedad digno de convertirse en la elite dirigencial, especialmente el primero de ellos (Legarralde, 2000). El CN surgió a partir del Colegio Provincial de la Ciudad de La Plata creado en 1885³ (y nacionalizado en 1887), que adoptaba los planes de estudio y las estructuras que regían a todos los colegios del país de este tipo. Dichos colegios nacionales 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 (Tedesco, 1982; Dussel, 1997; Legarralde, 2000; Schoo, 2011; Acosta, 2012; Southwell, 2018).

Como se mencionó, los colegios nacionales 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), enciclopedista (Tedesco, 1982), con un currículum “humanista clásico” que evolucionó hacia un currículum de “humani-

³ Se había intentado sin éxito fundar en la ciudad un Colegio Nacional, lo que se entiende en el marco de disputas entre el gobierno provincial y el nacional (Schoo, 2011). Ello se produjo en el contexto del traslado definitivo de las autoridades provinciales a la ciudad en abril de 1884, con la puesta en vigencia de una “Ley de Residencia”, que obligaba a funcionarios y empleados a habitar en la nueva capital, y requería la existencia de una mayor oferta educativa. Se creó el colegio provincial bajo los auspicios de Dardo Rocha, fundador de la Ciudad de La Plata en 1882, y gobernador de la provincia entre 1881 y 1884 (Legarralde, 2000). Asimismo, Juan Manuel Ortiz de Rosas (nieto del gobernador Juan Manuel de Rosas), director general de Escuelas, impulsó dicha creación, siendo acompañado en la Legislatura por José Hernández.

dades modernas”⁴ (Dussel, 1997). Siguiendo a Legarralde (2000), esta institución particular fue el resultado de la confluencia de dos proyectos pedagógicos que expusieron la función, los fines y las modalidades de funcionamiento del mismo: la aludida política educativa de Mitre y el proyecto de Joaquín V. González (quien nacionalizó la Universidad e incorporó a este colegio en el año 1907). En lo que respecta a la cantidad de alumnos, y con la intención de presentar un panorama de su considerable tamaño, en 1907 contaba con 425 alumnos, mientras que para 1929 ya tenía 1076.

En relación con el CSS, nació el 12 de marzo de 1907 por Ordenanza del Consejo Superior de la Universidad Nacional de La Plata a partir de la afluencia cada vez mayor de alumnas al CN –mixto desde 1898⁵-. Así, la Ordenanza de creación, proyectada por el presidente de la Universidad Joaquín V. González, 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” (Universidad Nacional de La Plata, 1910). Asimismo, se planteaba que la presencia más numerosa de las alumnas en el CN exigía necesariamente la creación de un instituto donde la enseñanza pudiera satisfacer mejor las disciplinas mentales del sexo femenino (Digesto Universidad Nacional de La Plata, 1910). Junto al Liceo Nacional de Señoritas de la ciudad de Buenos Aires, que nació también en 1907, fue la contraparte

⁴ Según Dussel (1997), las reformas realizadas a los planes entre 1870 y 1912 incluían al continuum lengua-literatura nacionales y modernas; historia y geografía en peso creciente; y también a las disciplinas científicas.

⁵ En 1898 el número de alumnas es de 2, en 1899 de 5, en 1900 de 9, en 1901 de 10, en 1902 de 11, en 1903 de 13, en 1904 de 21, en 1905 de 31, y en 1906 de 35. Una vez suspendida la incorporación de nuevas alumnas y separadas las de 1° y 2° año, la cantidad por año fue: de 22 en 1907, de 21 en 1908 y de 11 en 1909 (Ortute, 2001).

femenina de la institución exclusiva para varones. En lo que atañe a la cantidad de alumnas con las que contó la institución, vale mencionar que mientras que para 1907 tenía 58, para 1929 el número ascendía a 368 (Zeballos de Heredia, 1935).

En este marco, nos proponemos abordar el modo en el que los discursos y prácticas del mencionado Departamento contribuyeron a la formación de masculinidades y feminidades, a partir de la consideración de la dimensión kinética, entre los años 1929 y 1939. Para llevar a cabo esa intención, el trabajo se desarrolló sobre la base de una estrategia metodológica cualitativa o no estándar. Se propuso la interpretación de un caso para comprender la particularidad del objeto y no porque el DCF represente otros casos o ilustre una característica particular del problema, sino que, debido a su naturaleza e historia particular, nos resulta de interés en sí mismo. Los estudios de casos muy delimitados en términos geográficos y temporales, pero insertos en un contexto teórico e histórico mucho más amplio, permiten articular en un nivel de conjunto los niveles micro y macro. Así, se permite vincular lo individual y lo social, los procesos globales y las experiencias específicas de distintos actores sociales (Molina Jiménez, 1996).

La generación de información se desprendió de la utilización de una técnica de recolección de datos como el análisis de documentos (Sautu, Boniolo, Dalle y Elbert, 2005). Se consideraron numerosas y variadas fuentes primarias que incluyen planes y programas, memorias, informes, fotografías, actas del Consejo Superior de la UNLP, artículos periodísticos, autobiografías del estudiantado, legajos de docentes, entre otras. De modo complementario, se realizaron tres entrevistas a ex alumnas del CSS.

En línea con ello, y en términos teórico-epistemológicos, partimos de considerar al género como el aparato mediante el cual tiene lugar la producción, normalización y naturalización de lo masculino y lo femenino (Butler, 2006). Éste no siempre se constituye de forma coherente o consistente en contextos históricos distintos, entrecruzándose

con modalidades raciales, de clase, étnicas, sexuales y regionales de identidades discursivamente constituidas. Así, es imposible separarlo de las intersecciones políticas y culturales en las que constantemente se produce y mantiene (Butler, 2018). Adherimos, además, a una visión relacional del género por lo que analizar las feminidades implica abordar las masculinidades, y viceversa. Asimismo, adscribimos a que el currículum escolar influyó (e influye) fuertemente en las nociones de cuerpo, género y sexualidad que se transmiten, dejando importantes marcas en los educandos en la configuración de sus modos de entender el mundo en términos de estereotipos, funciones, sensibilidades, de roles masculinos y femeninos, y de maneras correctas e incorrectas de utilizar el cuerpo de manera diferenciada. El currículum, entonces, generiza y sexualiza, construyendo un orden corporal y un universo posible e imposible de movimientos, gestos, actitudes corporales, que es apropiado, resistido, discutido, tensionado, por el estudiantado.

Con respecto a la dimensión kinética, se trata de una disposición corporal fomentada, permitida o presentada como correcta, que incluye formas de moverse, de poner el cuerpo, producidas a partir de las prácticas propuestas para estudiantes varones y estudiantes mujeres, respectivamente. Es un concepto tomado de Scharagrodsky (2002-2003, 2004, 2015) que lo entiende como “los movimientos corporales, gestos, desplazamientos” (Scharagrodsky, 2004, p. 79) permitidos, correctos o deseados desde la institución escolar, de modo diferencial y desigual desde el punto de vista sexo-genérico.

Asimismo, vale explicar que el contexto provincial y nacional en el que se creó y desarrolló la dependencia en cuestión se caracterizó por la implementación de políticas generales que presentaron los siguientes tonos: gobiernos militares, autoritarismo, conservadurismo, nacionalismo, surgimiento de cultura de masas, y fuerte circulación de ideas eugenésicas (en línea con un contexto internacional) (Cattaruzza, 2009). A nivel nacional, además, para las mujeres existía una ciudadanía secundaria o incompleta (Barrancos, 2011), mientras que

la de los hombres, al menos en sus aspectos formales, era completa. En lo concerniente a las políticas educativas, se destacó un aumento en el acceso de las clases populares a la educación secundaria (en sus distintas modalidades) y universitaria, de la mano de la Reforma Universitaria y sus efectos desde 1918. Se trató de un movimiento iniciado en Córdoba que generó una proyección latinoamericana para democratizar la Universidad:

Sus principales consecuencias, la autonomía política y académica y el cogobierno de profesores, graduados y estudiantes, fueron acompañados por otras no menos importantes como la libertad de cátedra, la extensión y la irradiación de sus postulados a la joven intelectualidad latinoamericana. Todo ello al influjo de los vientos democratizadores que soplaban desde el gobierno nacional ejercido desde 1916 por la Unión Cívica Radical. En efecto, el ascenso de los sectores medios al poder político tuvo su correlato inevitable en el ámbito universitario (Belinche y Panella, 2014, p. 17).

La reforma universitaria extendió a los claustros el proceso democratizador iniciado con la sanción de la Ley Sáenz Peña (1912) y la consecuente implementación de un sistema de representación de sectores que habían estado hasta entonces marginados de la toma de decisiones. Sin embargo, no debe creerse que la manifestación de dicho movimiento en La Plata fue una mera consecuencia del cordobés, ya que presentó características propias y definidas (Biagini, 1999). Durante la década de 1920, entonces, se asistirá a una profunda redefinición del perfil académico de la Universidad desde una perspectiva idealista, antipositivista, revalorizadora del pensamiento metafísico y de las actitudes “heroicas” (Vallejo, 1999).

Además, en el marco nacional, se destacó la aplicación en la educación y la Educación Física de las mencionadas ideas eugenésicas, con sus distintas corrientes; así como grietas en la tradición laica desde la incorporación de enseñanza religiosa (católica) a nivel provincial

(Buenos Aires en 1936 y Catamarca en 1941) y nacional (desde 1943). Durante ese período se formaron en 1936, en la provincia de Buenos Aires, la Dirección General de Educación Física y Cultura; en 1937, en Nación, el Consejo Nacional de Educación Física; y, en 1938, también a nivel nacional, la Dirección General de Educación Física.

En ese marco, también, se produjo una franca deportivización del mundo social, de la mano de la popularización, argentinización y profesionalismo de deportes como el fútbol (Frydenberg, 2011; Archetti, 2016). El deporte en ese momento funcionó como dispositivo de regulación del cuerpo, a la vez que fue utilizado por partidos y movimientos sociales como el socialismo y el anarquismo como modo de dar batalla a significados dominantes (Martínez Mazzola, 2014).

Por otro lado, para realizar este abordaje optamos por dividir el lapso 1929-1946 en tres períodos. Esa división de la totalidad del período considerado muestra, como todo corte temporal, cierta arbitrariedad presentando ventajas y desventajas en relación con otras posibilidades consideradas. La construcción de estos cortes se produjo, entonces, a partir de una serie de cambios identificados en torno al objeto de estudio, lo que no implica, obviamente, que entre un período y otro haya habido sólo transformaciones, sino que existieron también considerables permanencias, continuidades.

Entonces, para construir esos lapsos, se identificó, principalmente, la manera de concebir y, por consiguiente, de enseñar la Educación Física, para alumnos y alumnas, y los espacios utilizados. Ello influyó en las masculinidades y feminidades transmitidas. Además, existieron algunas correspondencias (no lineales) con tres modos principales de entender la Educación Física en el contexto provincial y nacional. Así, fue posible encontrar para cada período unos sentidos morales transmitidos, así como el fomento de fines macropolíticos diferenciados, y la utilización de diferentes espacios y uniformes. Además, en ocasiones, esas transformaciones eran producidas a partir de un cambio en los/as directores/as de los colegios, en línea, por momentos, con

las autoridades de la UNLP, coincidiendo, para el segundo período, con un claro cambio en la política de la provincia de Buenos Aires. Esta periodización, concuerda también, aunque no exactamente, con la adopción del plan de 1930 y de 1934, para los colegios en cuestión.

De esta manera, delimitamos un primer período que va desde 1929 a 1934, en el que la Educación Física de las alumnas se caracterizó por seguir el Sistema Argentino de Educación Física⁶ y por la utilización de polleras largas para las clases de esta asignatura. Es decir, se trata de la adhesión a cierto modo de entender el lugar de las mujeres en la sociedad y la Educación Física de la época, que se combina con la exigencia de ocultar gran parte del cuerpo de las mismas. En términos espaciales, las alumnas compartieron edificio con los alumnos, teniendo luego un espacio propio que recién en 1935 comenzará a tener, en palabras de los/as directivos/as, “condiciones aceptables”, lo que también marcaría la existencia de relaciones desiguales de poder. Además, en términos morales, para ellas, se transmitieron especialmente la gracia, la belleza y la sensibilidad; y como fin macropolítico, elementos ligados a la domesticidad y la maternidad.

El CSS contó con Zeballos de Heredia como única directora del período. Los alumnos, en cambio, tuvieron tres rectores (Arrieta, Serra y Calcagno), enseñándoles una Educación Física ligada a la gimnasia sueca, la enseñanza del tiro y a la práctica de juegos y deportes; transmitiendo como sentido moral principal la idea de “caballerosidad”. En relación con sus directivos, la UNLP presentó un contexto

⁶ Fue una propuesta creada por el médico Enrique Romero Brest, que estuvo vigente en la Educación Física escolar argentina, no sin resistencias y opositores, durante las primeras cuatro décadas del siglo XX. Consistió en ejercicios sin aparatos y juegos para los grados superiores, y juegos distribuidos y aplicados con un criterio fisiológico en los grados inferiores, que sentaron las bases de una gimnasia metodizada (Scharagrodsky, 2006). Partió de la crítica a los ejercicios militares y a los juegos sin método, que carecían de fundamentación fisiológica. Este sistema pese a incluir a las mujeres en la práctica, tuvo un papel activo en la construcción de masculinidades y feminidades, configurando un mapa desigual entre alumnos y alumnas.

de cambios permanentes, especialmente desde 1930, luego de la presidencia de Ramón Loyarte. A partir de allí, se sucedieron Levene, el interventor Briano, el interventor Walter, Loyarte otra vez, Vignau, y Levene nuevamente.

El segundo período se extiende de 1935 a 1939 y coincide prácticamente con el período en el que Juana Cortelezzi dirigió el CSS. Allí, se propuso una gimnasia rítmica y moderna para ellas, utilizando bombachudos cortos (más cercanos a los pantalones cortos de los varones), transmitiendo una idea de sensibilidad femenina y de no perder la feminidad al hacer ejercicio. Para ellos, en cambio, se presentó la autonomía y la responsabilidad como fin macropolítico, a la vez que la formación del carácter a partir del deporte y la transmisión de valores higiénicos y patrióticos desde colonias y campamentos, en lo atinente al universo moral. En términos espaciales, se redujeron claramente las desigualdades, ya que mejoraron los recursos para las alumnas. Los rectores del CN fueron Calcagno, Sommariva y Teobaldo. En lo relativo a la política de la UNLP, existió más estabilidad, desde las gestiones de Levene, Castiñeiras y Rébora. El período coincide, casi exactamente, con la gobernación de Manuel Fresco en la provincia de Buenos Aires, que priorizó sin dudas a la Educación Física, en parte para el control social, desde la transmisión de ideas ligadas a la eugenesia, el ámbito militar y la religión católica.

El último período (no abordado en este capítulo), que va desde 1940 a 1946, presentó para las alumnas el cumplimiento de la normativa de la Dirección de Educación Física, del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, creada en 1938. El uso de los espacios muestra una vuelta a la desigualdad (desde las condiciones materiales y el fomento de la domesticidad), al igual que los uniformes propuestos para ellas, que vuelven a incluir polleras, pero menos largas que las anteriores. Paradójicamente, en términos macropolíticos, disminuyeron las referencias a la maternidad. En el CSS hubo exclusivamente directores hombres (algunos exfuncionarios del CN):

Legón, Teobaldo, Ferrero y Bergez. Para los estudiantes, los rectores fueron: Teobaldo, Bergez y Del Mazo. Para ellos se continuó con la práctica de tiro, y la enseñanza de juegos, gimnasia y deportes, como en los dos períodos anteriores. El marco de la UNLP, luego de las gestiones de Rébora y Palacios, y con un nuevo golpe, ahora a cargo del Grupo de Oficiales Unidos en 1943, se caracterizó por un nuevo período cambiante al contar con De Labougle, el interventor Villegas Basavilbaso, Calcagno (ex rector del CN) y Orestes Adorni. Supuso un período de persecución y represión docente y estudiantil que significó la transmisión de masculinidades y feminidades apolíticas. Se instrumentó en ambos colegios la enseñanza obligatoria de Religión. A nivel nacional, la Educación Física estuvo regida por la Dirección Nacional, encabezada por César Vásquez.

La transmisión de universos kinéticos diferenciados desde el Departamento de Cultura Física

Primer período (1929-1934). Un extenso programa que ejercita fuerza, resistencia y velocidad, y diferentes partes del cuerpo. Para ellas, ejercicios adaptados a la “naturaleza femenina”, velocidad y la ejercitación de la parte inferior del cuerpo

Un primer elemento que queremos destacar, vinculado al universo kinético fomentado para los alumnos, es que se habría pensado a estos como sujetos activos, ya que desde 1929 Rodríguez Jurado expresaba que en el CN era donde se desarrollaba la asignatura con más regularidad y perfeccionamiento y sus alumnos eran los más beneficiados con la creación del Departamento. Al año siguiente, el director afirmaba que los alumnos realizaban diversas prácticas entre las que se encontraban: Gimnasia; Gimnasia de aparatos; Atletismo: saltos, carreras y lanzamientos; Deportes y juegos: fútbol, rugby, box, pelota, tenis y remo; Natación: ejercicios en seco, salvamentos, estilos y waterpolo (Rodríguez Jurado, 1930). Los ejercicios para los estudiantes del CN,

también, implicaban equilibrio, saltos, y respiración (Rodríguez Jurado, 1934). Además, en un informe de 1934 se planteaba que

el plan de cultura física preparado para los alumnos del Colegio Nacional, que practican la cultura física en forma obligatoria, comprende un *extenso programa de ejercicios y juegos* que están dispuestos en series progresivas para ser aplicado a la edad y necesidades orgánicas de los alumnos (Rodríguez Jurado, 1934, p. 8; el destacado me pertenece).

Esa referencia a la extensión del programa no estaba presente al aludir a la cultura física femenina, por lo que sería un elemento que contribuye a inferir que se está pensando en un modelo hegemónico de masculinidad que asocia a los hombres con ser seres activos (Boscán Leal, 2008). No obstante, ello no implica que los varones hayan tenido más horas semanales de prácticas corporales que las alumnas (CSS, 1930, 1934; Rodríguez Jurado, 1934). Luego de explicar que no era posible aplicar íntegramente ese programa porque no se contaba con los elementos indispensables por su elevado costo, Rodríguez Jurado expresaba al presidente que las dos horas semanales no eran suficientes, “debiendo dictarse por lo menos cuatro horas semanales divididas en dos periodos de dos horas cada uno” (Rodríguez Jurado, 1934, p. 10). Sin embargo, pese a contar con elementos que apoyan la tesis clásica de vincular a los hombres con la actividad, y a las mujeres con la pasividad, esa relación no fue tan lineal, sino que presentó fisuras. Así, por ejemplo, en parte de los dieciocho años de existencia del DCF, las estudiantes eran invitadas a participar en clases de gimnasia de otros cursos (entrevistas a ex alumnas) y contaban con más horas de clase de las obligatorias (según muestran las memorias anuales de los/as directivos/as).

Por otro lado, la inclusión del remo exclusivamente para los hombres desde 1930, como se afirma en el ya aludido artículo, en las instalaciones del club Regatas de La Plata, da cuenta de una intención

de fomentar en ellos en mayor medida el desarrollo de los brazos y los hombros. También muestra que se promovía entre los alumnos del Colegio el uso de espacios de sociabilidad tradicionales, como el mencionado club (Aréchaga, 2009). Esa parte del cuerpo y muchas otras eran involucradas al indicar que en Atletismo se enseñaban: generalidades; carreras: ejercicios, estilos y entrenamientos, largadas, llegadas, carreras de postas, carrera de vallas; saltos: reglas fundamentales para toda clase de saltos; estilos y entrenamientos de salto alto, largo triple y garrocha; lanzamientos: estilo y entrenamiento (Rodríguez Jurado, 1930). En ese mismo documento se proponían para los varones, además, actividades como el waterpolo, práctica generalmente intensa donde se desarrollan los brazos y los hombros, ausente en el currículum para las alumnas. La inclusión del rugby y del box (Rodríguez Jurado, 1930, 1934) también va en el mismo sentido, a la vez que se ligan con el fomento de la caballería, lo que muestra la adhesión a valores de clase de la cultura inglesa.

Así, los alumnos del CN practicaron deportes que requieren mucho espacio, y pueden caracterizarse como de invasión o de conquista (fútbol, rugby, básquet), lo que presenta una dimensión simbólica relativa al poder y la penetración, en línea con una masculinidad hegemónica.

Para las alumnas, en cambio, se planteaba que desde el DCF debían ser seleccionados juegos y deportes que evitaran una exagerada fatiga y un desgaste orgánico superior a sus (menores) fuerzas (Rodríguez Jurado, 1934). Vale destacar aquí la comparación con el hombre, que se ve como el universal, reservando lo particular para la mujer. Es decir, en línea con muchos enunciados de la época, como los que aluden por ejemplo a la cultura física y a la cultura física femenina⁷, se adjudica a los hombres la categoría de lo neutral, lo objetivo, mientras que a las mujeres se le aplica lo excepcional, el ser un caso especial. Al

⁷ Ello es claro también en los mismos nombres de los colegios (denominaciones que preceden al período abordado): el Colegio Nacional y el Colegio Secundario de Señoritas.

respecto, es ilustrativo el hecho de que se tome al “hombre” como sinónimo de “ser humano”. Así, siguiendo a Simone de Beauvoir (1949, p. 5; en Butler, 2018, p. 234),

uno debe entender que los hombres no nacen con una facultad para lo universal y que las mujeres no se circunscriben en el momento de su nacimiento a lo particular. Los hombres se han adueñado y se siguen adueñando a cada instante de lo universal. No es que suceda, sino que tiene que hacerse. Es un acto, un acto criminal cometido por una clase contra otra. Es un acto realizado en el nivel de los conceptos, la filosofía y la política.

A su vez, retomando la cita indirecta del artículo del año 1934, la referencia a lo “orgánico”, entonces, aludía claramente al discurso médico. Así, la anatomía descriptiva, para mencionar un ejemplo,

describió el sistema muscular y esquelético de los niños y varones aceptando una serie de convenciones «científicas»: huesos más largos y potentes, músculos con una constitución más fuerte, articulaciones con una mayor capacidad de resistencia, ligamentos más resistentes, palancas óseas más sólidas, mecánicas de movimiento más «apropiadas» a movimientos complejos, superioridad en relación con el peso y la talla, etc. (Scharagrodsky, 2014, p. 165).

De este modo, el varón «promedio» se convirtió en la justa medida, en el criterio “normal” para ubicar el cuerpo femenino en el lugar de la falta, de lo menor o de aquello que nunca alcanzaba el estándar perfecto que estaba representado por el patrón masculino ideal (Scharagrodsky, 2008). Entonces, desde la Educación Física argentina, la construcción de un ideal masculino se asentó en la lógica de la mismidad, que necesitó de la producción de “otredades”, que permitiesen afirmar la posición de ésta como la única normal, verdadera y deseable. Esa concepción androcéntrica de la mismidad tomó al varón

promedio como prototipo de ser humano completo y perfecto y a la mujer como su “necesario” opuesto: incompleta y deficiente (Scharagrodsky, 2014).

Asimismo, la alusión a evitar una “exagerada fatiga” parece estar en línea con la indicación de que las mujeres, a diferencia de los hombres, no debían alcanzar una “máxima intensidad”. Ello lo entendemos en concordancia con la búsqueda de una práctica más medida, recatada, femenina. Es decir, se pretendía que las alumnas no perdieran la cordura, ni se desalinearan, durante los ejercicios físicos, para mantener determinada imagen ante los demás. Ello también se complementaba con la suposición de que las mujeres tenían capacidades físicas inferiores a las de los hombres. Por ello, siguiendo a Pellegrini Malpiedi (2015), que analizó la política corporal de Romero Brest, considerada en el CSS especialmente para este primer período, se estimaba que “las mujeres siendo más frágiles, chiquitas, sensibles y suaves deberían realizar las mismas actividades que los varones pero en menor medida” (p. 224).

Por otro lado, desde el Departamento se planteaba que las flexiones para ellas deberían involucrar sucesivamente los brazos, las piernas y el tronco, poniendo en juego cada uno de esos sectores, los distintos grupos musculares: flexores, extensores, abductores, aductores y rotadores (Rodríguez Jurado, 1934). De este modo, no se mencionaban ni los abdominales, ni la espalda, ni los hombros, sí desarrollados en los varones. En ese mismo texto, el director refería a la consideración de una contextura física propia del sexo femenino, por lo que una vez más se aludía a diferencias, que se consideraban insalvables, entre unas y otros. Ello parece estar enmarcado en el momento de consolidación del Estado cuando la corporación médica asoció la feminidad en el comportamiento con unas características corporales, como la presencia de la vagina y los caracteres sexuales secundarios. De esta manera, el saber biológico en torno al cuerpo generó asociaciones imperativas sobre lo que las mujeres debían hacer y aquello que era

incorrecto, catalogando como “abyectos” a los que no se adaptaban a ciertas normas (Ben, 2000).

En ese marco, desde la biotipología (rama de la Medicina altamente considerada desde el DCF) al hombre le correspondía el desarrollo de la mitad superior y a la mujer la mitad inferior. A una naturaleza orgánica que priorizaba la preparación para tareas físicas e intelectuales, le tocaba su opuesto revelado en el desarrollo del aparato sexual y los miembros que intervienen en la gestación, la reproducción y defensa del trabajo de parto:

Vale decir, está más desarrollado en la mujer todo aquello que le sirve a su doble función de esposa y de madre, por lo que era un error, entonces, pretender desarrollar la parte superior, no sólo en lo físico sino también en lo intelectual, puesto que en ella “pensamiento abstracto e ideas filosóficas no encuentran un terreno favorable” [Pende, 1933, p. 5]. La mujer poseía energía moral, mientras el hombre tenía la energía muscular y el pensamiento abstracto (Vallejo, 2018, p. 102).

No obstante, el hecho de que, al menos discursivamente, como se dijo, se incluyera la ejercitación de los brazos en las alumnas del CSS no se correspondía con los enunciados biotipológicos que proponían el trabajo de la pelvis y el abdomen para un futuro ejercicio de un rol materno, como afirmaba Boigey, médico eugenista mencionado como referencia para la cultura física femenina propuesta por el Departamento (Rodríguez Jurado, 1934, 1937). Sin embargo, esa ejercitación incluía, en menor medida, la capacidad “fuerza”, ya que se proponían actividades más livianas como el vóley y la pelota al cesto. Pero, como veremos luego, efectivamente, una serie de prácticas como el atletismo, se van a acercar a la ejercitación solo de la parte inferior del cuerpo, aunque al no ser explícita la referencia a enunciados biotipológicos, pareciera haberse debido este fomento diferenciado a un temor a la virilización.

Entonces, la no inclusión de capacidades motoras como la fuerza en la cultura física femenina se vincularía al temor a convertir a las alumnas en “marimachos” (Scharagrodsky, 2004), “niñas marimacho” (Barrancos, 2007), “mujer hombruna”, o “mujer varonil”, entre muchas otras denominaciones despectivas. Esas imágenes reflejarían, precisamente, los casos de las mujeres que se alejaban de la feminidad buscada, ligándose a feminidades no deseadas, no pretendidas o abyectas. Dichos temores a alejarse de la norma estaban presentes, también para los hombres, al menos desde fines del siglo anterior, en la literatura latinoamericana (Bejel, 2006), entendiéndose, incluso como una amenaza para el orden nacional. La única excepción a esta cuestión pareció darse en las siguientes palabras de Rodríguez Jurado, justo al inicio del período siguiente, en relación con que se pretendían “Niñas y mujeres sanas, esbeltas, ágiles y fuertes, al mismo tiempo que tiernas, comprensivas, afectivas y cultas” (Rodríguez Jurado, Diario El Día, 8 de noviembre de 1935). Es decir, se trata de la única referencia a formar mujeres fuertes, que no casualmente es acompañada de alusiones a la ternura, la comprensión, la afectividad, la salud y la agilidad.

En esa línea, las clases para ellas incluyeron ejercicios de flexibilidad, equilibrio, armónicos, y rítmicos y con música. Se planteaba, así, que no se pretendía un desarrollo muscular excesivo, sino “una perfecta salud y un mayor equilibrio orgánico y fisiológico” (Rodríguez Jurado, 1934, p. 12). Se explicaba que había que desterrar los movimientos bruscos e incompletos, tratándose de una ejercitación más suave que la correspondiente para los varones. Esto va en el mismo sentido de lo explicado con anterioridad. Entonces,

los debates sobre la cultura física femenina tendieron a reproducir, en lo esencial, los prejuicios de (...) viejas teorías, matizadas con los postulados más modernos del higienismo. Así, un argumento más reciente sostenía que los ejercicios físicos extenuantes redundarían en la masculinización de la mujer, primordialmente si

involucraban las partes superiores del cuerpo. Este argumento, al centrar la atención en los aspectos anatómicos y psicológicos de la deportista, dejaba al desnudo los prejuicios dominantes sobre los que se había construido el ideal de belleza femenina (Reggiani, 2016, p. 75).

En la misma línea, se afirmaba que “se debe reservar una buena parte del tiempo para juegos y deportes individuales y colectivos adaptados a la *naturaleza femenina*, que no exijan esfuerzo y fatiga” (Rodríguez Jurado, 1934, p. 16; el destacado me pertenece). Aquí se ve cómo se adhería, una vez más, a un ideal de mujer ligado a los ejercicios suaves, calmos, a diferencia de lo propuesto para los varones. Entonces,

ser hombres o mujeres es una “técnica del cuerpo” en el sentido de Marcel Mauss (1936), pero una técnica que nos «precede» biográficamente, una técnica de presentación en el mundo. ¿Hay una facultad innata de esas características? Ciertamente no, si ello no se limita al horizonte biológico “bruto”. (La Cleca, 2005, p. 13).

Tengamos en cuenta que el director del Departamento, en un acto de 1935, expresaba (ya en el período siguiente) que “la mujer puede practicar gimnasia y deportes sin perder el dulce encanto de la feminidad” (Rodríguez Jurado, Diario El Día, 8 de noviembre de 1935). La referencia a la realización de ejercicios suaves se puede ver también en los programas de gimnasia para las alumnas. Por ejemplo, para la gimnasia rítmica en segundo año, se proponían “ejercicios de flexibilidad suaves, de ritmo lento, ejecutados en el lugar” (CSS, 1934, p. 20). Este tipo de enunciados, ausentes en las fuentes que referían a las prácticas de los alumnos del CN, estaban en línea con la propuesta “romerista”: “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” (Pellegrini Malpiedi, 2015, p. 223).

Asimismo, un artículo periodístico (*El Argentino*, 22 de septiembre de 1933) da cuenta de la práctica del Atletismo por parte de las alumnas, aunque habría sido una práctica no del todo habitual. Las pruebas incluían los 60 metros llanos, las postas 4x40 metros y el salto en largo y en alto. Se trataba de ejercicios que no exigían de forma protagónica la parte superior del cuerpo, más allá de lo que enunciaba el DCF. Llama la atención la inclusión de este deporte en el colegio, ya que si se seguían los postulados del Sistema Argentino de Educación Física (como se afirma en los programas y a partir de la formación de las docentes), éste excluía a los deportes (incluido el atletismo) por diversos motivos. No obstante, a nivel internacional, desde los Juegos Olímpicos de 1928 las mujeres eran admitidas en pruebas de Atletismo (García Bonafé, 2001): 100 metros, 800 metros, salto en alto, lanzamiento de disco, relevos 4x100.

Además, en lo que atañe a la dimensión kinética, en un torneo realizado en 1934 para alumnos del CN y alumnas del CSS puede apreciarse la diferencia en el fomento de formas de moverse y de usar el cuerpo a partir de las pruebas propuestas para unas y otros. Entonces, mientras que las alumnas participaron en 60 metros llanos, postas de 4 x 40 metros, salto en alto, salto en largo y pelota al cesto; los alumnos compitieron en 100, 200, 400, 800 y 1500 metros, posta de 4 x 100 y 4 x 400 metros, triple salto, lanzamiento de jabalina y lanzamiento de disco. La diferencia en las pruebas reforzaba la decisión, o adhesión, institucional a trabajar algunas partes del cuerpo para uno y otro grupo, a la vez que ejercitar en mayor medida unas capacidades motoras en detrimento de otras.

Así, la presencia de saltos para ambos casos muestra el trabajo sobre las piernas y el tronco, mientras que la inclusión de lanzamientos sólo para los varones refuerza el trabajo exclusivo de los brazos y los hombros. Compartían, asimismo, el entrenamiento de la velocidad, practicando los varones, además, resistencia, con las pruebas que llegaban a los 1500 metros (mientras que las alumnas no superaban los

60), y fuerza, con los mencionados lanzamientos (no presentados para las alumnas). Es de destacar, entonces, que, mientras ellas competían en cinco pruebas, ellos lo hacían en diez. De esta manera, este tipo de prácticas habría contribuido a generar en las mujeres movimientos más suaves y actividades que generaran menor fatiga, en línea con lo ya explicado. Entonces, los gestos, las posturas, los desplazamientos, nunca son neutrales, sino que manifiestan una actitud moral frente al mundo, siendo el resultado de una apropiación de la cultura que da lugar a lo individual (Le Bretón, 1999). Esto está en concordancia con lo que consideraba Godofredo Grasso, reconocido galeno promotor de la Medicina deportiva en Argentina, referente del Departamento:

en general, soy decidido partidario de la cultura física femenina en todas sus formas: gimnasia, atletismo o deportes, sólo limitando o prohibiendo algunas pruebas que no corresponden por su índole violenta, su carácter netamente viril o por los perjuicios que podrían originar al sistema génito sexual (...) (1924: 100; en Scharagrodsky, 2018, p. 105).

Al respecto también planteaba que “(...) en las carreras se debe limitar las distancias, en saltos prohibir algunos (triple, garrocha), en lanzamientos reducir el peso de la bala y el disco (...)” (Grasso, 1924, p. 103; en Scharagrodsky, 2018, p.107), lo que en parte se llevaba a cabo en las prácticas del DCF.

Asimismo, el Plan de 1934 incluía dentro de la disciplina escolar “gimnasia” a la gimnasia rítmica de 1° a 3° año, que consistía para 1° año en “Ejercicios en cuatro tiempos. Ejecución lenta sin fijar posiciones. *Ejercicios de flexibilidad* en forma estática” (CSS, 1934a, p. 19; el destacado me pertenece); para 2° año en “*Ejercicios de flexibilidad suaves*, de ritmo lento, ejecutados en el lugar” (CSS, 1934b, p. 20; el destacado me pertenece); para 3° año en gimnasia “en forma estática y dinámica; por imitación, por orden y en series” (CSS, 1934c, p. 30). De 4° a 6° la asignatura tomaba el nombre de “gimnasia estética”,

incluyendo voces de mando, locomoción, calistenia, gimnasia rítmica, recreación, juegos deportivos, bailes regionales, competencia (CSS, 1934d, 1934e y 1934f). De esos contenidos, destacamos cómo la flexibilidad (no mencionada para los varones) fue considerada históricamente como una capacidad o condición supuestamente femenina, en el marco de entender que ciertas capacidades motoras se correspondían en mayor medida con hombres o mujeres (Scharagrodsky, 2006).

Segundo período (1935-1939). Para ellos, eficacia física, máximo de intensidad y deportes que requieren mucho espacio. Para ellas, deportes que no impliquen esfuerzos musculares intensos ni grandes espacios

En el mencionado artículo de 1935, Rodríguez Jurado explicaba que, para los varones, la serie de los ejercicios estaba basada en principios anatómicos, fisiológicos y psicológicos, siguiendo un orden especial en cuanto a la región del cuerpo que entraba en acción. Esos ejercicios incluían las siguientes partes del cuerpo: piernas y brazos, parte superior e inferior de la espalda, partes laterales del tronco, y abdominales. Se trataba justamente de las zonas que eran fuertemente prescriptas para los hombres en las clases de Educación Física de la época, como afirmó Scharagrodsky (2006) al analizar la política corporal generizada implementada por el Dr. Enrique Romero Brest entre los años 1901-1938. Esas prescripciones se enmarcaban en la idea de que cualquier Estado moderno necesitaba brazos fuertes y disciplinados, y en la vinculación histórica del universo masculino con la fuerza y lo vigoroso.

En esa misma publicación, el director refería, a que esta dependencia trazaba sus planes teniendo en cuenta la necesidad de obtener ante todo una juventud sana y vigorosa. Planteaba, entonces, que no se tiente con el deportismo, sino que “lo que anhela es la *eficacia física* de esos hombres en formación. Muchos muchachos de buena salud, aunque entre ellos no haya ningún campeón atlético” (Rodríguez Jura-

do, 1935, p. 195; el destacado me pertenece). Esas ideas podrían haber estado en línea con formar a los alumnos para el desempeño corporal en la industria, en un contexto argentino de creciente industrialización y sustitución de importaciones, aunque esta suposición claramente no concuerda con la supuesta pertenencia de clase de los estudiantes y la intención de prepararlos para la ocupación de puestos dirigenciales o el ingreso a la Universidad.

En 1935, se complementaban esas explicaciones, manifestando que las series de ejercicios seguían un orden, que iba de un comienzo gradual, siguiendo con un aumento de la intensidad y de la complejidad, para obtener luego un máximo de intensidad, para finalmente disminuirla y terminar con ejercicios respiratorios (Rodríguez Jurado, 1935). Esto se oponía rotundamente al peligro de alcanzar un mayor desgaste y fatiga que el que le permiten sus fuerzas, como se indicaba que sucedería con las alumnas. Entonces, del mismo modo que las emociones se aprenden (Pineau, 2018), las posturas y los modos de utilizar el cuerpo no son naturales e innatas, ni neutrales, sino que también se transmiten e incorporan, y nos permite leer a la sociedad de pertenencia: “las percepciones sensoriales, las gestualidades, las técnicas del cuerpo, el lenguaje y, de manera general, la relación con el mundo, sólo tienen significación con un mundo social y cultural preciso” (Le Bretón, 1999, p. 25).

Por ello, las mímicas, los gestos, las posturas, la distancia con el otro, la manera de tocarlo o evitarlo al hablarle, las miradas, son las materias de un lenguaje escrito en el espacio y el tiempo, y remiten a un orden de significaciones (Le Bretón, 1999). Así, desde el DCF se enseñó a poner el cuerpo, desarrollando en mayor medida algunas partes sobre otras, según el sexo-género de los/as estudiantes jóvenes, lo que presentaba transmisiones morales, eróticas, estéticas y kinéticas, siempre susceptibles de ser resignificadas, discutidas, resistidas.

De esta manera, ser hombres no significa aquí ser simple y biológicamente hombres: esa circunstancia radica por el contrario en una

serie de poses, gestos, modales, rasgos, expresiones y estilos (La Cleca, 2005), que se enseñaron en el CN, teniendo a la Educación Física como elemento central de este proceso.

En ese marco, en lo que respecta a las formas de moverse de manera diferencial para alumnos y alumnas, fue central la práctica deportiva, que presentó ofertas (o imposiciones) para unos y otras. Se trata de una forma más de apropiación de la cultura. Entonces,

las diferentes prácticas deportivas se erigen como realidades sociales particulares en las que los sujetos interactúan con la cultura, produciendo y reproduciendo un conjunto de *saberes corporales específicos*, que constituyen una porción del patrimonio de la cultura corporal de cada sociedad. El deporte surge en el seno de los grupos sociales dominantes y por algunos años será propiedad exclusiva de su patrimonio motriz. Un capital cultural distintivo y con claras intenciones de alejarse de los usos del cuerpo tradicionales y populares (bailes, juegos, etc.) erigiéndose como prácticas racionales, reguladas y por sobre todas las cosas “más civilizadas”. Sin embargo, el auge y la difusión planetaria de estas formas codificadas de moverse han promovido su naturalización (Scarnatto, 2010, p. 9; el destacado me pertenece).

De esta manera, los deportes practicados por los estudiantes incluyeron numerosas y variadas disciplinas como rugby, boxeo, fútbol, vóley, tenis, básquet, natación, remo, balón (hándbol), waterpolo, atletismo, pelota a paleta y tiro al blanco. Es de destacar el considerable espacio que requieren muchos de ellos, practicados en el amplio campo de deportes, lo que entendemos en el sentido de tender a conquistar espacios, vinculado con una masculinidad hegemónica. En ese sentido, dentro de los deportes mencionados se destacaron el rugby, el fútbol, el hándbol, el básquet y el water polo como “deportes de invasión” (Hernández Moreno, 1994) o deportes territoriales (Ellis, 1983). El director del Departamento, sólo al referir al programa para

los varones, aludía a “deportes organizados que requieren mucho espacio” (Rodríguez Jurado, 1935, p. 199). Asimismo, implicaban un mayor contacto corporal que deportes como la pelota al cesto, como explicaremos luego, practicado solo por las alumnas.

Además, un universo kinético para los varones era transmitido a partir de las prácticas que contenían elementos castrenses. Al respecto, Rodríguez Jurado (1935) mencionaba “marchas y evoluciones” y “voces de mando” en la realización de ejercicios para los alumnos, lo que también se presentaba para la educación de las mujeres. Este tipo de gimnasia promovía una posición erecta y vertical, no siendo una práctica atenta a los síntomas de fatiga, el entusiasmo del alumno ni a sus limitaciones, ni que buscara un movimiento elástico y libre (Scharagrosky, 2006). No obstante, lo específico de la formación castrense para los varones del CN estaba dado por la práctica del tiro. Al respecto, en 1936 se planteaba que complementaba la práctica deportiva y estaba a cargo de un instructor de esa dependencia que “los prepara y controla los ejercicios que deben realizar para llenar las condiciones exigidas a los aspirantes a oficiales de reserva del ejército”. Luego, se aclara que

el Colegio Nacional se halla facultado para examinar a los alumnos y expedirles un certificado que les permita *realizar su servicio obligatorio reducido a tres meses*. Esta instrucción la reciben en el Departamento de cultura física en un período preparatorio y luego aplican sus conocimientos en los stands del Tiro federal, bajo la dirección del instructor del Departamento (Actas del Consejo Superior del 30 de junio de 1936; el destacado me pertenece).

Dos años después, se plantea que la Dirección General de Tiro y gimnasia del ejército designó a un instructor de este Departamento⁸, para que impartiese la enseñanza y recibiese el examen reglamentario

⁸ Desconocemos el porqué de la proximidad entre el ejército y un colegio secundario dependiente de la UNLP.

de tiro, a los alumnos del CN, autorizándolo para expedir certificados de aptitud que les permita a los mismos cumplir, como estudiantes, el servicio militar de tres meses (Rodríguez Jurado, 1938). Y se afirma que el instructor concurrió al polígono una vez a la semana para la enseñanza de tiro de 120 alumnos, que cumplieron con las condiciones exigidas logrando hacer el servicio militar reducido. Entonces, este tipo de normativas estaría mostrando la intención estatal de permitirle a la élite o clase dirigencial dedicar menos tiempo al servicio militar obligatorio, y no demorar su ingreso a la Universidad, en comparación con el resto de la sociedad. Esto cobra fuerza al considerar que, para el resto de la población, por ejemplo, en 1938, ese servicio duraba entre 12 y 18 meses. Además, funcionaba un sistema de prórrogas que permitían anticipar la entrada a los estudios superiores retrasando el ingreso a la conscripción. Asimismo, también en 1937, se organizó un torneo de esta práctica (Rodríguez Jurado, 1937).

Aquí, al proponer la práctica de tiro, parece haber un vínculo con el contexto provincial y nacional. El gobernador Fresco, en lo que concierne a la escuela primaria en la provincia de Buenos Aires, en 1937, instituyó la práctica obligatoria de tiro en las escuelas primarias para los alumnos varones y optativa para las niñas (Pineau, 1999). Con respecto a Vásquez, un civil con simpatías golpistas y militaristas (Scharagrodsky, 2006), que estaba al frente de la Dirección Nacional de Educación Física, incluyó a la práctica del tiro entre las disciplinas de los torneos colegiales que impulsó, (MJIP, 1942).

Por otro lado, en 1937, por ejemplo, el CN envió representación en Remo para la Liga intercolegial de Buenos Aires (Rodríguez Jurado, 1938), lo que indicaría una continuidad en la ejercitación de la parte superior del cuerpo. De esta manera, los deportes, siendo prácticas sociales, encarnan territorios donde “se comprometen y se ponen en juego y en escena cuerpos y se construyen sus usos” (Louveau, 2007, p. 63). Esto lo expresa claramente Bourdieu (1990), al referirse al deporte como un campo de lucha para definir los usos legítimos de los cuerpos.

Además, en una memoria de 1938 se reiteraba el hecho de que los planes contruidos para la enseñanza media tuvieron en cuenta “la edad y el sexo de quienes se sometían a sus disciplinas” (Rodríguez Jurado, 1938, p. 190). Se hacía referencia, también, a que cada división del CN asistía a una clase semanal de dos horas, que el director caracterizaba como insuficiente, lo mismo que la cantidad de años de obligatoriedad. Ello lo entendemos en línea con el hecho de pensar a los alumnos varones como debiendo ser activos, lo que daría cuenta de las masculinidades que la institución deseaba construir.

En lo que a las alumnas atañe, Julio Rodríguez, mencionado como referente del Departamento (Rodríguez Jurado, 1935), pocos años antes había planteado que

la mujer es menos favorecida que el hombre en el desarrollo muscular, por eso ella no debe hacer ejercicios y esfuerzos tan grandes como los que aquel pudiera hacer. La fuerza de la mujer, medida con el dinamómetro representa apenas, dos tercios de la del hombre. Como hemos visto, en el momento de la pubertad, mientras el varón busca instintivamente las ocasiones de producir esfuerzos musculares intensos, la mujer por el contrario, se inclina por la calma y es más reservada (Rodríguez, 1923, p. 121; en Dogliotti, 2013, p. 147).

Se trataba, una vez más, de comparar a la mujer con el hombre (y no a la inversa), viendo a esta como deficitaria, incompleta, jerárquicamente inferior. Como afirma Dogliotti (2013), al analizar la política de este profesor uruguayo citado desde el DCF, se esencializaban y naturalizaban determinadas prácticas para cada uno de los sexos. En ese marco, Rodríguez luego de plantear que la mujer había sido creada para procrear, afirmaba que ella “debe hacer ejercicios y juegos femeninos y no masculinos. (...) Los que se adaptan mejor a la mujer son lo que no exigen esfuerzos musculares intensos (...) ellos (...) pueden ser peligrosos (Rodríguez, 1923, p. 121; en Dogliotti, 2013, p. 148).

En esta clase de dichos, como puede verse, se entremezclan apreciaciones kinéticas con connotaciones morales e, incluso, estéticas: la ejercitación sobre ciertas partes del cuerpo tiene efectos estéticos diferenciados sexo-genéricamente. Así, la estética escolar es una superficie constituyente de la escuela que organiza las experiencias sensoriales construyendo proyectos estéticos (Pineau, 2014), por lo que tales proyectos operan como potentes dispositivos de generización y de producción de sexualidades (Southwell y Galak, 2019). Entonces, al mismo concepto de género se lo puede interpretar como

matriz de ordenamiento de experiencias sensibles en los procesos de escolarización, en los cuales se articulan prácticas, representaciones y cualidades diferenciadas sexualmente, que prescriben no sólo la correcta representación de unos ideales de género, sino también *usos, potencialidades y limitaciones del movimiento* y maneras diferenciadas de habitar el espacio escolar (Southwell y Galak, 2019, p. 167; el destacado me pertenece).

Estableciendo “límites, libertades y prohibiciones de lo que es correcto o no hacer con (y del cuerpo)” (Southwell y Galak, 2019, p. 166). No obstante, es necesario aclarar que, pese a enseñarse lo mismo para todos los alumnos (más allá de ciertos agrupamientos derivados de exámenes médicos), por un lado, y enseñar otros elementos para todas las alumnas (agrupadas del mismo modo), por otro; ni todos los alumnos son iguales entre sí, ni es posible igualar a todas las alumnas entre sí. Somos conscientes de la diversidad existente. Por ello, los modos de recibir esos mensajes, propuestas, imposiciones, y a la vez, resignificarlos, resistirlos, discutirlos, dependieron de los casos particulares, resultando de las historias de cada persona, como de sus intereses, necesidades, posibilidades, limitaciones, recursos.

Asimismo, en relación con los juegos y deportes que eviten una exagerada fatiga y un desgaste orgánico superior a sus (menores) fuerzas, para las alumnas se destacaron prácticas como pelota al cesto,

practicado a lo largo de los dieciocho años abordados (El Argentino 9/11/32; El Día, 8/11/35; El Día, 8/11/38; El Argentino 8/11/46). En la incorporación de esta práctica parece verse adhesión al “romerismo”, ya que se trata de un deporte creado por Romero Brest que, aunque nació para ambos sexos, respondió a la necesidad de contar con una actividad de conjunto que se adaptara al desarrollo psicofísico de la mujer. De esta manera, fue uno de los juegos que integraron las clases de gimnasia en los “cursos temporarios de ejercicios físicos para maestros”, que comenzaron a dictarse en 1901 y derivaron en el Instituto Nacional Superior de Educación Física. Esto último facilitó la difusión del deporte en manos de los/as egresados/as de dicha institución de formación. Así, en 1903 ya se practicaba pelota al cesto en instituciones femeninas como el club Atalanta, uno de los primeros de este tipo. Entonces

este juego se pensó para ambos sexos, pero claramente se orientó al estereotipo femenino ya que el mismo proscribió el contacto físico, el choque, la fuerza y movimientos considerados vulgares para la mujer en esta época. Los juegos adecuados al sexo femenino, eran más pasivos, suaves, sin fuertes contactos corporales en contraposición a los juegos de los varones (Navarro y Pratto, 2015, p. 6).

De esta manera, este tipo de deportes habría permitido un mayor control de las emociones, las pasiones y los movimientos, conservando la feminidad, como planteábamos anteriormente. Así,

el sudor excesivo, el esfuerzo físico, las emociones fuertes, las competencias, la rivalidad consentida, los músculos delineados, los movimientos equivocados del cuerpo, los peligros de lesiones, la ligereza de las ropas y la semi desnudez, prácticas comunes al universo de la cultura física, cuando están relacionadas a la mujer, despiertan sospechas porque parecen abandonar unos límites que contornean una imagen ideal de ser femenina. Además de eso, hay

que considerar que el deporte contiene un fuerte componente emocional al remover sentimientos no siempre posibles de ser controlados (Goellner, 1999, p. 120; traducción personal).

De este modo, en ocasiones, la presencia de la mujer en el mundo del deporte llama la atención, en esa época, por ser un universo construido y dominado por valores masculinos y porque pone en peligro algunas de las características constitutivas de la feminidad (Goellner, 1999), por lo que ésta participa en prácticas deportivas, pero no en cualquier disciplina. Por otro lado, en 1937, la asignatura “gimnasia estética”, incluía ejercicios entre los que se destacaban las marchas y evoluciones con movimientos de piernas y brazos, pasos gimnásticos (al frente, oblicuo, lateral, cruzado, junto y cerrado), grandes pasos (gran paso al frente, gran paso oblicuo, gran paso lateral, y gran paso atrás), actitudes gimnásticas; movimientos de extensión, flexión y rotación de cabeza; extensiones y elevaciones de brazos. Asimismo, se incluían ejercicios de tronco: extensión, torsión y flexiones anteriores y laterales combinadas con movimientos de brazos; saltos gimnásticos con movimientos de brazos; saltitos con extensiones de piernas al frente, lateral, atrás, etc.; y ejercicios calmantes y respiratorios (programa de gimnasia estética para 4º año, 1937). Ello da cuenta de la presentación de elementos castrenses también para las alumnas.

Por otro lado, retomando la discusión entre la relación entre alumno varón y actividad, por un lado, y alumna mujer y pasividad (o menos actividad), por el otro, ya mencionado, hay que hacer una importante salvedad: pese a haber referencias que apoyan ese vínculo, la cuestión cambia cuando se consideran los años de obligatoriedad de práctica en uno y otro colegio. Entonces, mientras los alumnos del CN tenían enseñanza obligatoria de cultura física sólo para 1ro y 2do año en 1929, incorporándose 3er año en 1930, volviendo en 1933 sólo a 1ro y 2do año, y teniendo, nuevamente, en 1938, 1ero., 2do. y 3er. año; las alumnas del CSS en 1938 ya contaban con clases obligatorias para los 6 años de formación. Además, ese mismo año, precisamente,

se ofrecían en el CSS, dos clases optativas de gimnasia por semana, de una hora de duración (Gordon, 1938). Esta cuestión nos permite identificar matices o ambigüedades en las apreciaciones realizadas con anterioridad.

Consideraciones finales

Nos preguntamos por el fomento diferencial, por parte del Departamento, de formas de poner el cuerpo, de posturas, de poses, de formas de moverse propuestas, según se tratara de alumnos o alumnas. Ello se vincula, íntimamente, con la búsqueda, desde esta dependencia, de mayor desarrollo de unas partes del cuerpo para unos y para otras, a la vez que de la ejercitación, o entrenamiento, de distintas capacidades motoras. Ello se liga, como se dijo, con la posibilidad de entender al género como matriz de ordenamiento de experiencias sensibles en los procesos de escolarización, que presentan ideales en torno a usos, potencialidades y limitaciones del movimiento (Galak y Southwell, 2019).

Entonces, hallamos que, para el primer período, se habría transmitido una imagen de los alumnos como seres activos, a partir de la presentación de un extenso y ambicioso programa, que incluía distintas prácticas vinculadas con el juego, la gimnasia en general, la gimnasia sueca en particular, y los deportes. Entre estos últimos, se destacó el remo, que ejercitaba la resistencia y fuerza de los brazos y los hombros, a la vez que se vinculaba con una presunta pertenencia de clase, ya que se desarrollaba en el tradicional y exclusivo “Club Regatas”. También resaltamos la práctica del rugby, el fútbol y el box, deportes nacionales emblemáticos en la carrera para ser estimado como un verdadero hombre. Asimismo, para ellos, se propusieron variadas pruebas de atletismo en las que se ejercitaba la velocidad, la resistencia y la fuerza, involucrando todas las partes del cuerpo. Para ese mismo lapso, para ellas, en cambio, se indicaba que debían practicar ejercicios adaptados a la “naturaleza femenina”, evitando la exagerada

fatiga y un desgaste orgánico superior a sus (menores) fuerzas. Aquí, nos encontramos con que se producía una comparación con los hombres, justificando biológicamente la desigualdad, presentándola como indiscutible o esencial. En la misma línea van las referencias a respetar la contextura propia del sexo femenino. Además, se aludía a la necesidad de presentar ejercicios más suaves que para los varones, en concordancia con la propuesta del Sistema Argentino de Educación Física. También, desde el plano discursivo se planteaba que se ejercitaban los brazos, las piernas y el tronco, aunque entre las pruebas de atletismo para ellas, no se incluían lanzamientos, que ejercitarían la fuerza de los hombros y los brazos, como sucedía con los varones. Ello lo vinculamos con postulados eugenistas, como los de Boigey (referente del Departamento), que abogaban por una educación física que preparara la parte inferior del cuerpo para el parto. A su vez, eso estaría en línea con la imagen de mujer-madre identificada como fin macropolítico para este primer período. Asimismo, podría pensarse en un temor a la virilización de la mujer, lo que es apoyado por la referencia a la conveniencia de realizar movimientos suaves y la práctica de deportes como el vóley y la pelota al cesto. Además, se consideraba a la flexibilidad sólo para las alumnas.

Entonces, al respecto, las feminidades pretendidas serían las que realizaban movimientos suaves y medidos, estando las no deseadas o abyectas representadas por las mujeres viriles, que ejercitan la fuerza, especialmente en sus brazos y hombros. Serían las que en esa época eran mencionadas despectivamente como “machones”, “marimachos” o “copias ridículas” del varón. En contrapartida, las masculinidades pretendidas habrían sido personificadas por varones fuertes y resistentes, siendo las indeseadas o evitadas las débiles o no “vigorosas”.

En el segundo período, para los varones, se hacía explícito que se ejercitaban piernas y brazos, parte superior e inferior de la espalda, partes laterales del tronco, y abdominales. Además, se proponía justamente lo contrario a lo que se buscaba para las mujeres: obtener un

máximo de intensidad, lo que, junto a otros elementos, evidencia la existencia de una cultura física diferenciada. En ellos se esperaba que fueran eficaces desde el punto de vista físico, lo que entendemos vinculado al desempeño en la industria, espacio predominantemente homosocial.

Pese a haberse identificado una imagen de ellos como seres más activos que las mujeres, las clases obligatorias en este lapso seguían siendo para los alumnos de 1°, 2° y 3° años, existiendo cursos optativos para los estudiantes de los años siguientes. En cambio, ellas contaban con clases obligatorias de 1° a 6° año, lo que cuestiona esa imagen de mujer pasiva. No obstante, como dijimos, se planteaba que las mujeres debían poder practicar ejercicios sin perder su feminidad. Además, en este período se tomaba como referente al médico uruguayo Julio Rodríguez, que había planteado que la mujer debía hacer ejercicios y juegos femeninos y no masculinos, lo que indica continuidad con el período anterior. Ello se ve, por ejemplo, en la permanencia de la práctica de pelota al cesto. De este modo, observamos cómo desde el deporte se producía una lucha por la definición de los cuerpos legítimos.

Así, para ese segundo período las masculinidades pretendidas serían las vinculadas con hombres eficaces desde el punto de vista físico y los que alcanzaban la máxima intensidad, estando esto último explícitamente proscripto para las mujeres. En lo que respecta a las feminidades deseadas desde la institución, éstas estaban dadas por las alumnas que no perdían su feminidad al poner su cuerpo en movimiento.

Entonces, en el DCF desde la dimensión kinética se consideró que la ejercitación de ciertas capacidades motoras como la fuerza o la resistencia eran más acordes para los varones, mientras a las mujeres les correspondía en mayor medida la velocidad y la flexibilidad.

Por todo lo dicho previamente, entendemos que en la escuela media de la UNLP, entre los años 1929 y 1946, se enseñó una Educación Física diferenciada y desigual (a favor de los alumnos del CN y en detrimento de las alumnas del CSS). Así, se presentaron para los hombres más ofertas deportivas, se los invitó a ejercitar más partes de su

cuerpo y se les permitió entrenar más capacidades motoras que a las mujeres. Desde la práctica de la Educación Física en los colegios en cuestión se fomentaron, a la vez que se resistieron y discutieron, diferentes estereotipos de género.

Asimismo, consideramos que lo acontecido con la enseñanza de la Educación Física en el CSS y en el CN, en términos de transmisión de masculinidades y feminidades, y de sus resignificaciones y resistencias, estuvo en sintonía (aunque con sus particularidades) con la tensión permanente en la sociedad argentina entre igualdad y desigualdad entre las mujeres y los hombres, inclusión y exclusión (Barrancos, 2002), emancipación y dependencia, no tratándose en absoluto de un recorrido lineal que haya ido de la desigualdad a la igualdad o a menos desigualdad, o de la dependencia a la emancipación. Existieron, en cambio, permanentes ambigüedades, contradicciones, ambivalencias, en términos de emancipación de las mujeres. Entonces, sentidos y prácticas circulantes (en línea con el contexto) que exigían a la mujer no perder su feminidad al realizar ejercicios, la ejercitación de menos partes del cuerpo y de menos capacidades motoras, y la obligatoriedad (para el primer período) de llevar gran parte de su cuerpo cubierto, que pueden entenderse como opresivos, convivieron con otros sentidos como la enseñanza de la Educación Física durante más años que para los alumnos y la posibilidad de exhibir sus piernas en el segundo período (algo no tan común para la época), que interpretamos como liberadores.

A modo de cierre, entonces, nos preguntamos qué de lo analizado en este texto pervive (resignificado, seguramente) en las prácticas actuales de la Educación Física del nivel medio.

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*, 11, (1), 131-144.

- Archetti, E. (2016). *Masculinidades. Fútbol, tango y polo en la Argentina*. Ediciones Del Dragón.
- Aréchaga, A. J. (2009). *El cuerpo y la reproducción social: Un estudio exploratorio acerca de cómo se reproducen las desigualdades sociales a través del cuerpo en la ciudad de La Plata* [Tesis de grado, Universidad Nacional de La Plata].
- Barrancos, D. (2002). *Inclusión / Exclusión: historia con mujeres*. Fondo de Cultura Económica.
- Barrancos, D. (2007). *Mujeres en la Sociedad Argentina. Una historia de cinco siglos*. Editorial Sudamericana.
- Barrancos, D. (2011). Género y ciudadanía en la Argentina. *Iberoamericana. Nordic Journal of Latin American and Caribbean Studies*, 41, (1-2), 23-39.
- Bejel, E. (2006). Amistad funesta de Martí: la “mujer hombruna” como amenaza al proyecto nacional. *Confluencia: Revista hispánica de cultura y literatura*, 21, (2), 2-10.
- Belinche, M. y Panella, C. (2014). *Memorias de la universidad: Un relato fotográfico sobre la identidad de la UNLP*. Edulp.
- Ben, P. (2000). “Cuerpos femeninos y cuerpos abyectos. La construcción anatómica de la feminidad en la medicina argentina”. En: Gil Lozano, F.; Pita, V. e Ini, M. (directoras), *Historia de las mujeres en Argentina*. Tomo 2 (pp. 253-267). Taurus.
- Biagini, H. (compilador) (1999). *La Universidad de La Plata y el Movimiento Estudiantil desde sus orígenes hasta 1930*. Editorial de la UNLP.
- Boscán Leal, A. (2008). Las nuevas masculinidades positivas”. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 13, (41), 93-106.
- Bourdieu, P. (1990). *Sociología y cultura*. Grijalbo.
- Butler, J. (2006). Regulaciones de género. *La ventana*, 23, 7-35.
- Butler, J. (2018). *Cuerpo que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del “sexo”*. Paidós.
- Cattaruzza, A. (2009). *La Historia de la Argentina. 1916-1955*. Siglo XXI.

- Di Piero, Emilia (2017). Métodos de admisión a la educación y concepciones de justicia distributiva: representaciones docentes en una escuela secundaria tradicional en Argentina. *Andamios*, 14, (35), 379-402.
- Dogliotti, P. (2013). La formación de maestros de educación física en el Uruguay (1921-1930): Julio J. Rodríguez. *Hist. Educ.*, Santa María, 17, (41), 139-158.
- Dussel, I. (1997). *Currículum, humanismo y democracia en la enseñanza media (1863-1920)*. Flacso.
- Ellis, M. (1983). Similarities and differences in games: A system for classification. VVAA. *Teaching Team Sports*. Roma: Congreso AIESEP, 137-142.
- Frydenberg, J. (2011). *Historia social del fútbol: del amateurismo a la profesionalización*. Siglo XXI.
- García Bonafé, M. (2001). El siglo XX. La revolución deportiva de las mujeres. *Apunts, Educación Física y Deportes*, 2, (64), 63-68.
- Goellner, S. (1999). *Bela, maternal e femenina: imagens da mulher na Revista Educacao Physyca*. [Tese de Doutorado, Universidade Estadual de Campinas].
- Grasso, G. (1924). *Ética y responsabilidad médica*. Ediciones Espinelli.
- Hernández Moreno, J. (1994). *Fundamentos del deporte. Análisis de las estructuras del juego deportivo*. INDE.
- Kopelovich, P. (2021). *Departamento de Cultura Física de la Universidad Nacional de La Plata (1929-1946). Producción, transmisión, circulación, resignificaciones y resistencias de masculinidades y feminidades en la enseñanza media* [Tesis de Doctorado, Universidad Nacional de La Plata]. <https://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/146220>
- La Cleca, F. (2005). *Machos. Sin ánimo de ofender*. Siglo XXI Editores.

- Le Bretón, D. (1999). *Las pasiones ordinarias. Antropología de las emociones*. Ediciones Nueva Visión.
- Legarralde, M. (2000). *Historia del Colegio Nacional de La Plata entre 1887 y 1918, y su articulación con los proyectos pedagógicos*. Ayudantía de investigación, Informe anual correspondiente al período septiembre 1999 – septiembre 2000. Inédito.
- Louveau, C. (2007) “Un cuerpo deportivo: ¿un capital rentable para todos?”. En Lachaud, J. y Neveux, O. (directores) *Cuerpos dominados Cuerpos en ruptura*. Nueva Visión.
- Martínez Mazzola, R. (2014). “Gimnasia, deportes y usos del tiempo libre en el socialismo argentino (1896-1916)”. En: Scharagrodsky, P. (compilador). *Miradas médicas sobre la cultura física en Argentina. 1880-1970* (pp. 275-299). Prometeo.
- Molina Jiménez, I. (1996). De la historia local a la historia social: algunas notas metodológicas. En *Reflexiones*, 51, (1), 19-27.
- Navarro, L.; Pratto, J. (2016). “De-generando cuerpos: El Cestoball como deporte ¿Femenino?” En: 11º Congreso Argentino de Educación Física y Ciencias, Ensenada: Universidad Nacional de La Plata.
- Ortube, M. (2001). Liceo “Víctor Mercante”. *Revista de la Universidad*, 32, 150-153.
- Pende, N. (1933). La biotipología en la educación de la mujer. *Anales de Biotipología, Eugenesia y Medicina Social*, (16), 2-5.
- Pellegrini Malpiedi, M. (2015). La feminidad en la Educación Física. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, 11, (10), 215-228.
- Pineau, P. (1999). Renovación, represión, cooptación. Las estrategias de la Reforma Fresco-Noble (Provincia de Buenos Aires, Década del 30). En: Ascolani, A. (coord.). *La educación en Argentina. Estudios de historia* (pp. 223-239). Ediciones del Arca.
- Pineau, P. (2014). *Escolarizar lo sensible. Estudios sobre estética escolar (1870 – 1945)*. Teseo.

- Pineau, P. (2018). Historiografía educativa sobre estéticas y sensibilidades en América Latina: un balance que se sabe incompleto. *Revista brasileira de História da Educação*, vol. 18. 1-16.
- Reggiani, A. (2016). "Constitución, biotipología y cultura física femenina". En: Scharagrodsky, P. (coordinador), *Mujeres en movimiento. Deporte, cultura física y feminidades. Argentina, 1870-1980* (pp. 127-159). Prometeo.
- Sautu R.; Dalle, P.; Boniolo P.; Elbert, R. (2005). *Manual de Metodología. Construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología*. CLACSO.
- Scarnatto, M. (2010). Ética, estética y cinética. El deporte en tres dimensiones. En Cachorro, G. y Salazar, C. (coord.). *Educación Física Argenmex: temas y posiciones* (pp. 1-20). La Plata: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata.
- Scharagrodsky, Pablo Ariel (2002/2003). En la educación física queda mucho "género" por cortar. *Educación Física y Ciencia*, 6, 103-127.
- Scharagrodsky, P. (2004). La educación física escolar argentina (1940-1990). De la fraternidad a la complementariedad. *Anthropologica*, 22, (22), 63-92.
- Scharagrodsky, P. (2006). El padre de la Educación Física argentina: fabricando una política corporal generizada (1901-1938). En: Aisenstein, A. y Scharagrodsky, P. *Tras las huellas de la Educación Física Escolar Argentina. Cuerpo, género y pedagogía 1880-1950* (pp. 159-197). Prometeo.
- Scharagrodsky, P. (2008). Entre la histeria y la maternidad. Medicina, prácticas corporales y feminidad en el Buenos Aires del fin del siglo XIX. En: Scharagrodsky, P. (comp.) *Gobernar es ejercitar. Fragmentos para una historia de la Educación Física en Iberoamérica* (pp. 105-135). Prometeo.
- Scharagrodsky, P. (2014). Masculinidades en movimiento en las clases de educación física argentinas, o acerca de cómo no quedar

- en “off side”. En Piedra de la Cuadra, J. (compilador), *Género, masculinidades y diversidad: Educación Física, deportes e identidades masculinidades* (pp. 158-183). Octaedro.
- Scharagrodsky, P. (2015). El Sistema Argentino de Educación Física. Entre el cientificismo, la higienización, el eclecticismo y la argentinidad. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, 37, (2), 158-164.
- Scharagrodsky, P. (2018). La constitución de la medicina deportiva argentina o acerca de cómo construir una de las primeras recordwoman. Argentina, décadas del ‘20 y ‘30. *La Aljaba*, (22), 99-120.
- Schoo, S. (2011). La educación secundaria en Buenos Aires: De la universidad provincial al Colegio Nacional. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 5, (5), 131-144.
- Southwell, M. (2018). Formato, pedagogías y planeamiento para la secundaria en Argentina: notas sobresalientes del siglo XX. *História da Educação*, 22, (55), 18-37.
- Southwell, M. y Galak, E. (2019). Democracias, estéticas, cuerpos y sensibilidades en los procesos educativos de la segunda mitad del siglo XX (Argentina). Pasado Abierto. *Revista del CEHis.*, (9), 158-174.
- Tedesco, J. (1982). *Educación y sociedad en la Argentina (1880 – 1900)*. CEAL.
- Vallejo, G. (1999). “«El culto de lo bello». La universidad humanista de la década del 20”. En: Biagini, H. (compilador). *La Universidad de La Plata y el movimiento estudiantil desde sus orígenes hasta 1930* (pp. 113-141). La Plata: Editorial de la Universidad Nacional de La Plata.
- Vallejo, G. (2018). El hombre nuevo: representaciones culturales en torno a la masculinidad en la Argentina (1918-1976). *Cuadernos de historia contemporánea*, (40), 89-113.

Fuentes

- Castiñeiras, J. (1938). *Historia de la Universidad Nacional de La Plata*. La Plata: UNLP.

- Colegio Secundario de Señoritas. Plan de estudios de 1930. La Plata: Universidad Nacional de La Plata.
- Colegio Secundario de Señoritas. Plan de estudios de 1934. La Plata: Universidad Nacional de La Plata.
- Colegio Secundario de Señoritas (1937). Programa de gimnasia estética para 4º año. Plan 1934. La Plata: Universidad Nacional de La Plata.
- Consejo Superior de la Universidad Nacional de La Plata. Actas del 30 de junio de 1936.
- Diario *El Argentino*, 9 de noviembre de 1932. La Plata.
- Diario *El Argentino*, 22 de septiembre de 1933. La Plata.
- Diario *El Argentino*, 8 de noviembre de 1946. La Plata.
- Diario *El Día*, 8 de noviembre de 1935. La Plata.
- Diario *El Día*, 8 de noviembre de 1938. La Plata.
- Gordon, E. (1938). Informe sobre las actividades del Centro de exalumnas. Carta dirigida a Juana Cortelezzi. Colegio Secundario de Señoritas. La Plata: Universidad Nacional de La Plata.
- Ministerio de Justicia e Instrucción Pública (1942). Boletín. Año 5, n°26.
- Rodríguez Jurado, B. (1929). "Departamento de Cultura Física". En boletín anual del Colegio de la Universidad de La Plata. Número 1.
- Rodríguez Jurado, B. (1930). "La Cultura Física en el Colegio". En boletín anual del Colegio de la Universidad de La Plata. Número 2.
- Rodríguez Jurado, B. (1934). Informe del año 1933 sobre el desempeño del Departamento de Cultura Física de la UNLP. Universidad Nacional de La Plata. Archivo histórico del Liceo Víctor Mercante.
- Rodríguez Jurado, B. (1935). "El departamento de cultura física del Colegio Nacional". En Boletín de la Universidad Nacional de La Plata. Tomo XIX. Número 1.
- Rodríguez Jurado, B. (1937). La cultura física en la universidad nacional de la plata. *Revista cultura sexual y física*.

- Rodríguez Jurado, B. (1938). Informe del departamento de cultura física. Memorias e informes de las autoridades y de los profesores. Universidad Nacional de La Plata.
- Taborda, S. (1921). Casa del estudiante en La Plata. *Revista de Filosofía*.
- Universidad Nacional de La Plata (1910). Digesto.
- Zeballos de Heredia, C. (1935). Memoria del Colegio Secundario de Señoritas de 1934. Colegio Secundario de Señoritas. La Plata: Universidad Nacional de La Plata.