

Escuela nueva y educación física en la escuela de varones “Joaquín V. González” de la Universidad Nacional de La Plata (Argentina, 1929-1946)

New school and physical education in the boys' school "Joaquín V. González" of Universidad Nacional de La Plata (Argentina, 1929-1946)

 Pablo Kopelovich¹

Resumen: Desde un estudio de caso con perspectiva crítica de género, analizamos la enseñanza de la Educación Física en la escuela graduada “Joaquín V. González” de la Universidad Nacional de La Plata entre los años 1929 y 1946. Damos cuenta de la impronta escolanovista (e higienista) en la formación de niños varones y de las particularidades que presentó, identificando masculinidades deseadas.

Palabras clave: educación física, escuela primaria, historia, masculinidades, escuela nueva

Abstract: From a case study with a critical gender perspective, we analyze the teaching of Physical Education at the "Joaquín V. González" graduate school of the Universidad Nacional de La Plata between 1929 and 1946. We give an account of the Escolanovista imprint (and hygienist) in the formation of male children and the particularities it presented, identifying desired masculinities.

Key words: physical education, primary school, history, masculinities, new school.

Recepción: 30 de enero 2023

Aceptación: 28 de marzo 2023

Forma de citar: Kopelovich, P. (2023). Escuela nueva y educación física en la escuela de varones “Joaquín V. González” de la Universidad Nacional de La Plata (Argentina, 1929-1946). Voces de la educación 8 (15), pp 3-38.



Esta obra está bajo una licencia Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License.

¹ Kopelovichp@gmail.com

Escuela nueva y educación física en la escuela de varones “Joaquín V. González” de la Universidad Nacional de La Plata (Argentina, 1929-1946)

Introducción

Distintas producciones académicas, desde una perspectiva histórica, han abordado diferentes instituciones educativas especialmente de nivel medio de Argentina (Aguar de Zapiola, 1998; Legarralde, 2000; Cammarota, 2013; Ramallo, 2013; Méndez, 2013; Pineau, 2021; entre muchos/as otros/as), tratándose en muchos casos de instituciones exclusivas para varones. A su vez, existe una cantidad considerable de libros conmemorativos de distintos colegios que, pese a ser el resultado de una lectura detenida de numerosos documentos institucionales presentan una mirada claramente celebratoria. Entendemos que la relevancia de esos estudios radica en el hecho de poder dar cuenta, desde el abordaje de casos concretos, de procesos sociales generales vinculados, por ejemplo, a la clase social, la participación política, la juventud, la problemática de género, la represión estatal, entre otras cuestiones.

Sin embargo, son contadas las investigaciones argentinas que se centran en la enseñanza de la Educación Física o la práctica deportiva, desde un abordaje histórico, también en colegios de enseñanza media. Por caso, Carrizo (2009) analizó la construcción de masculinidades en un colegio técnico salesiano de Comodoro Rivadavia (Chubut), durante la primera mitad del siglo XX, hallando que la identidad masculina encontraba su cultivo en los talleres y los lugares de implementación de prácticas deportivas, donde la belleza y buen estado físico fueron asumidos como símbolos de la unión entre cuerpo y alma, como emblemas del coraje y del espíritu masculino. Asimismo, Pratto (2017) se encargó de analizar la enseñanza de la Educación Física en el Colegio Nacional de La Plata "Rafael Hernández", sólo de varones, entre los años 1885 y 1930, dando cuenta de una serie de normativas nacionales sobre este tipo de Colegio y de la enseñanza de ejercicios militares en la institución. Además, Orbuch (2020) investigó la cultura física en un colegio nacional mixto, de elite, del Gran Buenos Aires durante el peronismo, encontrando algunas particularidades como el amplio espacio disponible para las prácticas deportivas, la formación de una fuerte identidad vinculada a la institución y la difusión de ciertos valores de la cultura física. Ello lo realizó a partir del análisis de una revista estudiantil, que le permitió ver cómo se tradujo el pasaje de una política

nacional al interior de una institución educativa. Por otro lado, Scharagrodsky (2009), también como Carrizo, se ocupó de las escuelas salesianas pero no de una en particular sino del conjunto de ellas. Allí se preguntó cómo y porqué el movimiento de los Exploradores de Don Bosco generizó los cuerpos de los niños convirtiéndolos en "verdaderos" hombres y contra quiénes luchó en su "cruzada masculina". Halló que dicha experiencia (que incluía gimnasia, marchas, paseos, excursiones, etc.) reunió a niños y jóvenes pobres con el fin de modelar sus cuerpos y sus almas construyendo un universo moral y kinético específico.

En este panorama, parece existir una vacancia en torno a las investigaciones que se ocupan de la enseñanza de la Educación Física, desde una perspectiva histórica, en instituciones concretas de nivel primario, y específicamente sobre la escuela graduada "Joaquín V. González" de La Plata (en adelante, EG). Solamente, tenemos constancia de que Vallejo (2007) indagó en la historia de este colegio, encontrando que se hizo eco del movimiento de la Escuela Activa o Escuela Nueva (en adelante, EN), que incluía el aula-taller, el taller de manualidades y la huerta. El mismo autor, al aludir a la cultura física desarrollada por este colegio, explicó que su colonia de vacaciones también estaba en línea con el movimiento de la Escuela Activa y que esta, con sus juegos cooperativos, significó "la principal alternativa a la militarización de maestros y alumnos llevada a cabo por el gobierno de la Provincia de Buenos Aires" (Vallejo, 2007, p. 389) bajo la gestión de Manuel Fresco (1936-1940).

Entonces, es posible considerar a la EN como un conglomerado de actitudes, doctrinas e intereses contrapuestos (Lozano, 1980) unidas no tanto por el amor sino por el espanto ante las formas educativas tradicionales (Caruso, 2016). Se trata de un movimiento diverso, heterogéneo, que fue interpretado en el mundo de diferentes modos (Cucuzza, 2017). Representó, asimismo, el más vigoroso intento de renovación de la educación después de la creación de la escuela burguesa, fundando el acto pedagógico en la acción, en la actividad del/la niño/a (Gadotti, 1998) desde una educación integral. Pretendía modificar la organización interna de la escuela y operativizar la práctica pedagógica para maximizar la eficiencia del funcionamiento escolar (Gvirtz, 2022).

En lo que respecta a Argentina, distintos investigadores/as abordaron la influencia del movimiento por estas latitudes. Por ejemplo, Puiggrós (1990) y Pineau (1999), entre otros/as han señalado su posición alternativa y paradójica, su aporte espiritualista y renovador frente

a la pedagogía hegemónica del sistema de instrucción pública centralizado estatal, y su articulación dentro de reformas educativas conservadoras (Feiguin y Aisenstein, 2006). Alí Jafella (2002) plantea que se trató de una influencia fragmentaria que registró principios educacionales provenientes de Decroly, Montessori y de la línea anglosajona, para el período que nos compete. Puiggrós (2019) también destaca que el “Monitor de la Educación Común”, revista oficial del Consejo Nacional de Educación, difundía experiencias europeas de este tipo, y cómo este movimiento en Argentina estuvo íntimamente vinculado al sindicalismo docente. Gvirtz (2022) explica que esas ideas reformistas comenzaron a difundirse en el país (desde Europa y Estados Unidos) en las primeras décadas del siglo XX, impactando especialmente en la escuela primaria, diseminando las ideas a través de publicaciones como “La Obra” desde 1921. La autora también remarca la figura de José Rezzano, uno de los mayores exponentes locales de la corriente, y menciona los cambios en los planes de estudio en 1936, a partir de Asuntos o Conocimientos, en reemplazo de las disciplinas.

En relación con el vínculo entre EN y Educación Física en Argentina, Feiguin y Aisenstein (2006) que analizaron los fundamentos político-ideológicos y las concepciones disciplinarias y pedagógicas que caracterizaron la cultura escolar del Instituto Nacional de Educación Física General Belgrano como nuevo dispositivo de formación de profesores para todo el país, entre 1938 y 1967, y hallaron influencia de principios escolanovistas especialmente en lo que hace a la vida en el Internado para los futuros docentes (varones). Identificaron, especialmente, rasgos de pedagogías comunitarias, renovadoras, individualizantes y pragmáticas, presentes en prácticas como actividades extracurriculares que incluían contenidos moralizantes e higienistas, y la combinación del trabajo individual con el comunitario. Además, como se dijo, Vallejo (2007) interpretó que la cultura física practicada en la escuela “Joaquín V. González” estaba en línea con la Escuela Activa, en especial su colonia de vacaciones.

Con este marco, el presente artículo se propone indagar en la enseñanza de la Educación Física en una escuela primaria específica, la escuela graduada “Joaquín V. González” de la Universidad Nacional de La Plata (en adelante, UNLP) bajo la gestión del Departamento de Cultura Física (en adelante, DCF), entre los años 1929 y 1946. Nos preguntamos por la influencia del movimiento de la EN en la Educación Física para la formación de varones de

entre 6 y 14 años de edad. Reservamos un lugar especial a la perspectiva de género por tratarse de una escuela con educación diferenciada de varones, que luego construye una sección femenina ubicada en otro edificio alejado del de los niños, que se suma al colegio en 1942. Nos interesa, entonces, abordar un caso específico para dar cuenta del modo en el que se administraron, regularon, gobernaron, los cuerpos masculinos infantiles en la UNLP durante el período aludido, y para abordar la manera en la que se fue conformando la disciplina en la primera mitad del siglo XX a partir de la influencia de diferentes corrientes pedagógicas.

En términos teórico-epistemológicos, adoptamos una perspectiva crítica de género, adhiriendo a estudiar las masculinidades desde los enfoques y análisis feministas (Azpiazu Carballo, 2017; Zabalgoitia Herrera, 2021), lo que posibilita considerar cuestiones identitarias en el marco de relaciones de poder. Así, entendemos al género como el aparato mediante el cual tienen lugar la producción y la normalización de lo masculino y lo femenino (Butler, 2006) y consideramos a las masculinidades como productos sociales, relacionales e históricamente situados (Scharagrodsky, 2021).

En esa línea, estimamos que el currículum escolar transmitió y transmite nociones sobre maneras correctas e incorrectas de ser hombre y de ser mujer, dejando considerables marcas en los/as alumnos/as en sus modos de entender el mundo. Así, la Educación Física ha cumplido un papel central, contribuyendo a construir cuerpos masculinos y femeninos (Scharagrodsky, 2006a). Finalmente, consideramos que el modo en el que el currículum efectivamente contribuyó a la construcción de masculinidades dependió, entre otras cosas, de la “cultura escolar”, entendida como los patrones de significado transmitidos históricamente y que incluyen las normas, los valores, las creencias, las ceremonias, los rituales, las tradiciones, y los mitos comprendidos, por las personas miembros de la comunidad escolar (Elías, 2015), y por las resistencias y resignificaciones llevadas a cabo por los propios alumnos, en línea con sus historias personales y sus diversos recursos.

En ese marco, la investigación fue desarrollada sobre la base de una estrategia metodológica cualitativa, proponiendo un estudio de caso de tipo “instrumental” (Stake, 1995). no estudiándolo porque represente a otros, o porque ilustre algún rasgo, sino porque el caso es interesante en sí mismo (Stake, 2005) y prácticamente no ha sido abordado más allá de las

menciones realizadas precedentemente. Como técnica de investigación se adoptó el análisis de documentos (Sautu et al., 2005), componiendo el corpus documental analizado numerosas fuentes entre las que se destacan planes y programas, informes y artículos del director del DCF, discursos de funcionarios, actas del Consejo Superior de la UNLP, fotografías, y artículos periodísticos que aluden a las exhibiciones anuales de Educación Física, entre otros.

Hecha esta introducción, organizamos lo que sigue del artículo en cuatro apartados. El primero presenta a la EG y al DCF en el contexto de la ciudad, la provincia de Buenos Aires y el país. En el segundo discutimos la impronta escolanovista de la escuela, y su influencia en el dictado de la asignatura que nos compete, a partir de la propuesta de una colonia de vacaciones. En el tercero hacemos lo propio, pero desde la enseñanza de sus dos principales contenidos: la gimnasia y el juego. En el cuarto, seguimos discutiendo la impronta de la EN, pero ahora desde la tensión en la materia entre disciplina y autocontrol. Finalmente, presentamos unas “consideraciones finales” en las que recuperamos lo debatido en cada apartado para dar cuenta de las características de las masculinidades deseadas por la institución desde la práctica de Educación Física.

La escuela graduada y el Departamento de Cultura Física en el contexto nacional, provincial y local

Víctor Mercante² secundó a Joaquín V. González³ en la creación de la EG o Escuela Anexa, de nivel primario, establecida según decreto del Poder Ejecutivo Nacional de enero de 1906, dependiendo de la Sección Pedagógica de la Universidad. Su incorporación oficial se realizó en acto público conjuntamente con el Colegio Secundario de Señoritas el 1° de abril de 1907, siendo su primer director el Profesor Dionisio San Sebastián. La escuela tenía un carácter

² Víctor Mercante (1870-1934). Fue un intelectual del normalismo positivista reinante en sus años de formación y desarrollo intelectual. Egresado de la reconocida Escuela Normal del Paraná, comenzó sus primeros pasos como director de dos escuelas normales y luego se desempeñó como investigador en la sección Pedagógica de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la UNLP, área que creó en 1906. A partir de ese mismo año hasta 1914 dirigió la revista “Archivos de Pedagogía y Ciencias Afines”. Sus obras se las pueden ubicar en el marco de los desarrollos científicos que, junto con otros pedagogos de su época, contribuyeron a moldear la formación de las generaciones siguientes de educadores y psicólogos, -y de parte de la opinión pública a través de la prensa de divulgación- consolidando un modo específico de definir problemas educativos e imaginar resoluciones desde ese campo (Zemaitis y Scharagrodsky, 2020).

³ Joaquín V. González (1863-1923). Nacionalizó la UNLP presidiéndola entre 1906 y 1918, y fundó el Instituto Superior del Profesorado en Buenos Aires. Fue gobernador de la Rioja y Senador de la Nación.

experimental y de campo de práctica docente para los alumnos de la Sección Pedagógica, y recogía ideas de la EN, que seguían González y Mercante, en el pragmatismo de la enseñanza, la escuela taller, creativa, integral y prevocacional (Vallejo, 2007). Su creación respondió a 3 finalidades: a) servir como campo de experimentación para los alumnos de los Profesorados que se cursaban en la Sección Pedagógica; b) impartir un ciclo completo de instrucción primaria, c) servir como preparatorio al ingreso del Colegio Nacional. Funcionó en diferentes edificios de la ciudad, ubicándose finalmente en 118 y 50, frente al bosque platense. Inició su labor en 1906 con 279 alumnos, ascendiendo la matrícula los primeros años de la década de 1930 a 535 alumnos, distribuidos en 14 grupos (Rascio, 1935). Por la alta cantidad de solicitudes de ingreso, se aplicaban exámenes eliminatorios. Diferentes directores plantearon que se seguían las modernas orientaciones pedagógicas, adaptadas a la psicología infantil, vinculadas a los “centros de interés”, propias del movimiento de la Escuela Activa, por lo que ese rasgo fue más allá de los años de su creación. Por ejemplo, se planteaba que en los grados infantiles, ocupaban un lugar preferente el modelado, el dibujo y el canto; sucediendo lo propio para los grados elementales con la huerta y el jardín; y priorizando la carpintería, la tipografía y la Educación Física para los grados superiores (Rascio, 1935).

Asimismo, es preciso explicar que el DCF fue una dependencia que se encargaba de la enseñanza de la Educación Física obligatoria de los alumnos de la EG y del Colegio Nacional, y de las alumnas del Colegio Secundario de Señoritas, instituciones dependientes de la 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 experiencia de la Casa del Estudiante, cuando Ramón Loyarte, presidente de la UNLP entre 1927 y 1930, estaba empeñado en recuperar el orden y la disciplina académica de la Universidad. Este, por caso, afirmaba que las cosas cambian más peligrosamente cuando las dejamos solas que cuando las estamos cuidando, a la vez que entendía que la educación de los diversos grupos humanos no puede tener otro fin que el de la conservación de la cultura adquirida (Kopelovich, 2021).

El DCF, en línea con diferentes corrientes vigentes de la disciplina, tomó como central el 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, al deporte. Su director a lo largo de los dieciocho años de existencia fue Rodríguez Benigno Jurado⁴, un deportista relativamente exitoso que se había desempeñado desde unos años antes en el Colegio Nacional. La relevancia de esta política pedagógica se aprecia en el hecho de presentarse como “el primer organismo de esta índole dependiente de una Universidad en la República Argentina (...)” (Rodríguez Jurado, 1929, p. 26).

En relación con el contexto económico, social y político, una serie de investigaciones que se ocuparon de la situación a finales del siglo XIX y primera mitad del XX (Cattaruzza, 2009; Adamovsky, 2012) dan cuenta, inicialmente, de un Estado Oligárquico-liberal, conservador, hasta la década de 1930, seguido por un proceso de sustitución de importaciones e industrialización, que derivó desde la década del 40 en un Estado Benefactor. Diversas investigaciones refieren, para nuestro período, a un marco de militarismo, nacionalismo, fascismo y antisemitismo (Devoto, 2002; Lvovich, 2003).

Los inicios del DCF, entonces, tuvieron como marco nacional la denominada década infame o restauración conservadora (Cattaruzza, 2009), que incluyó fraude, violencia, coerción e intimidación contra la oposición, ampliándose en ese período marcadamente la injerencia del Estado sobre la sociedad (Pinkasz y Pitelli, 1993), y siendo la Iglesia católica la institución que más decididamente acompañó su gestión (Béjar, 2005). Entre 1936 y 1940 la provincia de Buenos Aires fue gobernada por Manuel Fresco, que implementó una política personalista, intentando valerse de una administración pública práctica y eficiente tendiente a la modernización del Estado, una basta obra pública y una política social eficaz destinada a los sectores bajos (Reitano, 2005). Fue encuadrado dentro del fascismo, pero por una polarización ideológica que pensaba de esa manera a todo nacionalismo antiliberal (Bisso, 2011). Asimismo, hacia fines del siglo XIX y principios del XX, la educación escolar se ligó íntimamente al higienismo (Di Liscia y Salto, 2004, Galak, 2016), tratándose de un proyecto de medicalización, moralización y disciplinamiento de la sociedad argentina, existiendo alianza y confusión de roles, en los territorios nacionales, entre médicos y maestros. Esa

⁴ Benigno Rodríguez Jurado (1894-1959). Oriundo de San Luis, donde su padre fue gobernador. Ocupó cargos directivos en el Club Universitario de Buenos Aires y fue la máxima autoridad de la Dirección General de Educación Física y Cultura de la provincia de Buenos Aires entre los años 1940 y 1952. Para profundizar en esta personalidad, sugerimos remitirse a Kopelovich y Galak (2020).

cuestión da cuenta de los procesos generales de penetración y regulación del Estado respecto a la sociedad civil, en un período signado, en nuestro país, por el positivismo y el normalismo pedagógicos (Solari, 1991).

Por otro lado, en la época en cuestión, los espacios de sociabilidad de los varones de clases populares porteñas y platenses eran principalmente homosociales: los hombres pasaban tiempo en bares y calles de la ciudad junto con otros hombres (Stagno, 2020). Los criterios de masculinidad de esas clases se vinculaban a la competencia y al ejercicio de la sexualidad.

En lo que respecta a la Educación Física, el lapso 1900-1940 fue el momento de conformación de la matriz disciplinar de la Educación Física como asignatura escolar (Aisenstein, 2008). Para el caso argentino, los componentes que entraron en juego en la conformación de la asignatura a través de diversas articulaciones tuvieron tres ámbitos de procedencia: a) el campo cultural de las actividades físicas y deportivas, b) el campo de las ciencias biológicas, sociales y de la salud, y c) el campo pedagógico (Aisenstein, 2006). La asignatura Educación Física contribuyó a controlar y educar los cuerpos de una forma higiénica, patriótica, acorde al género de los/as alumnos/as, disciplinada, moralmente correcta, saludable, bella, productiva, racional, científica (Scharagrodsky, 2006; 2011), lo cual estuvo en concordancia con intenciones macropolíticas, como la formación de un ciudadano libre para la búsqueda del progreso y a las necesidades vinculadas con la organización nacional (Aisenstein, 2006). Esa disciplina se debatía, entonces, entre elementos propios de sus dos grandes opciones de formación docente: la civil, a cargo de Enrique Romero Brest, entendido como el padre de la Educación Física argentina, y la militar, desde la la Escuela de Gimnasia y Esgrima del Ejército (Scharagrodsky, 2021).

La Escuela Nueva en la colonia de vacaciones

En 1932 se organiza por primera vez esta práctica para los alumnos de la escuela, estando la misma a cargo de la institución y del DCF. En su objetivo central puede percibirse claramente la orientación higienista presente en esta y en el propio Departamento:

proporcionar a los alumnos inscriptos, un descanso reparador y **el mejoramiento de su salud y funcionamiento orgánico**, por medio del aire puro, del descanso, higiene,

alimentación adecuada, ejercicios saludables, y recreaciones gratas al espíritu (Rodríguez Jurado, 1934, p. 1; el destacado me pertenece).

Las colonias de niños débiles se enmarcaban en un movimiento internacional bien afirmado en ámbitos europeos desde 1880, que proclamaba campañas de cura y prevención de la tuberculosis, basadas en el reposo, la buena alimentación y el aire puro (Armus, 2014). Se trataba de prácticas, llevadas a cabo desde los primeros años del siglo XX, que se dieron en el contexto de las consecuencias sociales del proceso modernizador y de expansión económica del país de fines de la centuria anterior, que impactó en políticos e intelectuales preocupados por la “cuestión social” (Bruno, 2015). Dichas colonias, entonces, se propusieron ampliar la caja torácica y aumentar el peso de los niños a la vez que estimar esos aumentos a través de estudios antropométricos (Armus, 2014). Surgieron como complemento o refuerzo de la escuela formal, proponiéndose esas prácticas y las escuelas de niños débiles.

No obstante, la educación brindada allí excedía esa pretensión, ofreciéndose también “una educación intelectual, moral y estética” (Monitor de la Educación Común, 1933, p. 66). Se buscaba fomentar una cultura general, patriótica y estética (Levene, 1935), desde una educación moral y patriótica, que pretendía beneficios para la salud física (Levene, 1935). Aquí identificamos una clara adhesión a los postulados de la EN, que aspiraba a una educación integral, que influyera en lo intelectual, lo moral y lo físico (Gadotti, 1998).

Al respecto del fomento de una “educación moral y patriótica”, estimamos que la manifestación y represión de sentimientos y emociones son tópicos que se aprenden y se enseñan en contextos determinados (Pineau, 2018), pudiéndose pensar, incluso, como experiencias socialmente compartidas (Lutz y White, 1986; en Bolaños Florido, 2015). De esta manera, la esfera de las emociones compete a la educación, se adquiere según las modalidades particulares de la socialización y están social y culturalmente moldeadas, más allá que parezcan la emanación de la intimidad más secreta del sujeto (Le Bretón, 1999). De este modo, “ser hombres o ser mujeres significa tener aptitudes en un campo que es una ética/estética, una cosmética de nuestro propio cuerpo, aunque también una ascética y una cosmética de nuestra propia mirada” (La Cleca, 2005, p. 8).

Asimismo, en relación con la búsqueda de una educación moral, una serie de fuentes primarias nos permiten considerar a Benigno Rodríguez Jurado como ideal de masculinidad

para los alumnos de la escuela, que se trataría, incluso, de un modelo moral. En palabras de Butler (2018, p. 325),

para poder operar, las normas de género requieren la incorporación de ciertos ideales de femineidad y masculinidad, ideales que casi siempre se relacionan con la idealización del vínculo heterosexual.

Se trataría de la cita obligada de una norma. El hecho de ocupar una posición de poder, como la de director del DCF, con participación en prácticamente todas las actividades propuestas por esta dependencia, tener una contextura física considerable, y haber sido una persona destacada en deportes entendidos como viriles, como el rugby y el box (a lo que se le suma el atletismo) (Kopelovich y Galak, 2020), parecen haber contribuido a esa idealización.

En línea con esta inferencia, la revista “Cultura Física y Sexual”, en 1939, al referir a la EG y a la colonia de vacaciones, planteaba que Rodríguez Jurado

es quien se ocupa directamente de la cultura física de los colonos. Él es quien regula la clase y espacio de tiempo de los ejercicios y su influencia sobre los escolares es terminante. Lo es por dos motivos fundamentales, que los niños aprecian con singular precisión: porque es amable, cordial, compañero de los niños, y porque **es grande y fuerte, y todo su físico trasunta el resultado de la cultura física** y su rostro y su sonrisa el equilibrio interior de una vida sana (Revista cultura sexual y física, 1939, p. 418, el destacado me pertenece).

Aquí lo que se destaca es su estética “masculina” y el hecho de tener una vida sana. Esas referencias son complementadas con referencias a su moralidad. El artículo continúa planteando que él

en malla de baño o en sucinto traje de sport, o en traje de calle, moviéndose entre los pequeños colonos, aparece siempre como un gigante **cuya presencia viril entona y estimula, por no decir admira**. Pero no valdría eso sólo, si Rodríguez Jurado no fuera, además, un gran maestro de cultura física y psicólogo del alma infantil (Revista cultura sexual y física, 1939, p. 418; el destacado me pertenece).

Por otro lado, en el ya mencionado artículo del Monitor de la Educación Común (1933, p. 66) se planteaba que se producía

(...) la inclusión, al par de los ejercicios gimnásticos y juegos deportivos, de los trabajos de jardinería, horticultura, apicultura, modelado y carpintería, y de la lectura y relato de cuentos y rondas, pequeñas dramatizaciones, paseos y conversaciones con los maestros.

De este modo, se daba continuidad durante el verano a diferentes trabajos manuales realizados a lo largo del año en la escuela, cumplimentado otros de los postulados del movimiento de la Escuela Activa. Siguiendo a Gadotti (1998, p.148), a partir de lo establecido en 1919 por el Comité Internacional de las Escuelas Nuevas, “la educación nueva sería integral (intelectual, moral y física); activa; práctica (con trabajos manuales obligatorios, individualizada); autónoma (campestre en régimen de internado y coeducación)”. Esa coeducación no fue cumplida por tratarse de un espacio homosocial.

Por otro lado, y en concordancia con la matriz higienista de la disciplina, se explica que, en estas prácticas, a la metodización del ejercicio se le suma la de una alimentación racional, sencilla y nutritiva (Cultura Sexual y Física, 1939). Ya en 1932, desde el Monitor de la Educación Común, se planteaba que en la colonia, “la comida de los niños ha sido objeto de una especial vigilancia” (Monitor de la Educación Común, p. 67), consistiendo en sopas de distintos tipos, carnes, papas, leche, frutas y verduras. Es posible ligar estas alusiones a la alimentación con los centros de interés de Decroly, que debían vincularse con necesidades de alimentación, higiene, refugio, protección, defensa (Londoño Ramos, 2001). Entedemos a este tipo de intenciones como abordando otra faceta del intento de control o regulación de los cuerpos, como parte de la estrategia estatal para la educación intelectual, moral y física de la niñez y sus familias (Aisenstein y Almada, 2022), ya que se destaca también lo importante de compartir una mesa común en el marco de una convivencia al aire libre:

La mesa, en la que participan maestros y alumnos se extiende bajo los árboles. Las horas pasadas al aire libre, el ejercicio y la alegría y estímulo de la comunidad, hacen olvidar los remilgos caseros. Aquí la sopa, espesa y sustanciosa, generalmente aceptada en la casa a regañadientes, se devora y se repite. El menú comprende además carne asada, ensalada, compota y fruta (Cultura Sexual y Física, 1939, P. 420).

Tras estas afirmaciones parece que subyace cierta desconfianza hacia las costumbres y transmisiones de los hogares de los educandos. La escuela intentaría oponerse a ciertas

prácticas no del todo adecuadas que se llevarían a cabo en las casas de los alumnos, para dar lugar a comportamientos un tanto más saludables, acordes, civilizados, en el marco de una educación moral. De hecho, se piensa a la institución educativa como un nuevo hogar. Así,

Tras la idea de que la alimentación integra el problema más amplio de la higiene y la salud, desde la creación de los sistemas educativos nacionales y con mayor énfasis en el siglo XX, la búsqueda de respuestas a la cuestión dio lugar a que los estados nacionales consideraran relevante alimentar a los alumnos, y enseñar a las niñas y los niños a producir alimentos y a comer, dando origen a la educación alimentaria (Aisenstein y Almada, 2022, p. 22).

Asimismo, uno de los grupos de la colonia realizó un viaje de tres días al establecimiento “Santa Catalina”, perteneciente a la UNLP, ubicada en la provincia de Buenos Aires. Esto podría ir en el sentido de construir una masculinidad ligada a la vida en un ambiente agreste, natural, en la línea con las prácticas de los Boy Scout que se desarrollaban en las primeras décadas del siglo en las escuelas bonaerenses (Scharagrodsky, 2006b), y que Caruso (2016) menciona al abordar las pedagogías comunitaristas. Ser boy scout implicaba, de este modo, saber soportar las peores condiciones materiales y climáticas. Como plantea su creador, el campamentismo “no sólo mejora (al muchacho) moralmente sino que lo hace más hombre” (Baden Powell, 1908: 92; en Scharagrodsky, 2006b, p. 139). Vale destacar que entre los treinta principios de la Oficina Internacional de Escuelas Nuevas (Ferriere, 1925; citado por López Herrerías, 1980, pp. 56-61.) se incluye el fomento de viaje en campamento (bajo la tienda) y la vida en ambientes “naturales”.

Esas mismas corrientes comunitaristas proponían otros postulados también muy presentes en la colonia de vacaciones que estamos analizando, como son estrictas reglas higiénicas, ejercicios físicos diarios, trabajos manuales regulares y una exaltación de los sentidos patrióticos y morales (Caruso, 2016).

Otro rasgo de la EN identificado en la colonia de vacaciones se vincula nuevamente con el método de Decroly, en el que “predomina una concepción biológica de la evolución infantil, en la que fundamenta la exigencia de la enseñanza individualizada a partir de la clasificación de los educandos” (Narváez, 2006). Se destacan el biologicismo y el darwinismo social que fundamenta sus ideas pedagógicas (Cucuzza, 2017). Lo propio es identificable en la

propuesta de Claparède, que sugiere la diversificación de los tiempos y las estructuraciones curriculares en función de aptitudes y tendencias de los alumnos (Caruso, 2016). Así, en el DCF se registraban los estados de salud de los niños asistentes mediante fichas individuales, explicando sobre esa práctica que

comprendía, además de los exámenes clínico, antropométrico y funcional, el examen radiológico de tórax, de importancia enorme para el diagnóstico de toda una serie de procesos silenciosos a otros medios de exploración clínica (Rodríguez Jurado, 1934b, p. 2).

Al respecto, Rodríguez Jurado (1933a) explicaba que el registro de las fichas médicas permitía comprobar los beneficios generales que aporta para la salud general de los concurrentes a la colonia de vacaciones. Con el paso de los años esa impronta seguiría presente. Por caso, el director del DCF explicaba que para cada alumno se construía “la ficha de colonia de vacaciones”, que comprendía: Historia clínica, antecedentes personales y hereditarios; examen clínico; exámenes de laboratorio; examen radiológico, antropométrico, funcional; concepto general; clasificación clínica, e indicaciones (Rodríguez Jurado, 1937). Asimismo, al año siguiente, se planteaba que la Dirección del DCF

hizo cumplir un plan de ejercicios físicos que fueran ejecutados después de conocer el resultado del examen médico a que habían sido sometidos los alumnos, examen que permitió así la selección y clasificación por grupos teniendo en cuenta la edad, peso, talla, elementos suficientes de apreciación que permiten adecuar claramente a la situación física de cada alumno el ejercicio que mejor le sienta (Rodríguez Jurado, 1938, p. 192).

En ese sentido, el Internado del Colegio Nacional (que funcionó entre 1910 y 1920) puede ser considerado un antecedente importante de este tipo de prácticas (Kopelovich, 2020). Allí ya se producían estadísticas sobre la salud de los adolescentes varones, ya que los mismos al ingresar eran examinados física, intelectual y moralmente, con una periodicidad mensual o bimestral, registrando “los datos concernientes á sus progresos físicos, intelectuales y morales (...)” (Mercante, 1908, p. 158). Esos estudios reservaron un lugar especial a la Sección Pedagógica, que de la mano de Mercante originó un “inédito campo de experimentación científica creado para garantizar el éxito en la aceleración de la darwiniana

selección de los más aptos” (Vallejo, 2007, p. 271). Vallejo (2007) ve en este tipo prácticas un vínculo con la eugenesia, en lo que entiende como una biopolítica cultivada en La Plata desde 1890.

Por todo lo dicho, es claro que la educación brindada por la colonias de vacaciones fue mucho más allá del físico de los estudiantes, lo que queda plasmado en lecturas como las realizadas por la mencionada revista, donde se deposita en ellos el porvenir:

al contemplar el cuadro de estos niños sanos, inteligentes, doblemente disciplinados y felices, envueltos en las mejores orientaciones del trabajo, de la estética, de la moral, besados por el agua, el aire y el sol; puros en su desnudez promisoría de músculos fuertes, como puras serán sus almas de negros prejuicios, se siente una visión reconfortante del porvenir, que se opaca cuando se considera todo lo que se deja de hacer, con iguales o mayores medios económicos en otras instituciones de enseñanza, no obstante contar con todos los elementos necesarios (Cultura Sexual y Física, 1939, p. 421).

Así, en esta colonia de vacaciones con una clara impronta higienista e incluso eugenista, la pretensión de mejorar la salud de los niños parece ir en el sentido de asegurar un mejor futuro para la sociedad. Además de ello, la fuerte influencia del movimiento de la EN parece percibirse en la búsqueda del cambio social. No obstante, dicho movimiento no cuestionaba la sociedad de clases: “Pocos fueron los pedagogos de la Escuela Nueva que rebasaron el pensamiento burgués para evidenciar la explotación del trabajo y de la dominación política, propias de la sociedad de clases” (Gadotti, 1998, p. 149).

De la gimnasia al juego

Desde un período anterior al abordado, la escuela primaria en cuestión se identificó con los postulados de la EN. Ese movimiento, surgido a fines del siglo XIX y consolidado en el siglo XX como alternativa a la enseñanza tradicional, pretendía la formación integral del niño, superando una visión tradicional de la educación, para instigar al cambio social. Algunas de esas ideas se pueden identificar en las ideas del presidente de la UNLP (Nazar Anchorena,

1927, p. 422), junto con elementos de pedagogías del trabajo y comunitaristas (Caruso, 2016) al referir al plan de estudios vigente en ese momento:

El plan de estudios que rige actualmente tiende a realizar la **educación integral** de los niños mediante la inclusión de diversas actividades que convierten la Escuela en una **comunidad de trabajo**, donde el alumno encuentra una expresión sintética de las actividades humanas.

Asimismo, el juego en la EN adquiere gran importancia debido a los estudios biológicos y psicológicos que se llevaron a cabo a finales del siglo XIX y principios del siglo XX, que mostraron que la naturaleza del niño exige jugar como medio de desarrollo y disfrute (Blanco López, 2015). Entonces, se piensa al juego como una de las necesidades principales de los infantes, en concordancia con lo que se considera que es su naturaleza activa, por lo que se pretende enseñar jugando para lograr una mayor comprensión (Calvo Hernando y Gómez Gómez, 2018). Así, en un marco en el que la EG adscribía a postulados escolanovistas, en diferentes documentos oficiales del DCF se planteaba que se priorizaba la práctica de juegos, que posibilitaría la acción espontánea de los niños, por sobre la de gimnasia, más ligada a la sistematicidad. Así, por ejemplo, se afirma que

En el programa de actividades se le da una gran importancia a los juegos «organizados» y «dirigidos», seleccionando los apropiados a la edad y condiciones físicas de los niños; pues **los nuevos sistemas de cultura física infantil han desterrado aunque no completamente la gimnasia propiamente dicha, en favor de aquellos**; porque está probado que **el juego es la forma de ejercicio más natural y la actividad física más adaptable al espíritu y aptitudes físicas del niño**, aparte de otras muchas ventajas, fomenta el espíritu de compañerismo, la cooperación, educa el carácter, etc. (Rodríguez Jurado, 1934b, p. 6; el destacado me pertenece).

En este punto identificamos un proceso de idealización de los juegos motores, en línea con lo sucedido históricamente con el deporte, que

ha sido mostrado y eficazmente utilizado como la enmienda para los transgresores de la ley de la normalidad: moral para amoraes, correctivo para delincuentes, revulsivo

para vagos, purga para drogadictos, templanza para violentos, pedagogía para inadaptados, ilustración para ignorantes, esperanza para desahuciados, etc. (Pedraz, 1997, p. 2).

Incluso, vinculado con lo anterior, en ocasiones se afirma que los juegos son de tipo “deportivos”. De hecho, por ejemplo, en un torneo interno de 1935 se compite en carrera, salto en largo y salto en alto (El Argentino, 22 de octubre de 1935), pruebas propias del atletismo. Además, en la exhibición de fin de año de noviembre de 1936 se incluyen no solo juegos infantiles sino también pruebas de atletismo como 60 y 150 metros llanos, 4x60 metros posta, salto en largo y salto en alto (El Día, 11 de noviembre de 1936). Del mismo modo, en la memoria anual de 1945 se solicitaba la construcción, para los niños del colegio, de canchas de básquet, vóley, tennis y fútbol (UNLP, 1946, p. 3). Esto daría cuenta de una incorporación temprana de elementos del deporte (en su modalidad de juego deportivo) como particularidad de esta política corporal, en relación con el contexto nacional, en línea con Scharagrodsky (2004, p. 71):

la incorporación progresiva de los deportes como contenido escolar recién se consolidó a fines de la década de los treinta (...). En el nivel primario, uno de los primeros programas que prescribe los deportes como parte de una práctica y de un saber a enseñar es el Programa de instrucción primaria, del Consejo Nacional de Educación, del año 1939.

En el mismo sentido van las apreciaciones de Aisenstein (1998). En este punto, la impronta de la Escuela Activa se percibe en el hecho de preparar a los alumnos para el ejercicio de la competencia, en línea con lo planteado por Gadotti (1998) en relación con cierta funcionalidad de este movimiento con el capitalismo. Siguiendo a Ponce (1973; en Caruso, 2016), la EN es el ajuste de la pedagogía a las nuevas etapas de la sociedad capitalista.

Sin embargo, es preciso aclarar que no se trata, efectivamente, de un destierro absoluto de la gimnasia, ya que el nombre de la asignatura en los 6 años de la escuela primaria es, precisamente, “Gimnasia y Juegos” (UNLP, 1938).

No obstante, proponer juegos en mayor medida que ejercicios gimnásticos no implica que los primeros puedan ser librados a la azar, a la libertad o espontaneidad de los alumnos (como podría pensarse desde la adhesión a la EN). Por ello, no es casual que en la cita anterior de Rodríguez Jurado se haga referencia a que los juegos deben ser “organizados” y “dirigidos”. En otra fuente también de 1934 se va exactamente en el mismo sentido utilizando similares palabras (Rodríguez Jurado, 1934b). Pero, lo valioso de este otro documento se vincula con el hecho de que el director del DCF profundice la razón de ser de la necesidad de organizar, dirigir, e incluso, vigilar, los juegos:

Eso sí, los juegos tienen que ser vigilados y dirigidos; pues los que no lo son, aunque no completamente sin valor, están acompañados del peligro de una excesiva intervención o más bien de una intervención equivocada, mientras que aquéllos, aparte de los beneficios físicos, dan una educación cierta; pues se consigue fomentar la camaradería y consideración con los menores, buenas maneras, lenguaje limpio, espíritu deportivo, y fortalecer el espíritu de cooperación, al perseguir un fin común, poniendo al servicio de su equipo su capacidad y destreza, evitando la gloria personal (Rodríguez Jurado, 1934b, p. 94).

De este modo, es posible inferir que los juegos deben ser vigilados para obtener beneficios físicos en los alumnos (relativos al mejoramiento o mantenimiento de la salud) y para fomentar masculinidades amistosas, cordiales, leales, cooperativas, respetuosas, que aspiren al bien común por sobre la gloria personal, en línea nuevamente con pedagogías comunitaristas.

La gimnasia, entonces, habría sido destinada en mayor medida para los alumnos que presentaran diferentes problemas de salud. De este modo, por ejemplo, y en concordancia con lo ya planteado, al aludir a lo realizado en la colonia de vacaciones se planteaba que la Oficina Médica revisaba a los niños y señalaba la gimnasia adecuada (Monitor de la Educación Común, 1933). Además, se proponía una gimnasia de tipo “respiratoria” (Rodríguez Jurado, 1934b), para la prevención de enfermedades como la tuberculosis.

Por otro lado, desde años anteriores a nuestro período, los juegos, en el marco de la Educación Física, también eran instrumentados para conocer en profundidad las distintas conductas de

los niños, e incluso diagnosticar ciertos trastornos, como se lleva a cabo desde la Psicología. Como se dijo unos pocos párrafos antes, el director del DCF afirmaba que “el juego es la forma de ejercicio más natural y la actividad física más adaptable al espíritu y aptitudes físicas del niño” (Rodríguez Jurado, 1934b, p. 6). Ello se torna importante al considerar al puerocentrismo (niño/a como centro de la educación al considerar sus necesidades e intereses) como la punta de lanza de la EN y a la búsqueda del conocimiento de la niñez que, no obstante, es resuelto de diferentes modos según la corriente considerada en esta diverso movimiento. Así, estas prácticas corporales habrían posibilitado un mejor vínculo entre docente y educando, superando relaciones propias de una Educación Tradicional (a la que se opone el escolanovismo):

La intervención de los maestros como directores y aún como compañeros de juegos de los niños, amplía grandemente el alcance de esta importante actividad infantil, por cuanto, al par que se promueve el desarrollo físico del educando, **se instituye un auxiliar poderoso para el estudio y conocimiento del carácter del niño**. Por otra parte, **durante los juegos se facilita la compenetración espiritual entre el maestro y el alumno**, en forma a veces más efectiva que durante el desarrollo de las lecciones (Nazar Anchorena, 1927, p. 422; los destacados me pertenecen).

Algo similar se planteará en 1933 en relación con las actividades realizadas en la colonia de vacaciones, al decir que que permiten producir un íntimo contacto del educador con el niño fuera del ámbito escolar, lo que llevaría a “un conocimiento más completo de las modalidades, temperamento, necesidades y aspiraciones del educando” (Monitor de la Educación Común, 1933, p. 69). Ello parecería estar en línea con las pedagogías comunitaristas que entendían al docente como amigo “mayor” de los alumnos (Caruso, 2016).

Llegados a este punto, también nos interesa recuperar cierta tensión entre el juego, que incluye entre otros al motor, en general, y en ocasiones al deportivo, en particular (en el marco de la clase de Educación Física), por un lado; y el trabajo, por otro, (actividad presente en instancias como huerta, taquigrafía, carpitería, entre otras, propias de propuestas disruptivas como la presente, en línea con la EN). Así, con respecto a este binomio, se dice que:

se ha logrado equilibrar la determinación libre y alegre que impulsa al niño al juego con la actividad responsable y subordinada a una finalidad útil, del trabajo. Es grato contemplar la desenvoltura, la actividad, el orden, la corrección y el encanto con que los niños desempeñan sus tareas en el huerto, en el taller de carpintería, en la imprenta o en la clase de modelado. Puede afirmarse que estas actividades constituyen hoy la piedra angular de la disciplina de la Escuela (Calcagno, 1939, p. 30).

De esta manera, el juego que sería lo libre, lo espontáneo, lo improductivo, se opondría al trabajo, lo útil, lo importante, lo serio. Sin embargo, desde la institución ambos podrían convivir.

De la disciplina al autocontrol

No obstante lo planteado en el apartado anterior en relación con priorizar la práctica del juego por sobre la gimnasia (Rodríguez Jurado, 1934b), en 1933, al detallar las instrucciones para dar las clases se indicaba que se realiza calistenia y se describían diferentes posiciones corporales, así como voces de mando (preventivas y ejecutivas) para guiar los ejercicios. Se percibe en estas descripciones un marcado disciplinamiento del cuerpo, ya que se marca al detalle la posición del mismo, no dejando nada librado al azar (Rodríguez Jurado, 1933a). Por ejemplo, en la serie de ejercicios calisténicos, sobre el 9º ejercicio se indica:

Posición inicial: MANOS EN LAS CADERAS.

- 1) Puntapié hacia el frente con la pierna izquierda, levantándola y bajándola completamente extendida. Punta del pié hacia el frente.
- 2) El mismo ejercicio con la pierna derecha. (Rodríguez Jurado, 1934b, p. 4).

Se indica que puede guiar los ejercicios algún alumno adelantado, lo que mostraría cierta adhesión a la formación de monitores.

De este modo, el plan de cultura física para todos los alumnos, presente en el mismo informe, se divide en tres partes según la edad de los alumnos, e incluye:

Niños de 6 a 8 años: 20 minutos de marchas y evoluciones, ejercicios elementales, y 40 minutos de recreación, juegos individuales y de conjunto.

Niños de 8 a 11 años: 6 minutos de carreras, marchas y evoluciones, 16 de ejercicios calisténicos, y 38 de recreación, pruebas atléticas, juegos individuales y de conjunto.

Niños de 11 a 14 años: 6 minutos de marcha, 20 de ejercicios calisténicos, 10 de juegos atléticos, y 24 de juegos individuales y de conjunto.

Aquí se puede ver que, efectivamente, se le destina más minutos de la clase a los juegos que a la gimnasia, y que esta última práctica presenta claros elementos de una de tipo militar, con marchas, evoluciones, y descripciones minuciosas. La gimnasia militar, con un fuerte disciplinamiento, estuvo presente en las escuelas en diversos grados y con particulares características desde la ley 1420, de 1884. Vale aclarar que esa normativa estableció como obligatorios los ejercicios militares (marchas, contramarchas, movimientos uniformes de flanco, media vuelta, alineaciones, posiciones fundamentales etc.) para los varones, excluyendo a las niñas de esta práctica (Scharagrodsky, 2004). La gimnasia militar desde fines del siglo XIX y principios del XX contribuyó fuertemente a producir sujetos disciplinados, patriotas y varoniles, produciendo un control minucioso de los ejercicios y transmitiendo una cultura del esfuerzo (Scharagrodsky, 2006a). Allí, la posición erecta y vertical era clave, presentando connotaciones morales, ya que no había que doblegarse corporal y simbólicamente.

Cierto disciplinamiento también se llevó a cabo a partir de la participación en desfiles militares. Por ejemplo, en noviembre de 1938, con motivo del aniversario de la ciudad de La Plata, los alumnos habían sido parte de ese tipo de prácticas organizadas por la Dirección General de Educación Física (bajo la gobernación de Manuel Fresco), representando al DCF, en una demostración que incluía 5.000 escolares en el bosque platense⁵. Así, como se manifiesta en un documento de la provincia:

Por primera vez en el país fue dable observar el 19 de noviembre p.p. [próximo pasado] en la ciudad de La Plata, la gran demostración gimnástica escolar llevada a

⁵ Gustavo Vallejo (2007), entiende que allí podía ser representada la política de fomento del vigor racial a través de la educación física y el uso de desfiles cívico-militares para afirmar el tipo eugénico ideal.

cabo en el Departamento de Cultura Física de la Universidad Nacional de La Plata, bajo la organización técnica de la Dirección General de Educación Física y Cultura con la colaboración de la Dirección General de Escuelas (...) (Provincia de Buenos Aires, “Noticias pedagógicas, 1er Congreso de Higiene escolar en la ciudad de La Plata”, 1938, p. 101).

En este punto, por incluir ejercicios emparentados con la gimnasia militar y al participar de los propios desfiles, y a diferencia de lo planteado por Vallejo (2007), encontramos cierta adhesión a la política provincial de Fresco. Ello se apoya también en el hecho de que Rodríguez Jurado previo a desempeñarse entre 1940 y 1952 como director de la Dirección General de Cultura y Educación Física de la provincia de Buenos Aires – creada por Fresco en 1936-, haya sido consejero de esa institución en 1938 y subdirector en 1939 (De Luca, 2008; Carballo, 2003). Asimismo, la Reforma Fresco-Noble, de 1937, que partía de una crítica a la situación educativa provincial, y se oponía al intelectualismo, verbalismo y enciclopedismo, tomaba elementos de la EN (Pineau, 1999).

Asimismo, vale aclarar que desde los primeros años de vida, la EG destacaba como positivo que sus alumnos fueran disciplinados. Al respecto, por ejemplo, en una memoria del año 1912, al referir a la opinión que tenían los profesores del Colegio Nacional sobre los alumnos que recibían de esta escuela primaria, se decía “La opinión unánime es esta: los alumnos de la anexa [EG] son más disciplinados, más estudiosos, más personales” (Memoria, 1912, p. 4). Sin embargo, en ese mismo informe se explica que no se busca por parte de los maestros la disciplina obligada, ya que nada perturba tanto como la represión constante. De este modo, desde la década anterior a la considerada ya se encuentran tensiones entre el disciplinamiento y el autocontrol.

Asimismo, siguiendo a Foucault (2015), la disciplina establece el control de la actividad a través del empleo del tiempo, la elaboración temporal del acto, la puesta en correlación del cuerpo y del gesto, la articulación cuerpo-objeto, y la utilización exhaustiva. Para nuestro caso, el control de la actividad a partir del empleo detallado del tiempo se puede ver claramente a la hora de describir una jornada de colonia de vacaciones de verano para niños débiles de la escuela en cuestión en el año 1932 (aunque se explica que no aplicó en forma rígida, sino con la necesaria elasticidad dando libertad a los niños):

A las 8, entrada de los niños; 8.20, ceremonia de izar la bandera; 8.30, lavado de manos, desayuno y lavado de dientes; 9, horticultura, jardinería, apicultura, modelado, dibujo al aire libre (por grupos); 10.30, gimnasia, juegos deportivos, baños de sol, práctica de natación, baño higiénico; 12, almuerzo; 13, lavado de manos y dientes; 13.15, entrega de sillas; 13.30 a 16, siesta; 16, devolución de sillas; 16.10, recreaciones, juegos no sofocantes, lectura y relato de cuentos, cantos y rondas, declamación y pequeñas dramatizaciones; 17.30, lavado de manos, merienda, higiene general; 17.45, ceremonia de arriar la bandera; 18, salida de los niños (Rodríguez Jurado, 1933b, p. 67).

Rutinas similares para la colonia de vacaciones se incluyen en memorias de años posteriores.

En 1935, el presidente de la UNLP, al aludir a la colonia de vacaciones, también caracterizaba la disciplina pretendida, haciendo referencia a que se trata de “un régimen de disciplina basado en el afecto y las obligaciones recíprocas bajo la vigilancia del personal técnico especializado” (Levene, 1935, p. 256) y que ello redundaba en beneficio de la salud física de los niños y de su educación moral y patriótica. Precisamente, en torno a las pedagogías del trabajo alemanas de Kerschensteiner de las primeras décadas del siglo XX, incluidas en la EN, se ha planteado que potenciaban la institucionalización de las relaciones disciplinarias que permeaban la cultura bávara (Jesualdo, 1943; en Caruso, 2016).

Conviviendo con este tan mencionado disciplinamiento, se hará referencia a la formación del carácter, lo que generalmente en esa época aludía exclusivamente a la educación de los varones. En el mismo caso de la UNLP, esa alusión estaba presente desde, al menos, la década de 1910, al hacer referencia al modo de educar a los alumnos del Internado del Colegio Nacional (Kopelovich, 2020), experiencia pedagógica que también incorporaba postulados escolanovistas (Vallejo, 2007).

Así, para el período que nos compete, el director del DCF, como se dijo en el apartado anterior, entendía al juego como educador del carácter (Rodríguez Jurado, 1934b, p. 6). Además, el año anterior se había hecho referencia a esta idea al aludir a la colonia de vacaciones, en el marco del cuidado de la salud, al afirmar que

permite actuar insensiblemente sobre el espíritu infantil contribuyendo a la formación del carácter y habituándolo al ejercicio espontáneo de las mejores prendas del espíritu: la acción inteligente y perseverante, la higiene mental y física, la bondad, el respeto y la ayuda mutua, la cooperación, la sociabilidad, la urbanidad, el altruísmo y la amistad (Monitor de la Educación Común, 1933, p. 69; el destacado me pertenece).

La formación del carácter en la época en cuestión era una apelación no ya a un disciplinamiento, sino al autocontrol, lo que agrega complejidad a nuestro análisis. Entonces, “[...] la formación del carácter -esa polisémica afirmación- pasó a metaforizar la formación sensible que se alentaba [...]” (Southwell, 2017, p. 86), convirtiéndose en un terreno de disputa entre diferentes publicaciones educacionales, por lo que su perspectiva es inherentemente ética y política. Por caso, en la revista “La Obra”, fundada en 1921 y encargada de difundir ideas de la EN, la apelación al carácter era presentada como un concepto autocontenido, que no necesitaba explicitaciones y que contenía diversos modos de pensar lo pedagógico. Así, siguiendo a la autora, el carácter era pensado como energía moral, como sanidad de carácter y de alma. De esta manera, este “(...) pasa a ser claramente un modo de referir a la formación moral, el modo sensible de vincularse con el mundo y el autogobierno de conductas y pasiones [...]” (Southwell, 2017, p. 88), formando parte de la producción de subjetividades afectivo-políticas. Asimismo, la búsqueda de “formación del carácter” ha sido entendida como una de las características principales de las pedagogías comunitaristas incluídas en el movimiento en cuestión (Caruso, 2016). Además, en la mención al espíritu del niño, que también se da muchas otras de las citas incluídas a lo largo de este artículo, identificamos la influencia de María Montessori. Siguiendo a Caruso (2016, p. 112), que la menciona al abordar las pedagogías de anclaje naturalista-biologicista,

En el caso de Montessori, la naturaleza del niño se concibe en términos de sentidos a desarrollar y ejercitar para una potenciación de un nivel «energético» o «espiritual», de carácter diferente al del adulto.

De hecho, habría un vínculo entre la referencia a la “educación del carácter” desde la década de 1920 y las permanentes alusiones al espíritu realizadas por el DCF ya que, como afirma, Southwell (2017, p. 81), “la crisis del momento fue interpretada como una crisis espiritual”.

Entonces, en la formación de varones desde la Educación Física en la EG convivía cierto disciplinamiento, dado por la realización de ejercicios de calistenia y de marchas y evoluciones, con el fomento del autocontrol, que incluía la formación del carácter, desde la práctica de juegos motores de conjunto.

Esta tensión también estaba presente en la misma cultura escolar de la institución, e incluso a nivel de la UNLP, respecto a las expectativas para con la EG. Al respecto, por ejemplo, el presidente Alfredo Palacios (1943) afirmaba que pondrá todo su empeño para que la escuela no quede sujeta a sistemas rígidos, para que sepa distinguir entre adiestramiento, que aniquila la voluntad, y disciplina, acatamiento voluntario que es fuerza moral, y de la que nace la libertad; para que no comprima el alma de los niños. Además, planteaba que

el niño debe aprender a leer y escribir sin fatiga y sin dolor, en un ambiente que marque orientaciones morales, estéticas y cívicas, con una **libertad controlada**, con estímulos sugeridores, sin técnicas pedagógicas inflexibles y con maestros que comprendan el espíritu infantil (Palacios, 1943, p. 93; el destacado me pertenece).

Aquí destacamos cómo se busca, una vez más, el ejercicio de la libertad, pero de forma controlada, y cómo se prioriza la educación moral y la comprensión de los niños por parte de los docentes. Sobre ello, también afirma que “educar es realizar valores” (Palacios, 1943, p. 93).

Asimismo, y en relación con esta idea de libertad controlada, ya en 1936 se exigía a los docentes “mejorar la vigilancia durante los recreos en beneficio de la disciplina” (nota del 30 de marzo de 1936), para lo que se dividía a los mismos para que vigilaran todos los sectores del patio, solicitándoles, por ejemplo, que no permitan que los niños usen las bicicletas halladas en el mismo. Sin embargo, dos años antes se hacía referencia a este mismo espacio, pero para aludir a la actividad espontánea de los niños:

Como complemento de esta enseñanza, este Departamento hizo colocar en el patio de la escuela, una serie de aparatos para juegos infantiles, con el objeto de que los usen los niños durante los recreos, **fomentando así la actividad física espontánea** de los mismos (Rodríguez Jurado, 1934b, p. 7; el destacado me pertenece).

Aquí, además de lo discutido sobre la libertad y la espontaneidad, nos gustaría llamar la atención sobre un nuevo indicio de adhesión a la EN, como es la referencia a la intervención en el espacio para influir en la educación de los niños: este movimiento se propuso transformar la forma de enseñar, entre otros modos, a partir de la modificación de los espacios escolares (Cattaneo, 2021).

Además, en el año 1912 se les comunicaba a los profesores que no debían permitir jugar al fútbol en el recreo, “puesto que se nota demasiado entusiasmo en este ejercicio en detrimento del estudio, de la disciplina y de la higiene” (EG, nota del 29 de julio de 1912), lo que daría cuenta de la búsqueda de disciplina y de condiciones de higiene en los niños, y de un ir y venir permanente en la institución entre libertad y disciplina.

En ese marco, el patio es un "lugar" en todo el sentido de la palabra en tanto configura un espacio ocupado por los cuerpos, un espacio físico y simbólico con significados especiales (De Certeau, 1996) en la historia de cada alumno/a, de cada escuela, de cada comunidad, momento de encuentros masivos permeables a la vida exterior. En definitiva, un lugar para la pública exposición a la mirada (Pavía, 2000). Ya desde el siglo XIX, el patio escolar fue considerado como un espacio regulado y protegido para la recreación y formación moral de la infancia, siendo objeto de una regulación creciente a partir, por ejemplo, de su disposición y ubicación en el plano escolar y de la colocación de árboles o aparatos para la ejercitación física, pero también funcionaron como reguladores de la actividad escolar, organizando la circulación entre espacios y tiempos (Dussel, 2019). Así, “los patios escolares operaron como espacios que buscaron organizar una cierta disposición y disciplina de los cuerpos pero también fueron el punto de emergencia de distintas experiencias sensoriales y afectivas en la escuela” (Dussel, 2019, p. 31). Ellos, entonces, enseñaron el lugar y orden de cada uno/a en ese espacio común, así como también, muy probablemente, el valor y placer de las pequeñas transgresiones (Dussel, 2019).

Todas estas referencias parecen dar cuenta del modo en el que el DCF, el colegio y la UNLP lograron conciliar la búsqueda de libertad, propia de una cultura escolar adscripta a los postulados escolanovistas, y una posible razón de ser del nacimiento del propio DCF. Nos referimos a la intención de restablecer la situación anterior a la Reforma Universitaria en la

UNLP, luego de la experiencia de la Casa del Estudiante, bajo la gestión de Loyarte (Kopelovich, 2021).

Hecho todo este recorrido, podemos afirmar que se pretendía la formación de masculinidades disciplinadas, en concordancia con diferentes ideas relativas a la gimnasia militar, pero a la vez con carácter, lo que es decir, autocontroladas, en línea con principios defendidos desde la propia institución educativa.

Consideraciones finales

Los postulados de la EN fueron incorporados a la propuesta de la EG de varones, perteneciente a la UNLP, desde el propio surgimiento de esta institución primaria. Dicha impronta, para el período que nos compete, 1929-1946, en el que existe el DCF, es identificable en el modo de enseñar Educación Física. No obstante, interpretamos que esa adscripción presentó una serie de contradicciones, ambigüedades, tensiones, que también caracterizaron al movimiento mencionado, así como resignificaciones, reapropiaciones, readaptaciones, selecciones, en línea con la cultura escolar y los contextos locales, regionales, nacional. La adhesión, entonces, se percibe en la propuesta de colonia de vacaciones, en cierta tensión entre el disciplinamiento (en línea con el modo de concebir esta disciplina a nivel provincial y nacional) y la búsqueda de un autocontrol por parte de los niños, y, ligado a ello, en la preferencia por el juego en detrimento de la gimnasia.

Entonces, en lo que respecta a la colonia de vacaciones se pretendía una educación integral (patriótica, moral, higienista, estética); y aportar a una alimentación racional, sencilla y nutritiva. También se proponía realizar campamentos y vivir al aire libre; y clasificar a los alumnos a partir de la confección de fichas sanitarias para prescribir ejercicios, lo que acerca la propuesta a una educación individualizante, y deposita sus ilusiones en los niños para un mejor futuro, apostando al cambio social, como sucede con la EN.

En lo que respecta a la presencia del juego en las clases de Educación Física, identificamos una idealización del mismo, posibilitando el disfrute y la acción natural y espontánea de los niños, y el espíritu de cooperación para perseguir un fin común. Además, los juegos posibilitaban diagnosticar ciertos trastornos como se realiza desde la Psicología, y mejorar

el vínculo docente-alumno. En ocasiones, se dice que esos juegos son de tipo “deportivos”, en línea con preparar a los alumnos para el ejercicio de la competencia, en concordancia con los ideales de la EN, viéndose en este movimiento funcionalidad con el sistema capitalista. No obstante, esas prácticas no debían dejar de estar "controladas", "vigiladas", en sintonía con la política del Departamento que procuraba reestablecer el orden perdido en el campo de deportes. Los juegos, finalmente, eran presentadas como prioritarios en relación con la gimnasia, que habría sido destinada en mayor medida a los alumnos que presentaran problemas de salud, siendo en ocasiones de tipo “respiratoria”.

La gimnasia también tenía elementos de una de tipo “militar”, claramente disciplinante, lo que era apoyado por la participación de los niños en desfiles militares, lo que acerca la propuesta del DCF a la política de Fresco en la provincia de Buenos Aires, a diferencia de lo planteado por Vallejo (2007). El disciplinamiento también estaba presente en las detalladas rutinas de la colonia de vacaciones. No obstante, se alude a la vez a la educación del carácter, que se emparenta nuevamente con postulados de la EN, presente en revistas como “La Obra”. Esta proponía un autocontrol que relegara el disciplinamiento y se emparentaba con la consideración del espíritu. Por ello, desde la escuela (lo que se ve, por ejemplo, en los recreos) y desde las Educación Física, se proponía el ejercicio de la libertad, pero siempre restringida, controlada.

De esta manera, a lo largo del texto hemos encontrado elementos que nos permiten inferir que la Educación Física en este colegio, en el período analizado, se alineaba con diversas corrientes incluidas dentro de la EN entre las que se destacan los centros de interés de Decroly, las pedagogías comunitarias, los treinta principios de la Oficina Internacional de Escuelas Nuevas, la propuesta de Claparède, las pedagogías del trabajo, y los postulados de María Montessori.

La coeducación, presente en los referidos treinta principios no se llevó a cabo en la Educación Física, ya que se optó por proponer espacios homosociales.

La propuesta de Educación Física de esta institución presentó, entonces, una serie de características que, combinadas entre sí, mostrarían cierta particularidad a la hora de formar varones a través del movimiento. La primera de ellas está dada por la impronta higienista, materializada a través de gimnasia respiratoria y de una colonia de vacaciones que surgió

para una población general pero que paulatinamente quedó reservada a niños débiles. La segunda se vincula con la existencia precisamente de esa colonia de vacaciones, una experiencia relativamente novedosa para una institución educativa de ese momento. La tercera se relaciona con la incorporación temprana para la época de los juegos deportivos al currículum. La cuarta y última se vincula con la presencia de elementos escolanovistas, en concordancia con la propuesta general de la EG, que hacían dialogar la búsqueda de la libertad y lo espontáneo con cierto disciplinamiento; el autocontrol y el control externo; y el juego, por un lado, con la gimnasia y el trabajo, por el otro.

De este modo, se pretendió desde una Educación Física, emparentada con distintas corrientes de la Escuela Activa, la construcción de masculinidades libres, pero autocontroladas (con carácter) e incluso disciplinadas, así como sanas, respetuosas y cooperativas. Del mismo modo, se buscó que fueran higiénicas, estéticas, patrióticas, bien alimentadas, y moralmente correctas. Al respecto, el propio Benigno Rodríguez jurado era presentado como un ideal moral masculino a seguir, destacando su carrera deportiva exitosa, su cuerpo fuerte y viril, y su puesto de poder en el DCF.

Para cerrar, entendemos que todavía queda mucho por indagar acerca de la influencia de la EN a lo largo del siglo XX en la disciplina que nos compete, y de lo que todavía es posible identificar de este rico y heterogéneo movimiento en la Educación Física argentina y Latinoamericana.

Fuentes

Diario El Argentino, 22 de octubre de 1935. La Plata.

Diario El Día, 11 de noviembre de 1936. La Plata.

Escuela Graduada Joaquín V. González. Nota nota del 29 de julio de 1912.

Levene, R. (1935). El cincuentenario del Colegio Nacional. Boletín del Colegio Nacional, n.19.

Nazar Anchorena, B. (1927). La Universidad Nacional de La Plata en el año 1926. Presidencia del Dr. Benito Nazar Anchorena (publicación oficial). Buenos Aires: J. Peuser.

Palacios, A. (1943). Labor docente, cultural y de investigación en la Universidad de La Plata. Universidad Nacional de La Plata.

- Provincia de Buenos Aires (1938). Noticias pedagógicas, 1er Congreso de Higiene escolar en la ciudad de La Plata.
- Rascio, V. (1935). Memoria de la Escuela Graduada Joaquín V. González del año 1934. Universidad Nacional de La Plata.
- Rodríguez Jurado, B. (1929). "Departamento de Cultura Física". En boletín anual del Colegio de la Universidad de La Plata. Número 1.
- Rodríguez Jurado, B. (1933a). Boletín de la Universidad Nacional de La Plata. Tomo XVII. Núm. 1.
- Rodríguez Jurado, B. (1933b). Escuela "Joaquín V. González" y colonia de vacaciones dependientes de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Monitor de la Educación Común.
- Rodríguez Jurado, B. (1934a). 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. (1934b). "Memoria del Director del Departamento de Cultura Física". En Boletín de la Universidad Nacional de La Plata. Memorias correspondientes al año 1933. Tomo XVIII, n. 3.
- Rodríguez Jurado, B. (1937). "La cultura física en la universidad nacional de la plata". En 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.
- Sin autor (1933). Escuela "Joaquín V. González" y Colonia de vacaciones. En Monitor de la Educación Común.
- Sin autor (1939). "Un ejemplo de la escuela que cubre íntegramente su misión. La colonia de vacaciones de la Escuela Graduada Joaquín V. González, anexa a la Universidad Nacional de La Plata". En Revista cultura sexual y física, vol. 2, n. 19.
- Universidad Nacional de La Plata (1912). Memoria de la escuela graduada "Joaquín V. González".
- Universidad Nacional de La Plata (1938). Anuario.
- Universidad Nacional de La Plata (1946). Memoria de la escuela graduada "Joaquín V. González".

Referencias bibliográficas

- Adamovsky, E. (2020). *Historia de la Argentina. Biografía de un país. Desde la conquista española hasta nuestros días*. Buenos Aires: Crítica.
- Aguiar de Zapiola, L. (1998). *Cultura liberal, cultura autoritaria: el Colegio Monserrat (1943/1955)*. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.
- Aisenstein, A. (1998). Deporte y escuela, ¿separados al nacer?, *Lecturas: Educación Física y deportes*, 11 (3). <https://www.efdeportes.com/efd11a/angela.htm>

- Aisenstein, A. (2006). El discurso pedagógico en Educación Física. La tensión ciencia vs. Espíritu en la conformación de una disciplina escolar. En A. Aisenstein, A. y P. Scharagrodsky (Coord.). *Tras las huellas de la Educación Física Escolar Argentina. Cuerpo, género y pedagogía 1880- 1950* (pp. 49-71). Buenos Aires: Prometeo.
- Aisenstein, A. (2008). “Tensiones en el discurso de la Educación Física: definiciones en la prensa pedagógica, Argentina 1900-1940”. En: Scharagrodsky, P. (compilador). *Gobernar es ejercitar. Fragmentos históricos de la Educación Física en Iberoamérica*. Buenos Aires: Prometeo.
- Aisenstein, A. y Almada, C. (2022). El campo y la ciudad como lugares de la nación: una mirada desde la educación alimentaria escolar (Argentina, 1936-1961), *Revista Mexicana de Historia de la Educación*, 20 (10). 21-41. <https://www.rmhe.somehide.org/index.php/revista/article/view/388>
- Ali Jafella, S. (2002). Escuela nueva en Argentina y Brasil: retrospectiva de un ideario pedagógico en la formación docente. *Rev. Ped.*, 67 (23) 333-344. http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0798-97922002000200008
- Armus, D. (2014). “Las colonias de vacaciones: de la higiene a la recreación”. En: Scharagrodsky (compilador), *Miradas médicas sobre la cultura física en Argentina. 1880-1970*. Buenos Aires: Prometeo, 179-191.
- Azpiazu Carballo, J. (2017). *Masculinidades y feminismo*. Barcelona: Virus Editorial.
- Béjar, M. (2005). *El régimen fraudulento, La política en la provincia de Buenos Aires, 1930-1943*. Buenos Aires: siglo XXI.
- Bisso, A. (2011). La Revista Educación bonaerense durante el período de gobierno de Manuel A. Fresco [1936-1940]: Acerca de los «usos del pasado» en los discursos y las prácticas escolares, *Clio & asociados*, n.15, 27-52. <https://www.clio.fahce.unlp.edu.ar/article/view/clion15a03>
- Blanco López, I. (2015). La escuela nueva y el juego. Trabajo de fin de grado. Universidad de Zaragoza. <https://core.ac.uk/download/pdf/289981066.pdf>
- Bolaños Florido, L. (2016). El estudio socio-histórico de las emociones y los sentimientos en las Ciencias Sociales del siglo XX, *Revista de Estudios Sociales*, n. 55, 178-191. <https://www.redalyc.org/pdf/815/81543788015.pdf>
- Butler, J. (2006). Regulaciones de género, *La ventana*, n. 23. 7-35. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-94362006000100007
- Butler, J. (2018). *Cuerpo que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del “sexo”*. Buenos Aires: Paidós.
- Bruno, P. (2015). Del turismo escolar y sanitario infantil al turismo social: colonias de vacaciones en la Provincia de Buenos Aires, Argentina. *História, Ciências, Saúde – Manguinhos*, 24 (4), 1467-1490. <https://www.scielo.br/j/hcsm/a/X8mR4gy7wxg75SFCVxbB5Yp/?lang=es>
- Calvo Hernando, P. y Gómez Gómez, M. (2018). Aprendizaje y juego a lo largo de Historia. *La Razón histórica: revista hispanoamericana de historia de las ideas políticas y sociales*, n° 40, 23-31. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6906464>

- Cammarota, A. (2013). "Somos bachiyeres". Juventud, docencia y política en la cultura escolar del Colegio Nacional Mixto de Morón (1949-1969), *Propuesta Educativa*, núm. 40, 132-134.
- Cattaneo, D. (2021). La arquitectura frente a las innovaciones pedagógicas: pervivencia y resignificación de la Escuela Nueva en el Cono Sur. *Revista de arquitectura*. Universidad Católica de Colombia. 23 (1), 54-65. <https://revistadearquitectura.ucatolica.edu.co/article/view/2589>
- Cattaruzza, A. (2009). *La Historia de la Argentina. 1916-1955*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Caruso, M. (2016). ¿Una nave sin puerto definitivo? Antecedentes, tendencias e interpretaciones alrededor del movimiento de la Escuela Nueva. En Pineau, P., Dussel, I. y Caruso, M. *La Escuela como máquina de educar* (pp. 93-131). Buenos Aires: Paidós.
- Carrizo, G. (2009). Educación y masculinidad en un Colegio técnico de la Patagonia argentina: el caso de los salesianos en Comodoro Rivadavia durante la primera mitad del siglo XX, *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, vol. 9, 1-22. <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/97599>
- Cuczuzza, H. (2017). Desembarco de la escuela nueva en Buenos Aires: Heterogéneas naves atracadas en puertos heterogéneos, *Revista Brasileira de Pesquisa*. 5 (2), 310-329. <https://revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/3396>
- De Certau, M. (1996): *La Invención de lo Cotidiano*. México DF. Universidad Iberoamericana.
- Di Liscia, M y Salto, G. (2004). *Higienismo, educación y discurso en la Argentina (1870-1940)*. Santa Rosa: Editorial de la Universidad Nacional de La Pampa.
- Devoto, J. (2002). *Nacionalismo, fascismo y tradicionalismo en la Argentina moderna. Una historia*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Dussel, I. (2019b). El patio escolar, de claustro a aula al aire libre. Historia de la transformación de los espacios escolares (Argentina, 1850-1920), *Anuario de Historia de la Educación*, 20 (1), 28-63. http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2313-92772019000100004
- Elías, M. (2015). La cultura escolar: aproximación a un concepto complejo, *Educare*, 19 (2), 285-301. <https://www.redalyc.org/pdf/1941/194138017016.pdf>
- Feiguin, M. A. y Aisenstein, Á. (2006). Diseño de sujetos morales, sanos y patriotas. Formación de profesores de Educación Física. Argentina, 1938-1967, *Pedagogía y Saberes*, núm.44, 9-20. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5685615>
- Foucault, M. (2015). *Vigilar y castigar. El nacimiento de la prisión*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Gadotti, Moacir (1998) "El pensamiento pedagógico de la Escuela Nueva". En *Historia de las ideas pedagógicas*. México, Siglo XXI.
- Galak, E. (2016). *Educación de los cuerpos al servicio de la política. Cultura física, higienismo, raza y eugenesia en Argentina y Brasil*. Buenos Aires: UNDAV.
- Gvirtz, S. (2019). Escuela Nueva. En Fiorucci, F. Y Bustamanate Vismara, J. *Palabras clave en la Historia de la Educación argentina*. Buenos Aires: Unipe.
- Kopelovich, P. (2020). La construcción de masculinidades en los internados del Colegio Nacional de La Plata (Argentina, 1910-1920), *Revista HISTEDBR Online*, vol. 20, 1-26. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/125799>

- 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 doctoral. Universidad Nacional de La Plata. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/146220>
- Kopelovich, P. y Galak, E. (2020). Una pedagogización de los deportes. La figura de Benigno Rodríguez Jurado y sus políticas sobre cultura física y deportes, *Revista Materiales para la historia del deporte*, n. 20, 2-15. <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/144760>
- La Cleca, F. (2005). *Machos. Sin ánimo de ofender*. Buenos Aires: Siglo XXI de Argentina Editores.
- Le Bretón, D. (1999). *Las pasiones ordinarias. Antropología de las emociones*. Buenos Aires: 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.
- López Herrerías, J. A. (1980). *Tendencias actuales de la educación*. Zaragoza: Edelvives.
- Londoño Ramos, C. (2001). El impacto de Ovidio Decroly en la pedagogía y la universidad colombiana, *Revista Historia de la Educación Colombiana*, 3 (3 y 4). <https://revistasum.umanizales.edu.co/ojs/index.php/plumillaeducativa/article/view/606/3483#:~:text=La%20pedagog%C3%ADa%20de%20Decroly%20tiene,vivo%20es%20ante%20todo%20vivir>.
- Lozano, C. (1980). *La escolarización. Historia de la enseñanza*. Barcelona: Montesinos.
- Lvovich, D. (2003). *Nacionalismo y antisemitismo en la Argentina*. Buenos Aires: Javier Vergara Editor.
- Méndez, A. (2013). *El Colegio, La formación de una elite meritocrática en el Nacional Buenos Aires*. Buenos Aires: Sudamericana.
- Mercante, V. (1908). La mujer moderna, *Archivos de Pedagogía y Ciencias Afines*, 12 (4), 374-385.
- Narváez, E. (2006). Una mirada a la escuela nueva. *Educere*, 35 (10), 629-636. <https://www.redalyc.org/pdf/356/35603508.pdf>
- Orbuch, I. (2020). Estrategias de difusión de la cultura física en Argentina. El caso de un colegio de élite del oeste del Gran Buenos Aires entre 1946 y 1955. *Revista Mexicana de Historia de la Educación*, 16 (8), 106-121. <https://www.rmhe.somehide.org/index.php/revista/article/view/252>
- Pavía, V. (2000). Investigación y juego, reflexiones desde una práctica, *Lecturas: Educación Física y Deportes*, 18 (5). https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.260/pr.260.pdf
- Pedraz, M. V. (1997). Poder y cuerpo: El (incontestable) mito de la relación entre ejercicio físico y salud, *Educación Física y Ciencia*, 3 (2), 7-19. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/11749>
- Pineau, P. (1999). Renovación, represión, cooptación. Las estrategias de la Reforma Fresco–Noble (Provincia de Buenos Aires, década del '30). En A. Ascolani, (comp.). *La educación en Argentina. Estudios de historia* (pp. 223–239). Rosario, Argentina: Ediciones del Arca.
- 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. <https://www.scielo.br/j/rbhe/a/hFTpv3Pfp9JhCZXVcn6stxd/abstract/?lang=es>

- Pineau, P. (2021). Modernización, meritocracia y producción de élites: el Colegio Nacional de Buenos Aires (Argentina) en la primera mitad del siglo XX, *Resgate - Rev. Interdiscip. Cult.*, 29, 1-21. https://www.researchgate.net/publication/354741507_Un_modelo_meritocratico_de_produccion_de_elites_el_Colegio_Nacional_de_Buenos_Aires_Argentina_en_la_primera_mitad_del_siglo_XX
- Pinkasz, D. y Pitelli, C. (1993). “Las reformas educativas en la provincia de Buenos Aires (1934 - 1972): ¿cambiar o conservar?”. En: Puiggrós, Adriana. *La educación en las provincias y territorios nacionales (1945 – 1985)*. Buenos Aires: Galerna.
- Pratto, J. (2017). La Educación Física en el Colegio Nacional de La Plata «Rafael Hernández» (1885-1930). En: 12° Congreso Argentino de Educación Física y Ciencias, Ensenada: Universidad Nacional de La Plata. https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.10282/ev.10282.pdf
- Puiggrós A. (1990). *Sujetos, disciplina y curriculum*. Buenos Aires, Argentina: Galerna.
- Puiggrós, A. (2019). *Qué pasó en la educación argentina. Breve historia desde la conquista hasta el presente*. Buenos Aires: Galerna.
- Ramallo, F. (2013). De hijos de gringos a jóvenes dorados: La formación de bachilleres en el Colegio Nacional de Mar del Plata entre 1914 y 1940. Tesis de maestría, Maestría en Historia, Universidad Nacional de Mar del Plata. <http://humadoc.mdp.edu.ar:8080/xmlui/handle/123456789/262?show=full>
- Scharagrodsky, P. (2004a). La educación física escolar argentina (1940-1990). De la fraternidad a la complementariedad, *Anthropologica*, 22 (22), 63-92. http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0254-92122004000100003
- Reitano, E. (2005). *Manuel Fresco. Entre la renovación y el fraude*. Buenos Aires: Instituto Cultural de la Provincia de Buenos Aires-Archivo Histórico.
- 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*. Buenos Aires: CLACSO.
- Scharagrodsky, P. (2006a). “Los ejercicios militares en la escuela argentina: cuerpos masculinos y patriotas a fines del siglo XIX”. En Aisenstein, A. y Scharagrodsky, P. *Tras las huellas de la Educación Física Escolar Argentina. Cuerpo, género y pedagogía 1880-1950*. Buenos Aires: Prometeo, 105-133.
- Scharagrodsky, P. (2006b). “El Scouting en la Educación Física Bonaerense o acerca del buen encauzamiento varonil (1914-1916)”. En: Aisenstein, A. y Scharagrodsky, P. *Tras las huellas de la Educación Física Escolar Argentina. Cuerpo, género y pedagogía 1880-1950*. Buenos Aires: Prometeo, 135-158.
- Scharagrodsky, P. (2009). En el nombre del Padre, del Hijo y del Espíritu Gimnástico: prácticas corporales, masculinidades y religiosidad en los Exploradores de Don Bosco en la Argentina de principios de siglo XX. *Educar*, Curitiba, n. 33, 57-74.
- 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. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0101328915000232>

- Scharagrodsky, P. (2021). Entre la escuela cuartel y la escuela republicana. El caso de la Educación Física Argentina, fines del siglo XIX y principios del XX. *Revista universitaria de historia militar*, 10 (21), 19-50. <https://ruhm.es/index.php/RUHM/article/view/810>
- Solari, M. (1991). *Historia de la educación argentina*. Buenos Aires: Paidós.
- Southwell, M. (2017). “La formación del carácter: metáforas, experimentación pedagógica y trabajo docente en las primeras décadas del siglo XX”. En: Pineau, P.; Serra, M. S.; Southwell, M. (Edit.). *La Educación de las sensibilidades en la Argentina moderna. Estudios sobre estética escolar II*. Buenos Aires: Biblos, 79-94.
- Stake, R. (2005). *La investigación con estudios de casos*. Madrid: Ediciones Morata.
- Vallejo, G. (2007). *Escenarios de la cultura física argentina. Ciudad y universidad (1882-1955)*. Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas.
- Zabalgoitia Herrera, M. (2021). Género, masculinidades y educación superior en México. Un estado de la cuestión. *CPU-e. Rev. Investig. Educ* [online]. 2019, n.29, 4-30. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-53082019000200004
- Zemaitis, S. y Scharagrodsky, P. (2020). “De vicios y extrañas perversiones durante la adolescencia. Sexualidades, sexos y relaciones de género en la paidología de Víctor Mercante (Argentina, principios del siglo XX)”. En: Baquero, R.; Porro, S. y Scharagrodsky, P. *Discursos, prácticas e instituciones educativas*. Buenos Aires: Prometeo. Páginas, 105-131.

Acerca del autor

Pablo Kopelovich, profesor y Licenciado en Educación Física (Universidad Nacional de La Plata), Licenciado en Educación (Universidad Nacional de Quilmes), Magíster en Ciencias Sociales con orientación en Educación (Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales), Doctor en Ciencias de la Educación (Universidad Nacional de La Plata). Docente de la Universidad Nacional de La Plata. Becario doctoral del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET).