

# Pedagogía y Saberes

---

Pedagogía y Saberes

ISSN: 0121-2494

ISSN: 2500-6436

pedagogiaysaberes@gmail.com

Universidad Pedagógica Nacional

Colombia

Feiguin, María Andrea; Aisenstein, Angela  
El diseño de sujetos morales, sanos y patriotas. La formación de profesores  
en Educación Física a través de un nuevo dispositivo. Argentina, 1938-1967  
Pedagogía y Saberes, núm. 44, 2016, -Junio, pp. 9-20  
Universidad Pedagógica Nacional  
Colombia

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=614064597003>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

UAEM 

Sistema de Información Científica Redalyc  
Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal  
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso  
abierto

# Diseño de sujetos morales, sanos y patriotas. Formación de profesores de Educación Física. Argentina, 1938–1967

Designing Moral, Healthy and Patriotic Subjects. Physical Education Teachers' Training. Argentina, 1938–1967

Design de sujeitos morais, saudáveis e patriotas. Formação de professores na educação física. Argentina 1938–1967

María Andrea Feiguin\*  
Ángela Aisenstein\*\*

\* Estudiante de Maestría en Ciencias Sociales con Mención en Historia Social, Universidad Nacional de Luján. Correo electrónico: mafeiguin@hotmail.com

\*\* Doctora en Educación Universidad Nacional de Luján/Universidad de San Andrés. Correo electrónico: aaisenstein@gmail.com

## Resumen

En este artículo se presentan 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. Su creación se interpreta como expresión local de un conjunto de ideas que tensionaron dicha formación entre la renovación y la conservación, y produjeron un conjunto de rituales, una mística y una estética que perdurarían como modelo docente en la disciplina a lo largo del tiempo. La investigación se basó en el análisis de documentos y entrevistas a graduados.

## Palabras clave

Educación física; formación docente; Argentina; cultura escolar; dispositivo

## Abstract

This article shows the political and ideological foundations as well as the disciplinary and pedagogical conceptions that characterized the school culture of the General Belgrano National Physical Education Institute as a new teacher education apparatus for the whole country. Its creation is interpreted as a local expression of a set of ideas that stressed training between renovation and conservation, and produced a number of rituals, a mystic and an esthetic that would last as a teaching model in the discipline over time. The research was based on the analysis of documents and interviews with graduates.

## Keywords

Physical education; teacher training; Argentine; school culture; apparatus

## Resumo

Este trabalho apresenta os fundamentos político-ideológicos e as concepções disciplinares e pedagógicas que caracterizaram a cultura escolar do Instituto Nacional de Educação Física General Belgrano como um novo dispositivo de formação de professores para todo o país. Sua criação pode se interpretar como expressão local de um conjunto de ideias que geraram tensão na formação entre a renovação e a conservação, e produziram um conjunto de rituais, uma mística e uma estética que perdurou, ao longo do tempo, como modelo docente da disciplina Educação Física. A pesquisa baseia-se na análise de documentos e entrevistas com os graduados.

## Palavras-chave

educação física; formação docente; Argentina; cultura escolar; dispositivo

Fecha de recepción: febrero 3 de 2016

Fecha de aprobación: febrero 26 de 2016

## Introducción

Este escrito es producto de un trabajo de investigación, colectivo y en curso, que se propone profundizar el conocimiento de la historia de la formación de profesores de educación física en Argentina, entendida como un proceso paralelo a la incorporación de la asignatura al currículo escolar. Desde allí se piensa la organización de la formación de profesores para la enseñanza de la educación física en el país como una política tributaria de la sanción de la Ley de Educación Común, N.º 1420/84, que prescribía la obligatoriedad escolar para todos los niños de 6 a 14 años de edad<sup>1</sup>. Cada uno de los artículos de esa ley puede descifrarse como respuesta a las problemáticas políticas, sociales y pedagógicas que enfrentaba el proceso de conformación y estabilización del Estado nacional argentino. En ese marco, se entienden la educación y la educación física como una de las estrategias del Estado para atender los problemas técnicos derivados del ejercicio del poder en una sociedad que se organizaba de acuerdo con los dictados de la democracia liberal.

Sin embargo, aun cuando la oportunidad de incorporación de la educación física al conjunto de los saberes escolares parece haber sido un aspecto estrictamente nacional, los contenidos y formatos que asumió fueron herederos del clima de ideas y de estrategias de construcción política que recorrían Europa (y los países que la tomaban como modelo) entre fines del siglo XIX y primeras décadas del XX.

La formación del ciudadano y la preparación del soldado ante posibles conflictos bélicos (Bertoni, 2001), así como la formación de una raza nacional fuerte y sana (Armus, 2006; Rodríguez, 2006) fueron algunos de los argumentos locales que entraron en discusión y en que abrevaron las justificaciones oficiales en torno a la consolidación de la educación física como asignatura escolar. Esos argumentos, junto con otros, tuvieron también influencia decisiva en la especialización de la formación de los maestros a cargo de enseñarla.

Dicho proceso de formación puede ser entendido dentro del proceso de institucionalización y organización general de la formación docente en Argentina (Alliaud, 1993) e interpretado en el marco de las tradiciones, tensiones y discusiones señaladas por diversos autores (Davini, 1995; Diker y Terigi, 1997). Tiene, además, un itinerario específico (Rozengardt, 2011) en el que pueden identificarse

tres momentos. El primero está vinculado con la creación de la primera institución civil de formación de docentes, la Escuela Normal de Educación Física dirigida por el doctor Enrique Romero Brest a principios del siglo XX; el segundo se configura alrededor de la creación del Instituto Nacional de Educación Física en la localidad de San Fernando (INEF General Belgrano), provincia de Buenos Aires (como sección masculina del anterior) y su cierre (1938–1967/72). El tercero, comienza en la última década del siglo XX y está signado por el proceso de reforma educativa iniciada en Argentina con la sanción de la Ley Federal de Educación (Ley N.º 24 195/93).

Esta investigación se enfoca en el segundo momento y se propone describir la cultura institucional del INEF General Belgrano. Se toma el concepto de cultura escolar desarrollado por Viñao Frago (2002, p. 73). Según este autor

estaría constituida por un conjunto de teorías, ideas, principios, normas, pautas, rituales, inercias, hábitos y prácticas [formas de hacer y pensar, mentalidades y comportamientos] sedimentados a lo largo del tiempo en forma de tradiciones, regularidades y reglas de juego no puestas en entredicho, y compartidas por sus actores, en el seno de las instituciones educativas. (p. 74)

Esta cultura se caracteriza además por “la continuidad y persistencia en el tiempo, su institucionalización y una relativa autonomía que le permite generar productos específicos como las disciplinas escolares” (p. 74).

Una de las hipótesis que sustentan el trabajo parte de considerar que la cultura escolar de esta institución porta rasgos particulares producto del tipo de dispositivo que resulta de su diseño. Siguiendo a Foucault (1991) se entiende el dispositivo como un conjunto heterogéneo de prácticas, discursos, decisiones reglamentarias, proposiciones morales que integran relaciones de poder y que produce efectos claramente identificables en los cuerpos. Para el autor, los dispositivos son instrumentos efectivos de formación y acumulación del saber, métodos de observación, técnicas de registro, procedimientos de indagación y pesquisa, aparatos de verificación a través de los cuales se ejerce el poder.

1 En dicha ley varios artículos hacen referencia a la educación corporal de los niños como parte de la educación integral —intelectual, moral y física— (Ley N.º 1420, art. 1).

## Se forjará una juventud de corazón y de valor y ella será por su virtud el porvenir de nuestra nación<sup>2</sup>

El Instituto Nacional de Educación Física General Belgrano de San Fernando fue creado el 3 de noviembre de 1938 por el ministro de Educación de la Nación (doctor Jorge Coll, durante la presidencia de Roberto Ortiz) como sección masculina del Instituto Superior de Educación Física existente, desde 1912, en la ciudad de Buenos Aires. Se organizó como internado para alumnos becados del interior del país a la vez que mantuvo un régimen externo para alumnos residentes en zonas cercanas. Con algunas modificaciones en los planes de estudio, y más allá de los cambios políticos, continuó cumpliendo su tarea de formación de profesores varones y de internado hasta el año 1967. En ese año el profesorado se trasladó a la Capital Federal, al predio del Instituto Nacional de Educación Física doctor E. Romero Brest, mientras que las instalaciones del predio de San Fernando continuaron alojando a los últimos becarios, en condición de internados, hasta el año 1972.

Su creación se encuadra en un contexto de políticas nacionales e internacionales signadas por una creciente polarización ideológica (Bisso, 2007) y una política cultural de masas basada en el reforzamiento de elementos nacionalistas y de freno al comunismo (Devoto, 2002). En ese marco, el nuevo dispositivo de formación (masculino, bajo la modalidad de internado, con reclutamiento en el interior del país, becas de traslado, estudio, vestido y alimentación para cada alumno) puede ser puesto en relación con lo que Mangan (1999) describe como el proceso de conformación del cuerpo, como ícono cívico y metáfora múltiple (moral, masculina, militarista y política) que responde a la necesidad humana de héroes, que transmitan superioridad y seguridad; y su difusión a nivel mundial. También como una institución inscrita en las estrategias de conformación de una cultura política apropiada para el funcionamiento de la democracia de masas (Mosse, 2007).

Para la nueva política de soberanía popular, que estaba en ascenso desde fines del siglo XIX, la idea de voluntad general constituía casi una religión secular, en la que el pueblo era adorado por sí mismo y la política trataba de guiar y formalizar el culto a través de ritos y fiestas, mitos y símbolos nacionales. Como resultado, se esperaba que la caótica multitud que

constituía el pueblo se convirtiera en un movimiento de masas coherente, que compartiera la creencia en la unidad popular a través de una mística nacional (Mosse, 2007). Esto requería afianzar una democracia de masas como alternativa o complemento al sistema parlamentario y representativo en el que cada hombre, individualmente, representaba un voto. Para ello, tanto en Francia como en Alemania, se actualizaron manifestaciones festivas y liturgias ya existentes; las sociedades corales, las de tiro al blanco y las de gimnastas contribuirían a conformar esa nueva política basada en la emoción y la activación de impulsos inconscientes de los individuos devenidos multitudes. Los festejos públicos, los monumentos y los símbolos nacionales e institucionales serían la expresión de un nuevo estilo político basado en presupuestos artísticos y una estética esencial unificadora de los símbolos. “El ceremonial permit[iría] a un grupo comportarse de una forma simbólicamente ornamental, de modo que parece ofrecer un universo ordenado”; en el que “cada partícula logra una identidad, en función de su simple interdependencia de todas las demás” (Erikson, citado en Mosse, 2007, p. 27).

Respecto de las ideas y estrategias difundidas desde Europa merece destacarse el contexto de recepción argentino. La nueva institución fue diseñada durante un gobierno conservador, que descreía de la democracia liberal, admiraba los modelos corporativistas europeos y había ganado las elecciones mediante el fraude. De este modo el internado, como nuevo formato institucional para la formación docente, puede pensarse como un encuadre apropiado para la construcción de un grupo de líderes que construyera y difundiera rituales, valores, emociones y prácticas en torno a la cultura física. La educación física escolar se integró como parte de la estrategia de construcción de dicha cultura política en el marco de la democracia de masas posterior al golpe de Estado del año 1930. Así se podría generar en la población una percepción de participación política más viva que el parlamentarismo.

Los fundamentos político-ideológicos, así como las concepciones y prácticas pedagógicas que caracterizaron la cultura escolar del INEF, conformaban un entramado que pretendía confluir efectivamente en la formación de un sujeto educado en las cuestiones de la cultura física, sano física y moralmente, y preparado para liderar a la sociedad, para “gravitar en la obra nacional de educación física y contribuir en la mayor medida de lo posible a la formación de profesores de educación física como los que necesita el país” (Instituto Nacional de Educación Física, 1941, pp. 23–25).

2 Primeros versos de la *Canción del Instituto* (Nacional de Educación Física) creada por A. Gattas, R. Vanney y R. Oliva, en el año 1939; en Gilabert (1991).

También es importante reconocer que el descubrimiento de las virtudes de la cultura física parece estrechamente asociado al cuadro ideológico de entreguerras; según Bolz (2007) el nacionalismo, el socialismo y el comunismo estaban en la base de los distintos movimientos deportivos, tanto obreros como burgueses. Su fuerza derivaba de esa alianza entre actividad física y compromiso espiritual, y su incorporación en políticas educativas también podía interpretarse como efecto de la agencia de actores del campo deportivo sobre los dirigentes políticos respecto de los beneficios de dicha articulación. Esta conjunción de actividad física y compromiso ha sido un componente destacado de la cultura escolar del INEF, tal como puede leerse en el testimonio de un exalumno que resalta

la clase de muchachada que era[n] [...], prácticamente 90 líderes [...] con la mente puesta nada más que en eso, con muchas potencialidades, con mucha fuerza para hacer cosas y mucho de creatividad [sumado a] el afecto de todos y el sentido de colaboración de todos para con todos. (Entrevista exalumno N.º 6)

Estas definiciones, que se desprenden del análisis de los documentos y entrevistas, alimentan la hipótesis que identifica la cultura física, desde fines del siglo XIX y sobre todo luego de la Primera Guerra Mundial, como una herramienta de socialización política en el marco de estabilización de una cultura política de masas. En ese marco, la creación de una nueva institución para la formación de profesores puede ser entendida como parte de un conjunto mayor de decisiones políticas en el ámbito de la cultura física y la educación en la primera mitad del siglo XX tanto en Europa como en América Latina. La creación de oficinas estatales a cargo de la organización de la Educación Física nacional, a la par del incremento de la carga horaria para la asignatura en las escuelas secundarias o medias, la disposición de instalaciones deportivas y la creación de instituciones de formación de profesores en distintos países, como por ejemplo la Italia de Mussolini en 1928 y 1932 (Gori, 1999), el Brasil de Vargas (Da Costa y Labriola, 1999) y la Argentina, a partir de la década de 1930, pueden ser ejemplos de la institucionalización de estas perspectivas en distintos países.

Para el caso argentino, a través de dos decretos, uno del año 1937 y otro de junio de 1938, el poder ejecutivo creó “el Consejo Nacional de Educación Física” y “la Dirección de Educación Física en el Ministerio de Justicia e Instrucción Pública”, respectivamente. A la vez que, en el texto del segundo decreto mencionado, comunica la creación de una Comisión “para

que redacte un proyecto de ley de Educación, la que deberá incluir disposiciones especiales sobre cultura física, considerándola como materia integrante de la enseñanza general”; enumera los establecimientos dependientes de dicha Dirección y señala que

[e]l Instituto Nacional de Educación física proseguirá su misión de preparar profesores de la materia, conforme a los planes, métodos y programas que se fijen, los cuales deben basarse en un criterio científico, racional y positivo de la cultura física, sin olvidar en ningún instante que la gimnasia debe enseñarse con el ejemplo del propio maestro. (Ministerio de Educación de la Nación Argentina, 1938, pp. 17-21)

Por ello, la decisión de impulsar la formación de profesores de educación física para las escuelas de todo el país se puede entender a partir de una doble intencionalidad: la primera, el fortalecimiento del cuerpo y el espíritu de la juventud y de la raza nacional<sup>3</sup>; la segunda, la formación de nuevos dirigentes que sostuvieran y reprodujeran esas ideas y prácticas a lo largo del tiempo.

La formación de profesores podría ser una respuesta adecuada a la necesidad de acrecentar la salud y la formación espiritual del niño, entendiendo que, correctamente dirigida, la educación física era capaz de provocar un doble efecto: actuar sobre el organismo y sobre la mente. Además, la educación intelectual no podía prescindir del desarrollo físico y debía ser llevada a cabo bajo normas científicas y racionales (Ministerio de Justicia e Instrucción Pública de la Nación Argentina, 1939).

Sin embargo, la normativa muestra la crítica oficial a la formación que se realizaba en el Instituto Nacional de Educación Física de la Capital Federal, en actividad desde el año 1906, y el problema de ausencia de docentes idóneos para las instituciones educativas del interior del país. Es por eso que, a través de la Resolución Ministerial del 3 de noviembre de 1938, comenzó a funcionar en la Quinta de San Fernando, bajo el nombre de General Belgrano, el Instituto de Aplicación, sección varones, y ocho meses después el Instituto Nacional de Educación Física de la Capital Federal se subdividió por locales y sexo: las ciento catorce alumnas que cursaban sus estudios allí permanecieron en el Instituto de la Capital Federal y los veintiséis alumnos y profesores varones fueron

3 Trabajos históricos existentes señalan el peso que tuvieron distintas vertientes de la eugenesia en la construcción del discurso político y educativo en Argentina (Galak, 2014; Kinoshita, Rocha y Aisenstein, 2015; Stepan, 2005 y Vallejo y Miranda, 2004, 2012). Sin embargo, esta perspectiva de análisis no se desarrolla en este trabajo, entre otros motivos, por cuestiones de extensión.

derivados al Instituto de Aplicación General Belgrano (Ministerio de Justicia e Instrucción Pública de la Nación Argentina, 1939).

A partir de entonces y por algunos años, en la Quinta de San Fernando, se implementaron simultáneamente dos planes de estudios con destinatarios también diferentes. Por un lado, el Instituto de Aplicación con el Curso de Profesores de Educación Física para los alumnos externos provenientes de Capital Federal y del Gran Buenos Aires. Por otro, el Curso de Maestros de Gimnasia y Recreación destinado para los alumnos varones del interior del país. Este curso, con duración de un año, bajo la modalidad de internado y destinado a los alumnos de las provincias y territorios nacionales, se orientó a la formación de docentes “para el desempeño de la cátedra de educación física en los establecimientos de enseñanza dependientes de este Ministerio, en las Provincias y Territorios nacionales” (Ministerio de Justicia e Instrucción Pública de la Nación Argentina, 1939, pp. 285–291).

Un aspecto sustantivo que emerge de la convivencia de estas dos modalidades de formación en funcionamiento en el INEF General Belgrano, y que marcó una discontinuidad en la matriz de formación docente en educación física, ha sido que el dispositivo formativo del INEF General Belgrano se gestó como espacio con internado y diferenciado para hombres, hecho que dejó rasgos importantes en su cultura escolar.

## **La materia prima para el funcionamiento adecuado del dispositivo**

En la cultura escolar del INEF, el empeño por formar maestros y profesores de educación física que “beneficiaran, en mayor grado, [a] los integrantes de la población escolar, tanto primaria como secundaria de los lugares en que actuarán” quedó emparentado a un conjunto de valores ligados básicamente a los vínculos afectivos, el liderazgo y la responsabilidad. A modo de ejemplo puede señalarse que tanto en las condiciones requeridas para el ingreso a la institución, como en las consideraciones que se hacían al momento de designar el abanderado, hacia el final de la carrera, cobraba relevancia la experiencia de haber sido adalid en la escuela, como también la cualidad “de tener gran ascendiente [...] sobre sus condiscípulos y estar siempre en la escuela” (INEF, 1940, pp. 16–22). Por ello, si bien el reclutamiento de los postulantes tenía un carácter abierto a los alumnos varones de las escuelas normales de todo el

país, solo eran incorporados como alumnos aquellos que parecían constituir, de antemano, una materia prima fértil para el funcionamiento del dispositivo.

## **La convocatoria y el ingreso**

La normativa revela que a fines del año 1939 y principios de 1940 se realizaron convocatorias para jóvenes varones de las escuelas normales de las provincias y territorios. La Circular N.º 40/39 y la Circular N.º 3/40 daban a conocer las condiciones para aspirar a una de las treinta becas para el Curso de Maestros de Gimnasia y Recreación que serían “distribuidas proporcionalmente, de acuerdo a las necesidades y aptitudes de los aspirantes, los que seguirán su último año en la Escuela Normal de San Fernando” a saber: ser argentino nativo con honorables antecedentes personales y de familia, una talla mínima de 1,70 m, peso en relación con la talla, edad mínima de 17 años y certificado de aptitud física y buena salud, expedido por el médico del establecimiento conjuntamente con la ficha físico-médica oficial (Ministerio de Justicia e Instrucción Pública de la Nación Argentina, 1939, pp. 160–291). Requisitos posteriormente modificados y expresados en la Circular N.º 38/41, por la cual, a partir del año 1942, la talla requerida fue 1,68 m y se incluyó el ítem que solicitaba tres fotografías [9 × 12 cm] de cuerpo entero, de frente, perfil y espalda, en posición normal de pie, con los talones juntos y vestido únicamente con pantalón corto de gimnasia. Estas condiciones de ingreso brindaron a su vez las primeras estimaciones sobre las dimensiones y características que los estudiantes de educación física, futuros profesores, debían cumplir (Ministerio de Justicia e Instrucción Pública de la Nación Argentina, 1941).

Sin embargo, las memorias, las circulares, los libros de actas y las voces de los entrevistados revelan que el curso de Maestros de Gimnasia y Recreación no tuvo una respuesta inmediata por parte de las autoridades de las escuelas normales; el proceso se fue cumpliendo en tiempos que al parecer resultaron más extensos de lo esperado. La preocupación desde el Ministerio, ante el reducido número de interesados en ingresar al INEF de San Fernando en calidad de internos, se hizo evidente en las solicitudes de informe elevadas a las escuelas normales del interior (Ministerio de Justicia e Instrucción Pública de la Nación Argentina, 1940); como también en las voces de exalumnos.

Respecto de los que sí respondieron a la convocatoria, coinciden los entrevistados al mencionar que llegaron al Instituto por consejo o elección de un conocido o profesor de su escuela secundaria y

que paulatinamente la selección se fue haciendo más rigurosa, desde el punto de vista de los requisitos antropométricos, de visión y odontológicos que se requerían. Varios de los entrevistados relatan que llegaron a San Fernando sin haber concluido la escuela normal en su ciudad de origen, y que cursaron simultáneamente el último año de la formación de maestros y el primero del Instituto.

Cuando yo estaba en primer año de la escuela normal de [...] en el año treinta y pico, se recibe una nota oficial del Ministerio de Educación informando que se establecen las becas y que todo alumno que terminado 3° año y había tenido arriba de 7 de promedio en todas las materias, tanto teóricas como prácticas, estaba en condiciones de solicitar las mismas. Con tal idea yo ingreso en primer año con el objetivo de obtener la beca al finalizar tercero. Era buen jugador de básquet, hacía atletismo, era buen nadador. Tenía una educación física asociado al club [...] muy bien desarrollada y tenía muchísima actividad. Fue importante para mí porque los tres primeros años de estudios yo me preocupé por mantener el 7 de promedio en todas las materias teóricas para aspirar a pedir la beca. Al terminarlo la solicito, y me llaman becado para San Fernando para hacer las pruebas de ingreso de Instituto. Dos meses viviendo en su internado, muy riguroso, muy duro, muy riguroso. Salíamos los domingos solamente de 2 a 8 de la noche y después no salíamos, y teníamos que estudiar, trabajar y responder a mucha acción interna del programa de internado. (Entrevista exalumno N.º 11)

Pero no todos los que se postulaban resultaban finalmente incorporados como alumnos, ya que el proceso de selección incluía una etapa de observación y reconocimiento de las características personales de cada postulante para luego de realizar la selección de los “mejores futuros profesores”, los mejores líderes.

[Para ingresar], había un examen de aptitud física [...] pruebas de deportes, de gimnasia, de natación y era riguroso, porque entrábamos uno de cada diez [...] aspirantes y [había] pruebas de tipo psicológicas, cultural, [...], y [...] una observación permanente [...]. Un seminario de ingreso de quince días de duración [en el] que te miraban como actuabas, como te comportabas, eso era bastante persecutorio [...] Todos quedaban quince días internados; haciendo las pruebas [...], exámenes, test, todo el día [...]

[Lo] sabíamos, era explícito y observaban no solamente los profesores internos sino también los estudiantes de tercero [...] metían a los chicos de tercer año en el proceso de observación, de selección. (Entrevista exalumno N.º 16)

Merece destacarse que dicho proceso de selección y supervisión se extendía a lo largo de la carrera, por lo cual no era raro que hubiera deserciones voluntarias (por problemas económicos de las familias que obligaban a salir a trabajar, o de otra índole personal o familiar) o inducidas. A la vez, tal aspecto disciplinario convivía en la institución con elementos de distintas corrientes pedagógicas dando lugar a tensiones entre perspectivas teóricas y entre los discursos y las prácticas.

## La vida en el INEF

Llegado a este punto y a partir de las entrevistas y del corpus normativo, que concentró formulaciones sobre la organización de la institución, los exámenes físicos, las pruebas de eficiencia física y la disciplina, ha sido posible reconocer los componentes disciplinarios y el sustrato teórico-pedagógico que daban sustento a esta obra y marcaban el día a día institucional.

## Los componentes disciplinarios del dispositivo

Cada día de clase se iniciaba a las 7 de la mañana [...] un día en clase era levantarse a las siete, doblar la cama, salir volando para hacer bandera, venir de bandera, si tenías tiempo a las siete y media se desayunaba, si querías en ese ínterin acomodabas alguna cosa o te afeitabas, y a las ocho ya empezaban las clases. [...] había clases prácticas, generalmente a la mañana [...], después a las doce [...], se almorzaba y a las dos ya comenzábamos con las clases. A la tarde eran las clases teóricas: Teoría de la Gimnasia, Anatomía, Fisiología. (Entrevista exalumno N.º 2)

En la organización del INEF General Belgrano las actividades curriculares y extracurriculares conformaban un conjunto armónico en el que la vida en el internado resultaba un aporte sustantivo, casi fundamental, para el tipo de profesor de educación física esperado; y en tal sentido se intensificaba la tendencia al mejoramiento de la conducta y la disciplina individuales y colectivas. Cotidianamente se cumplían múltiples actividades que transcurrían hilvanadas por reglas y pautas que tuvieron continuidad en el tiempo.

[L]as pautas que mantenía el internado [...] era[n] muy exigente[s] y era muy duro; duro en el sentido de las normas, del estilo de vida, de la entrega que había que tener y del rigor que tenían las exigencias de las materias que dábamos. (Entrevista exalumno N.º 12)

En ese marco se desarrollaban las clases teóricas y prácticas de las materias que componían el plan de estudios, con una selección de asignaturas categorizadas en tres grupos: las asignaturas de la disciplina, es decir, las gimnasias, los deportes (Volley, Básquetbol, Fútbol, Hockey, Atletismo, Remo, Boxeo, Natación, Esgrima, Equitación); las asignaturas biológicas (Anatomía, Fisiología, nociones de Kinesiología, Biometría) y, por último, las asignaturas pedagógicas (Ciencia de la Educación, Historia de la Educación Física, Organización y Administración de la Educación Física y Trabajos Prácticos, Práctica Pedagógica, Psicología, Canto Coral), que organizadas por turno se desarrollaban en clases de 40 minutos

Los días de clase [...] terminaban con una vuelta al lago, o simplemente con una ducha, la merienda y a estudiar hasta la hora de la cena [...] Los lunes por la noche, había teatro. Los martes teníamos clase de equitación, coro y natación. (Entrevista exalumno N.º 6)

[...]

de acuerdo a las características de cada uno estaban las subcomisiones, subcomisión de revista, de higiene (enfermería), de biblioteca, de acción social (reuniones), en cada una había un presidente. Después la parte de revista y después había que trabajar para hacer las presentaciones de las tribus. (Entrevista exalumno N.º 2)

Las actividades extracurriculares, algunas de ellas convertidas en tradiciones (como la división y organización de los estudiantes en tribus)<sup>4</sup>, resultaban componentes fundamentales del dispositivo. La valoración de estos espacios pasaba fundamentalmente por el espíritu que allí se gestaba; liderazgo, emulación y dependencia intragrupo que redundarían en el modelo de profesor al que se aspiraba para las escuelas del todo el país.

Desde esta misma lógica pueden considerarse las acciones que tendían a la organización de las tareas y las que derivaban en el control de la conducta propia y de los compañeros.

[Las intertribus de teatro] era una forma de educación. Ahí trabajábamos fuera del horario de actividades programáticas, trabajábamos de noche, quitábamos horas al sueño, hacíamos los telones, hacíamos toda la escenografía nosotros, pegábamos papel de diario, engrudo con papel de diario para hacer los telones, los pintábamos nosotros. Y bueno

era una actividad que nos tenía reunidos durante mucho tiempo trabajando [...] pero nos daba un espíritu de cuerpo bárbaro, un espíritu grupal impresionante. (Entrevista exalumno N.º 14)

Sin embargo, desde la perspectiva de otro entrevistado, las intertribus, así como algunas otras actividades, “era la técnica de tenernos ocupados, para que no se arme despelote” (Entrevista exalumno N.º 2).

El análisis de las actas internas permite también reconocer que la educación en el respeto al orden y las normas parecía imponerse por sobre la instrucción dada a través de las clases teóricas y prácticas de las materias del plan de estudios (considerado en sentido estricto). Los hábitos, rutinas y contenidos se entremezclaban dentro de un proceso formativo en el que la disciplina y la autodisciplina dejaban su sello en la construcción de un cierto tipo de docente apto para reproducir, en cada punto del país, aquella idea de ciudadano fuerte y caballeresco, puesto al servicio de la nación y formado a través de la cultura física.

En estos momentos de la despedida, tan llena de nostalgias y emociones, debo sintetizar en el último consejo, los preceptos de que aquí se os inculcaron. Nuevos horizontes se abren desde ahora en vuestro porvenir. A lo largo del camino a recorrer, no echéis en olvido nuestras enseñanzas y aplicadlas sin claudicaciones; aplicadlas con patriótico fervor para propender eficazmente desde nuestra especialidad, a que en las nuevas generaciones de argentinos se realicen nuestros ideales de perfeccionamiento de la raza fuerte y caballeresca. (Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, República Argentina, 1939, pp. 467–470)

## El sustrato teórico–pedagógico del dispositivo

El análisis de entrevistas y normativa permitió “reconstruir” una trama en la que convivían elementos de distintas corrientes pedagógicas, dando lugar a tensiones entre perspectivas teóricas y entre discursos y prácticas. Entre esas perspectivas se ha identificado al movimiento escolanovista y al ideario de la Asociación Cristiana de Jóvenes (ACJ).

Distintos historiadores han dado cuenta de la influencia de las ideas del movimiento de Escuela Nueva en Argentina. Puiggrós (1990) y Pineau (1999), entre otros, han señalado su posición alternativa y paradójica, su aporte espiritualista y renovador frente a la pedagogía hegemónica del sistema de instrucción pública centralizado estatal, así como su articulación dentro de reformas educativas conservadoras. A los efectos de indagar estas posibles influencias en los discursos y prácticas que conformaron al INEF Gene-

4 Al poco tiempo de llegar, los estudiantes eran divididos en dos tribus, denominadas Churos y Huaynas. Tenían una clara organización jerárquica interna y competían permanentemente en todas las actividades.

ral Belgrano resulta conveniente destacar algunas características de dicho movimiento. Tal condición le cabía por ser su origen “un gesto de revuelta contra la vieja tradición y expresar una sentida necesidad de reforma” (Brehony, 2006, p. 742), por su carácter informal, por la conformación de redes basadas en creencias y solidaridades compartidas y porque se movilizaban con relación a temas conflictivos, tales como el disconformismo social de fin de siglo y la crisis y malestar sociales que había legado la guerra. Así mismo, y lejos de ser un movimiento uniforme, el escolanovismo fue una “avalancha de experiencias, propuestas, métodos y articulaciones que aparecieron bajos los rótulos” Escuela Nueva, Escuela Activa o Nueva Educación; y desde tal complejidad fue leída en América Latina y Argentina y traducida en experiencias y teorizaciones que se fundamentaron en la psicología y en una nueva filosofía de la educación con características espiritualistas y críticas (Caruso, 2001, p. 94).

Si bien no puede afirmarse que el internado fue pensado desde una perspectiva escolanovista, se han hallado ciertos rasgos posibles de vincular con dicho movimiento, especialmente las pedagogías comunitarias, renovadoras, individualizantes y pragmáticas.

Era un grupo humano totalmente diverso; y ahí estaba la riqueza, y eso nos colocó a todos en una situación de que nos enseñábamos mutuamente, el inmenso valor de ese profesorado [...] [es] por el lado del intercambio entre saberes de distintas procedencias; entonces el que sabía una cosa la enseñaba [...], el que sabía otra la enseñaba también y ni siquiera se daba cuenta [de] que le estaba enseñando, era inconsciente. [...] Este proceso se daba durante toda la carrera, [...] era una enseñanza recíproca constante. (Entrevista ex alumno N.º 16)

También la diferencia entre las “escuelas de instrucción” y las “escuelas de educación” constituye la idea central del discurso pedagógico comunitarista, y es en las últimas donde la camaradería, las reglas higienistas, los ejercicios físicos, los trabajos prácticos y manuales y la exaltación de los sentidos morales, religiosos y patrióticos se acentúan (Caruso, 2001). En la organización del internado el currículo y la vida cotidiana se confundían; el primero se desarrollaba a partir de la concepción comunitarista de la segunda. Por ello vivir en el internado componía un aspecto central en una formación que reconocía el peso de la influencia del medio para la educación integral (Marín Ibáñez, 1976). Las actividades extra-curriculares, que incluían contenidos moralizantes e higienistas orientados a la constitución de un cuerpo

individual educado y un imaginario colectivo de normalización en la vida cotidiana, también resultan indicios de la nueva pedagogía.

Lo más importante sobre todo era cuidar la salud, o sea, que uno mismo se estaba cuidando para el día de mañana [...] para toda la vida. (Entrevista exalumno N.º 9)

Nos enseñaron [...] cómo había que comer, cómo había que levantarse, cómo había que mover la silla sin hacer ruido, cómo sentarse, cómo tomar los cubiertos. Normas de educación. (Entrevista exalumno N.º 12)

Entre los principios escolanovistas se encontraba también la combinación del trabajo individual con el comunitario, que se articulaban en las competencias intertribus. Las pedagogías individualizantes planteaban la diversificación de los tiempos y de las estructuraciones curriculares en función de aptitudes y tendencias de los alumnos, orientadas a modelar la conducta individual. La participación en las tribus implicaba una exacta definición de los tiempos, la organización de espacios de trabajo grupal con características específicas y la competencia permanente con y contra otros.

En este mismo orden pueden considerarse las acciones que tendían a la organización de las tareas y las que derivaban en el control de la conducta propia y de los compañeros. Todas pueden interpretarse dentro de uno de los principios del ideario de la Liga Internacional de La Escuela Nueva, que señalaba la necesidad de que la disciplina personal y la disciplina colectiva fueran organizadas por los mismos niños con la colaboración de los maestros; así se buscaba reforzar el sentimiento de las responsabilidades individuales y sociales (Marín Ibáñez, 1976). Sin embargo merece señalarse que, en ese marco institucional, la autogestión de las tareas y la diversificación del tiempo pueden también ser entendidas como un reforzador directo del control interno:

El autocastigo era la forma como nos disciplinábamos, sin necesidad de que venga alguien. (Entrevista exalumno N.º 6)

todas las situaciones del instituto las manejábamos nosotros. (Entrevista exalumno N.º 8)

El internado lo manejaban los alumnos de tercero y el abanderado. Teníamos nuestro regente, nuestro director y vice director, pero intervenían si hacía falta, [...] el manejo interno era de nosotros. (Entrevista exalumno N.º 3)

Por otro lado, las menciones específicas de algunos de los ex alumnos respecto del recorrido de los primeros profesores y el proceso de selección de quienes tenían aptitudes para liderar —entre ellos, el abanderado— dieron pistas sobre otros contactos y préstamos de ideas con la Asociación Cristiana de Jóvenes.

La influencia de la ACJ en el desarrollo de la cultura física en América Latina, y puntualmente en la formación de profesores de educación física, ha sido trabajada por diversos autores. Dogliotti y Magalhães (2014) y Linhales (2006) señalan que fue por la acción de la Federación Sudamericana de ACJ —a través de la creación del Instituto Técnico Sudamericano (ITS) con sede en Montevideo, Uruguay— que se pusieron en circulación personas e ideas que confluyeron en la composición de un proyecto cultural para la educación física de la región. Si bien la formación de los directores técnicos de la ACJ de cada país se iniciaba en las instituciones locales, se completaba con los cursos de tercer y cuarto años en el Continental Training College establecido en Montevideo (Dogliotti, 2013, 2014; Dogliotti y Magalhães, 2014; Linhales 2006, 2014).

El ITS tuvo también presencia destacada en la escolarización de la educación física en Brasil, por su vinculación con la Asociación Brasileira de Educação, más específicamente con su sección de Educação Física e Higiene (Linhales, 2006), y en la creación del primer instituto estatal de formación de profesores de educación física del Uruguay (en 1939, en Montevideo) (Dogliotti y Magalhães 2014). Si bien el inicio de la formación estatal y civil en educación física en Argentina data de los primeros años del siglo xx<sup>5</sup>, la década de 1930 marca un hito temporal en que esta influencia parece cristalizar en los tres países, puntualmente en Argentina, con la creación de INEF General Belgrano. Merece a la vez destacarse que, al menos para Brasil y Argentina, las acciones de la ACJ deben ser entendidas como el afianzamiento de la influencia estadounidense en el plano de la educación física nacional, signada desde sus orígenes por el mayor peso de las corrientes gimnásticas europeas (francesa, alemana y sueca). En Argentina se reconoce su aporte al desarrollo de algunos deportes, y respecto del INEF dos de sus profesores<sup>6</sup> pertenecían a la ACJ.

Un elemento clave de la discursividad asociacionista era el tema del liderazgo; esta idea aparecía en el discurso de quien fuera uno de los primeros directores del Departamento de Educación Física de la ACJ en Uruguay y luego director técnico de la Comisión Nacional de Educación Física de dicho país:

Después de muchos años de estudio y ante una necesidad sin cesar creciente de preparación y entrenamiento de líderes nacionales, se estableció en el año 1922 el Instituto Técnico con sus escuelas locales [...]. Este esfuerzo representa, fuera de duda, el acontecimiento más importante producido en el desarrollo de nuestra obra en Sud América. (Hopkins, 1927, citado en Dogliotti y Magalhães, 2014, p. 2)

Y se reiteraba en los testimonios de los exalumnos del INEF General Belgrano:

Cuando se decidía quien era el abanderado se buscaba a la persona no al rendimiento [...] Se buscaba a una persona que [...] tuviera [...] cierto nivel de contacto con todos como para poder guiar en los momentos necesarios. [...] la carga de la responsabilidad en sí [...] era prácticamente marcar la escuela y eso valía y era difícil de llevar adelante, entonces sin quererlo [...] dejaban que nosotros condujéramos, nos daban muchas responsabilidades y dejaban que nos controláramos nosotros [que] nosotros mismos fuésemos los capitanes de la sanción [...] por eso el abanderado y los escoltas eran personas que tenían una personalidad especial. (Entrevista exalumno N.º 6)

La confluencia de elementos entre el movimiento escolanovista y la ACJ en la cultura escolar del INEF puede ser entendida si se considera que, entre las pedagogías comunitaristas, y en el contexto de creación del movimiento juvenil denominado Boy Scout, su fundador, Robert Baden Powell planteaba una pedagogía centrada en la solidaridad grupal y mistificadora de la naturaleza. Tampoco resulta extraño hallar elementos del scoutismo en la cultura física local, ya que el mismo Baden Powel, de visita en Argentina, se vinculó con distintas instituciones (por ejemplo la ACJ) y tuvo influencia en la creación de la Asociación Nacional de Boy Scouts Argentinos, de la mano de Francisco P. Moreno. Este último había sido funcionario del Consejo Nacional de Educación e impulsor (sin éxito) de la enseñanza del scoutismo en las escuelas de la provincia de Buenos Aires (Aisenstein, 1995; Scharagrodsky, 2006).

5 Precedida por la formación militar de profesores en la Escuela de Gimnasia y Esgrima del Ejército.

6 Federico Dickens y Alberto Regina.

## Conclusiones

Este trabajo se propuso describir aspectos de la cultura escolar de una institución de formación docente, entendida como un dispositivo de preparación de profesores de educación física para todo el país. Las características enumeradas a partir de los datos recogidos, tanto en la normativa como en los testimonios orales, han permitido identificar el conjunto heterogéneo de prácticas, discursos, decisiones reglamentarias y proposiciones morales que integraron relaciones de poder y se orientaron a ejercer efectos claramente identificables en los cuerpos de quienes eran pensados como futuros líderes de la cultura física en Argentina. También han aportado elementos para ubicar a la institución como parte de una estrategia mayor para la construcción y difusión de una cultura política de masas, de la que ciertos cuerpos, rituales y mística constituirían elementos indispensables y, por ello, necesarios y trabajosos de producir.

Los componentes teórico-pedagógicos hallados e identificados con las líneas de influencia del escolanovismo y la ACJ resultan congruentes con el contexto macropolítico argentino de las décadas de los treinta y los cuarenta, y en el marco cultural de lo que Mangan (1999) denominó el proceso de conformación de los cuerpos masculinos, como líderes e íconos cívicos. Los testimonios permitieron, asimismo, reconocer la riqueza performativa de sujetos y valores de la cultura institucional del internado y su supervivencia, a través de la difusión que realizaron los graduados insertados luego en las escuelas primarias, secundarias y en las instituciones de formación de profesores de la especialidad que se crearían posteriormente en distintas provincias del país.

(El) Instituto ha sido una escuela de vida más allá del tiempo, una escuela de formación muy bien pensada por la personas de esa época que la crearon [...] esa escuela dejó grabado en nosotros lo que debe ser una persona de bien. Y en ese sentido hemos querido llevar adelante la bandera de la educación física.

[...]

Creo que salvo contadas excepciones los egresados de Instituto, han sido guía y luz en todos los lugares donde se ha dictado educación física [...] la mayoría, todos abrevaron de las fuentes de la virtud del Instituto. (Entrevista exalumno N.º 14)

## Referencias

- Aisenstein, A. (1995). *El contenido de la educación física escolar y la formación del ciudadano. Argentina 1880-1930*. Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas. Informe final, beca de Perfeccionamiento. 1991/1993.
- Alliaud, A. (1993). *Los maestros y su historia: los orígenes del magisterio argentino*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- Armus, D. (2006). *La ciudad impura. Salud, tuberculosis y cultura en Buenos Aires, 1870-1950*. Buenos Aires: Edhasa.
- Bertoni, L. (2001). Soldados, gimnastas y escolares: defender la nación. En L. Bertoni (ed.). *Patriotas, cosmopolitas y nacionalistas. La construcción de la nacionalidad argentina a fines del siglo XIX* (pp. 213-254). Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Bisso, A. (2007). *El antifascismo argentino*. Buenos Aires: Cedinci.
- Bolz, D. (2007). La mise en scène sportive de l'Italie fasciste et de l'Allemagne nazie: La Coupe du monde de football (1934) et les Jeux Olympiques de Berlin (1936). En A. Gounot, D. Jallat u B. Caritey. *Les politiques au stade. Étude comparée des manifestations sportives de XIX au XXI siècle*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes.
- Brehony, K. (2006). A new education for a new era: The contribution of the conferences of the New Education Fellowship to the disciplinary field of education. 1921-1938. *Paedagógica Historica: International Journal of the History of Education*, 40(5-6), 733-755.
- Caruso, M. (2001). ¿Una nave sin puerto definitivo? Antecedentes, tendencias e interpretaciones alrededor del movimiento de la Escuela Nueva. En M. Caruso, I. Dussel y P. Pineau (eds.). *La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad* (pp. 93-131). Buenos Aires: Paidós.
- Da Costa, L. y Labriola, P. (1999, diciembre). Bodies from Brazil: Fascist aesthetic in South America Setting. *The International Journal of the History of Sport*. Edición especial, 16 (4) 163-180.
- Davini, M. (1995). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Buenos Aires: Paidós.
- Davini, M. (1998). *El curriculum de formación del magisterio. Planes de estudio y programas de enseñanza*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.

- Decreto 56 725, *Boletín del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública de la Nación Argentina* (1940), 11 (3), 658–659.
- Devoto, F. (2002). *Nacionalismo, fascismo y tradicionalismo en la Argentina moderna. Una historia*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Diker, G. y Terigi, F. (1997). *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*. Buenos Aires: Paidós.
- Dogliotti, P. (2013). Imágenes del maestro de cultura física. *Uruguay-Sport. Archivos de la CNEF. Imagens da Educação*, 3 (1) 01–10.
- Dogliotti, P. (2014). Discursividades sobre el Director de Educación Física en el Instituto Técnico Sudamericano de la ACJ. *Educación Física y Ciencia*, 16(2). Recuperado de <http://www.efyc.fahce.unlp.edu.ar/>
- Dogliotti, P. y Magalhães, A. (2014). Educación física y educación del cuerpo en el Uruguay: Jess T. Hopkins (1912–1922). *Educación Física y Deporte*, 33 (1) 31–50.
- Foucault, M. (1991). El juego de Michel Foucault. En *Saber y verdad* (pp. 127–162). Madrid, España: Piqueta.
- Galak, E. (2014). Hacia una (re)politización de los cuerpos. Educación Física, higienismo, eugenesia y Estado. En E. Cambor (ed.) *Prácticas de la Educación Física* (pp. 205–214). La Plata: UNLP.
- Gilabert, H. (1991). *Una escuela ideal inolvidable*. Rosario, Argentina: Editorial Escuela de Artes Gráficas.
- Gori, G. (1999, junio). Model of Masculinity: Mussolini, the 'New Italian' of the fascist era, *The International Journal of the History of Sport*, 16 (2), 27–61.
- Instituto Nacional de Educación Física (1940). Acta Interna N.º 10/40 *Libro de actas*, pp. 16–22.
- Instituto Nacional de Educación Física (1941). Acta Interna N.º 11/41 *Libro de actas*, pp. 23–25.
- Kinoshita, C.; Pimenta Rocha, H. y Aisenstein, A. (2015). Circulação de ideias eugênicas entre Brasil e Argentina: os contatos de Renato Kehl com Victor Delfino e Alfredo Verano. En H. Rocha Pimentel y M. A. Borges Salvadori. *Entre Brasil y Argentina: miradas sobre la historia de la educación* (pp. 89–119). Belo Horizonte, MG–Brasil: Traço Fino.
- Ley de Educación Común N.º 1420. (1884). República Argentina. Recuperado de [www.bnm.me.gov.ar/giga1/normas/5421.pdf](http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/normas/5421.pdf).
- Linhales, M. (2006). *A escola, o esporte e a "energização do caráter": projetos culturais em circulação na Associação Brasileira de Educação (1925–1935)* (tesis inédita de doctorado). UFMG, Belo Horizonte, Brasil.
- Linhales, M. (2014). *Trânsito de sujeitos e métodos norte-americanos: proposições para o ensino da educação física dentro e fora da escola brasileira*. Trabajo presentado en el XI Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación. Toluca, México.
- Mangan, J. (ed.). (1999, junio). Prologue: Legacies. *The International Journal of the History of Sport*, 16 (2), 1–10.
- Ministerio de Educación de la Nación Argentina. (1938). Circular N.º 72/38, *Memoria*, 17–21.
- Ministerio de Justicia e Instrucción Pública de la Nación Argentina. (1939). Circular N.º 40/39, *Memoria*, 160–162.
- Ministerio de Justicia e Instrucción Pública de la Nación Argentina. (1939). Circular N.º 3/40, *Memorias*, 170.
- Ministerio de Justicia e Instrucción Pública de la Nación Argentina. (1939). Decreto N.º 27 829/39, *Memoria*, 285–291.
- Ministerio de Justicia e Instrucción Pública de la Nación Argentina. (1939). Decreto N.º 37 468/39, *Memoria*, 297–301.
- Ministerio de Justicia e Instrucción Pública de la Nación Argentina. (1939). Discurso del señor Director General de Educación Física, don César S. Vásquez, en la Fiesta de fin de curso realizada en San Fernando el día 21 de diciembre. *Memoria*, 467–470.
- Ministerio de Justicia e Instrucción Pública de la Nación Argentina. (1940). Circular N.º 3/40, *Memoria*, 170.
- Ministerio de Justicia e Instrucción Pública de la Nación Argentina (1940). Circular N.º 8/40, *Memoria*, 174.
- Ministerio de Justicia e Instrucción Pública de la Nación Argentina. (1941). Circular N.º 38/41. *Memoria* (pp. 359–360).
- Mosse, G. (2007). *La nacionalización de las masas*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- 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.
- Puiggrós A. (1990). *Sujetos, disciplina y curriculum*. Buenos Aires, Argentina: Galerna.
- Rodríguez, J. (2006). *Civilizing Argentina: Medicine, Science and the Modern State*. Chapel Hill, EEUU: University of North Carolina Press.

- Rozengardt, R. (2011). La formación docente en educación física. En R. Rozengardt y F. Acosta (eds.). *Historia de la educación física y sus instituciones: continuidades y rupturas*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- Scharagrodsky, P. (2006). Los ejercicios militares en la escuela argentina: modelando cuerpos masculinos y patriotas a fines del siglo XIX. En A. Aisenstein y P. Scharagrodsky. *Tras las huellas de la educación física escolar argentina. Cuerpo, género y pedagogía. 1880-1950*. Buenos Aires: Prometeo.
- Stepan, N. (2005). *A hora da Eugenia: raça, gênero e nação na América Latina*. Río de Janeiro: Fiocruz.
- Vallejo, G. y Miranda, M. (2004). Los saberes del poder: eugenesia y biotipología en la Argentina del siglo XX. *Revista de Indias*, 64 (231), 425-444.
- Vallejo, G. y Miranda, M. (orgs.). (2012). *Una historia de la eugenesia: Argentina y las redes biopolíticas internacionales*. Buenos Aires: Biblos.
- Viñao, A. (2002). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas: continuidades y cambios*. Madrid, España: Morata.