

# Educación física y los discursos de la eugenesia

Silvina Clara Franceschini

# **Educación física y los discursos de la eugenesia**

**Silvina Franceschini**



(serie tesis posgrado)

## **Universidad Nacional de Quilmes**

---

*Rector*

Alfredo Alfonso

*Vicerrectora*

María Alejandra Zinni

## **Departamento de Ciencias Sociales**

---

*Director*

Néstor Daniel González

*Vicedirectora*

Cecilia Elizondo

*Coordinadora de Gestión Académica*

María Laura Finauri

## **Unidad de Publicaciones para la Comunicación Social de la Ciencia**

---

*Presidenta*

Mónica Rubalcaba

*Integrantes del Comité Editorial*

Bruno De Angelis

María Eugenia Fazio

Karina Roberta Vasquez

*Editora*

Maïte Doeswijk

*Diseño gráfico*

Julia Gouffier

*Asistencia Técnica*

Eleonora Anabel Benczearki

Hugo Pereira Noble

# **Educación física y los discursos de la eugenesia**

**Silvina Franceschini**

Franceschini, Silvina Clara  
Educación física y los discursos de la eugenesia / Silvina Clara  
Franceschini. - 1a ed. - Bernal : Universidad Nacional de Quilmes, 2024.  
Libro digital, PDF


Archivo Digital: descarga y online  
ISBN 978-987-558-911-7

1. Educación Física. I. Título.  
CDD 378.007

Departamento de Ciencias Sociales  
Unidad de Publicaciones para la Comunicación Social de la Ciencia  
Serie Tesis Posgrado


<http://unidaddepublicaciones.web.unq.edu.ar/>  
[sociales\\_publicaciones@unq.edu.ar](mailto:sociales_publicaciones@unq.edu.ar)

Los capítulos publicados aquí han sido sometidos a evaluadores internos y externos de acuerdo con las normas de uso en el ámbito académico internacional.

 Esta edición se realiza bajo licencia de uso creativo compartido o Creative Commons. Está permitida la copia, distribución, exhibición y utilización de la obra bajo las siguientes condiciones:

 **Atribución:** se debe mencionar la fuente (título de la obra, autor, editor, año).

 **No comercial:** no se permite la utilización de esta obra con fines comerciales.

 **Mantener estas condiciones para obras derivadas:** solo está autorizado el uso parcial o alterado de esta obra para la creación de obras derivadas siempre que estas condiciones de licencia se mantengan en la obra resultante.

## | ÍNDICE |

<b>PRÓLOGO</b> .....	9
<b>PALABRAS PRELIMINARES</b> .....	11
<b>INTRODUCCIÓN</b> .....	13
<b>CAPÍTULO 1. Líneas de pensamiento filosófico en la obra pedagógica del Dr. Enrique Romero Brest</b> .....	37
Introducción.....	37
Surgimiento del Sistema Argentino de Educación Física (SAEF).....	39
Hacia el descubrimiento de otras conexiones.....	44
Hacia el <i>mejoramiento de la raza</i> .....	52
Reacción antipositivista.....	74
Conclusiones.....	81
Anexo 1.....	85
<b>CAPÍTULO 2. Matriz curricular del Instituto Nacional Superior de Educación Física. Planes y programas (1901-1924)</b> .....	87
Introducción.....	87
Planes de estudios (1901-1924).....	91
Plan 1901-1905 y los comienzos de la formación docente en educación física medicalizada, protoeugenésica y civil.....	91

Plan 1906-1911: hacia la consolidación de la Escuela Normal de Educación Física.....	100
Plan 1912-1915 o hacia el fortalecimiento de la eugenesia preventiva y afirmación de la formación docente eugenésica...	110
Plan 1915-1924 o de la eugenesia consolidada.....	116
<b>Conclusiones.....</b>	<b>126</b>
<b>Anexo 2.....</b>	<b>132</b>
<b>CAPÍTULO 3. Matriz curricular del Instituto Nacional de Educación Física. Planes y programas 1925-1943. Comienzo del fin de la etapa romerista y ruptura del modelo SAEF.....</b>	<b>137</b>
<b>Introducción.....</b>	<b>137</b>
<b>Planes de estudio.....</b>	<b>140</b>
Plan 1925-1938 o la aparición de actores contradestinatarios....	140
Hacia el diseño del Plan síntesis, a cargo de Enrique Carlos Romero Brest.....	147
Plan 1940-1943 o la victoria definitiva de la eugenesia constitucionalista.....	152
<b>Conclusiones.....</b>	<b>167</b>
<b>Anexo 3.....</b>	<b>173</b>
<b>CAPÍTULO 4. Las prácticas en el INSEF.....</b>	<b>187</b>
<b>Introducción.....</b>	<b>187</b>
<b>Mediciones antropométricas.....</b>	<b>189</b>
<b>Ingreso al INSEF.....</b>	<b>205</b>

Conclusiones.....	218
Anexo 4.....	226
<b>CONCLUSIÓN FINAL.....</b>	<b>229</b>
<b>BIBLIOGRAFÍA.....</b>	<b>239</b>



## | PRÓLOGO |

Por Pablo Ariel Scharagrodsky

En la primera década del siglo XX, se creó y consolidó en la Argentina, la primera agencia civil de formación de maestros/as y profesores en educación física. Buena parte del *núcleo duro* de los discursos y saberes que delimitó lo pensable y decible en el campo de la formación docente de la educación física, en las primeras décadas del siglo XX, provino muy especialmente del discurso biomédico, en particular, de una serie de subdisciplinas entre las que se destacaron la anatomía descriptiva, la anatomía comparada, la fisiología general, la fisiología del ejercicio, la ginecología, la psicología experimental, la biometría y la antropometría.

Lentamente, una trilogía epistémica -con aires de científicidad- consolidó y legitimó formas particulares sobre cómo intervenir, regular y educar los cuerpos en movimiento: la antropometría, la biometría y la biotipología. Esta trilogía pedagogizada, influenciada por la medicina constitucionalista, conformó buena parte de las competencias del nuevo oficio del profesor en educación física en las primeras décadas del siglo XX.

Pero la formación de los profesores de educación física estuvo saturada de un conjunto de significados que excedieron el universo biológico y orgánico. A la hora de formar el nuevo oficio de maestro y profesor en educación física se transmitió, distribuyó y puso en circulación, un conjunto heterogéneo de preocupaciones morales, sociales, sexuales, eróticas, estéticas y políticas, vinculadas con cuestiones que

fueron más allá del ámbito disciplinar: preocupaciones por la *degeneración* racial, los *vicios* sexuales, el *stock físico* de la nación, la regeneración de cuerpos y poblaciones, la lucha contra la decadencia y la anormalidad somática, la creación de normas sobre la aptitud e ineptitud física, el peso ideal, la debilidad femenina, la belleza y fealdad corporal, la talla ideal, entre otras.

El presente libro denominado *Educación física y los discursos de la eugenesia*, indaga de manera crítica los tonos dominantes -y las fugas de sentido- que las instituciones de formación de profesores en educación física produjeron, reprodujeron y resignificaron a la hora de imaginar, establecer y delimitar proyectos corporales educados, donde la aptitud, el perfeccionamiento físico-moral, la regeneración corporal, la salud física, la inferioridad, el desvío o la anormalidad, los ideales de belleza somáticos y la lucha contra la decadencia físico-sexual fueron objetivos y preocupaciones centrales.

Aunque el excelente trabajo de Silvina Franceschini es de corte histórico, muchos de los problemas indagados resuenan solapados y con otros sentidos en la actualidad. La *saludable* invitación que nos hace el trabajo de Silvina es revisar de manera crítica nuestro pasado disciplinar, no solo para identificar formas de opresión y cosificación corporal, sino para imaginar escenarios educativos actuales más libres, democráticos y críticos a la hora de educar por el movimiento y a través de él.

## | PALABRAS PRELIMINARES |

Deseo registrar la génesis de este libro para compartir sus inicios. Me gustaría mencionar que es el resultado de una investigación realizada durante seis años en el marco de mi tesis de maestría, que presenté en diciembre de 2019 y defendí en 2020. Quisiera agradecer a todas las personas que me orientaron y que constituyeron un aporte fundamental para que pudiera plasmar mi investigación, hoy con el formato de libro.

Mi agradecimiento a los miembros de mi familia: a Lucas, Clari y Jorge por su estímulo, lecturas y comentarios. A mi madre, egresada de ISEF de la promoción 1943, quien aportó mucho a esta tesis desde sus recuerdos y su formación.

Mi gratitud al director de mi tesis, el Dr. Pablo Airel Scharagrodsky, así como a la codirectora Dra. Carolina Biernat. Agradezco al jurado que evaluó mi trabajo y por las interesantes sugerencias realizadas, integrado por la Dra. Marcela M. Cena, el Dr. Gustavo G. Vallejo y el Dr. Adrián Cammarota. Al Centro de Documentación Histórica del ISEF Romero Brest, al Museo, Biblioteca y Archivo Histórico de la EF “INEF Gral. Manuel Belgrano” (MuBAHDEF) UNLu de San Fernando, la Biblioteca Nacional y del Maestro; a las universidades italianas Sapienza y Alma Mater de Bologna, y a la Biblioteca Alessandrina de Roma, por abrir sus espacios a mis solicitudes. A los académicos italianos Lucetta Scaraffia y a Francesco Cassata, por haber compartido conmigo una valiosa bibliografía. A los colegas Nora Vauthay y Jorge González Acebal, quienes me brindaron su bibliografía histórica. A mis estudiantes, de los que aprendo todos los días.

## | INTRODUCCIÓN |

Esta investigación indagó los discursos<sup>1</sup>, los saberes<sup>2</sup> y las prácticas<sup>3</sup> que se registraron en el Instituto Nacional Superior de Educación Física (INSEF)<sup>4</sup> de la ciudad de Buenos Aires (fundado en 1906) y de San Fernando<sup>5</sup> (creado en 1939). El problema de investigación fue concebido como la relación entre el discurso eugenésico y el campo de esa formación docente de educación física, durante las primeras cuatro

---

<sup>1</sup>Según Luisa Martín Rojo (1997) los discursos no reflejan la realidad sino que “construyen representaciones de la sociedad, de las prácticas sociales, de los actores sociales y de las relaciones que entre ellos se establecen. Los discursos generan, por tanto, un saber, un conocimiento”.

<sup>2</sup>Como plantean Gvirtz y Palamidessi (2012) toda institución escolar precisa un sistema de gestión de los saberes y de los sujetos.

<sup>3</sup>En términos de Mariano Palamidessi (1998), “las prácticas pedagógicas se organizan a partir de distintos campos que compiten por construir y definir el significado de la escolarización, de las prácticas de enseñanza y de las experiencias formales de subjetivación”.

<sup>4</sup>Usaremos para denominarlo INSEF, aunque cada período refirió una denominación diferente desde los Cursos de Educación Física (de verano) (1901-1905); Escuela Normal de Educación Física en 1906; Instituto Superior Nacional de Educación Física en 1912 y el de San Fernando Gral. Manuel Belgrano en 1939. En la actualidad, Instituto Superior de Educación Física N° 1 Dr. Enrique Romero Brest de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y el Profesorado Universitario de Educación Física (Universidad Nacional de Luján).

<sup>5</sup>Institutos de formación docente en educación física públicos y civiles, dependientes del Ministerio de Instrucción Pública y Justicia de la Nación. La formación militar fue brindada en la Escuela de Gimnasia y Esgrima del Ejército, que fue creada en 1897 y disuelta en 1903, y fue reabierto 22 años después. Esta institución sobresalió -junto con la Dirección General de Tiro y Gimnasia- ya que muchos de sus egresados fueron figuras clave en la promoción y difusión de una educación física militar y se convirtieron en los máximos opositores a la propuesta pedagógico-político-romerista.

décadas del siglo XX, y en especial en el período de entreguerras, momento en que esas ideas se difundieron con más pronunciamiento y cuya relación con la corriente de la eugenesia se hizo más patente.

La primera década fue considerada en función de constituirse en la génesis de la formación docente en educación física, la segunda década por presenciar el auge y difusión de la eugenesia y las dos restantes décadas por reflejar el afianzamiento de los discursos de la eugenesia en la Argentina, las prácticas a partir de políticas públicas y el acentuamiento de su impacto en los planes de estudio, a la vez que el fortalecimiento de las redes institucionales con el fascismo.

Para ello, exploramos los *discursos de verdad*<sup>6</sup> de la eugenesia en varios dispositivos, como: el currículo, fichas biotipológicas, planes de estudios, contenidos de materias, manuales; y describimos las prácticas llevadas a cabo, como las mediciones antropométricas y los exámenes de admisión de los profesorado de educación física mencionados.

Las preguntas preliminares se centraron en el interrogante acerca de la construcción, diseño y génesis de los discursos pedagógicos en relación con *la aptitud, la normalidad y la raza*<sup>7</sup> en el campo de la formación docente en educación física, así como los dispositivos escolares que se utilizaron con el fin de poner en acto la corriente biotipológica y eugenésica, y especialmente, su derivación en los contenidos que integraban los currículos de formación docente. No estuvieron

---

<sup>6</sup>Comprendemos en clave foucaultiana que existe una ligazón entre la verdad y el poder. "La verdad está centrada en la forma de discurso científico y en las instituciones que lo producen" (Foucault, 1992).

<sup>7</sup>Las nociones acerca de la raza variaban desde jeraquizar categorizando como razas inferiores o superiores, como sinónimo de población o como concepto vago, entendido como ideales, intereses nacionales, en términos de Armus (2019).

lejos de estas tematizaciones la cuestión del tipo de cuerpo deseado, procurado, ideal, la normalización y normatización de los roles establecidos según el género, y el posible entrecruzamiento entre los requerimientos de la eugenesia y el diseño de esos cuerpos, desde la propuesta curricular.

Para dar cumplimiento a estas nociones, hemos construido una diacronía sobre la base de fuentes primarias y secundarias a fin de interpretarlas según la elaboración de las preguntas efectuadas en torno a los discursos, saberes y prácticas de la eugenesia. Realizamos una labor interpretativa con la asistencia metodológica del análisis de contenido<sup>8</sup>, estableciendo categorías y visibilizando una codificación según su ausencia y presencia, frecuencias, intensidad y orden (Abela, 2002) en conceptos como *degeneración*, *mejoramiento de la raza*, *progreso* y *lucha por la vida*. De esta manera, esas categorías nos permitieron indagar en las fuentes primarias la posible aparición de referencias relacionadas con el discurso de la eugenesia. Asimismo, triangulamos con cuestiones referidas al análisis del discurso<sup>9</sup> desde el momento

---

<sup>8</sup>Laurence Bardin definió el término análisis de contenido como “el conjunto de técnicas de análisis de las comunicaciones tendientes a obtener indicadores (cuantitativos o no) por procedimientos sistemáticos y objetivos de descripción del contenido de los mensajes, permitiendo la inferencia de conocimientos relativos a las condiciones de producción/recepción (contexto social) de estos mensajes” (en Abela, 2002, p. 32).

<sup>9</sup>Foucault se refiere al discurso como los diferentes modos de estructurar áreas de conocimiento y práctica social. El discurso, en este sentido, “no solo refleja o representa entidades sociales y relaciones, sino que también las construye o constituye; los diferentes discursos constituyen entidades clave (enfermedad mental, ciudadanía) de diferentes maneras y posiciona a la gente en diferentes modos como sujetos sociales [...]. El concepto de discurso y el análisis es tridimensional. Todo evento discursivo es visto como siendo a un tiempo una pieza de texto, una instancia de práctica discursiva y una instancia de práctica social”, como analiza Fairclough (1992, p. 1).

en que interpretamos los documentos como aspectos de la gestión política -a través de los planes y programas- (Wodak y Meyer, 2003). Desde el análisis del discurso nos propusimos contribuir a detectar destinatarios y contradestinatarios que operaban en el campo de la educación entrelazado con la salud, pues la escuela se convirtió en una herramienta de la eugenesia.

Norman Fairclough (1992) hace referencia a una tridimensionalidad del discurso, comprendido como texto, como práctica discursiva y como práctica social. En el presente trabajo, asumimos la tercera dimensión, es decir en términos del autor, “las circunstancias organizacionales e institucionales del evento discursivo y a cómo estas configuran la naturaleza de la práctica discursiva y los efectos constructivos/constitutivos del discurso” (1992, p. 2).

Por ello, centramos nuestra atención sobre la formación discursiva, entendiéndola como un análisis acerca del poder que determina qué puede ser dicho y cómo éste forma y transforma las prácticas discursivas (Fairclough, 1992). Así, entendemos que esta metodología contribuye a comprender los enunciados contenidos en la obra y en las prácticas producidas en el INSEF como respuesta al contexto histórico de producción de una disciplina, como la educación física. Los individuos, las instituciones y los grupos sociales se expresan a través del lenguaje y, por ello, podemos analizar esas producciones. Este es el caso de Romero Brest, de las investigaciones producidas en los profesorados, en sus textos, en los oyentes; por lo que cabe preguntarse: ¿cómo se construye el discurso en las instituciones y cómo este es, a su vez, constructor de ellas? (Wodak y Meyer, 2003).

Recurrimos también a la metodología cualitativa de entrevistas en profundidad con exalumnos de los profesorados de educación física,

a fin de recabar información acerca de la modalidad de cursada, el espíritu de la *escuela*, las condiciones de ingreso, el saber acerca de los planes de estudios y la valorización de la carrera, los valores subyacentes y los fines de la institución.

Triangulamos entrevistas con algunos actores protagonistas del Plan de Estudios de 1940 o bien con exalumnos, quienes recibieron la formación por parte de aquellos docentes, cuyo currículum fue el mencionado recientemente. No abordamos desde la particular perspectiva de los docentes como intérpretes y ejecutores de las normas estatales, ni desde el currículum oculto, pero sí desde sus principales voces: los diseñadores de decisiones curriculares.

Nos introdujimos así en la labor del análisis curricular<sup>10</sup> de los planes del INSEF, entendiendo el *currículo* como una práctica de poder<sup>11</sup> que determina qué puede ser conocido, dicho, pensado; por lo cual verificaremos sus fines, las presencias y ausencias; relevancias y omisiones en los contenidos enunciados.

Esta elección dentro del ámbito educativo se debió a la relevancia que manifestó este Instituto de Formación Docente en nuestro país y el impacto que tuvo en otras instituciones y niveles educativos. Su creador, el Dr. Enrique Romero Brest, refiere en su obra *El sentido*

---

<sup>10</sup>De Alba entiende el análisis curricular “como un proceso de comprensión y valoración de determinadas dimensiones, planos, niveles de significación de un currículum determinado” (1991, p. 133).

<sup>11</sup>“Dice Foucault que el poder está inmerso en los sistemas dirigentes de orden, apropiación y exclusión mediante los que se construyen las subjetividades y se configura la vida social. Esto sucede en estratos muy diversos de la vida cotidiana, desde la organización de instituciones hasta la autodisciplina y la regularización de percepciones y experiencias de acuerdo con las cuales actúan los individuos”, en términos de Popkewitz (1994, p. 43).



*espiritual de la educación física* (1938a) que *la escuela* transmite su influjo capaz de formar a generaciones según el Sistema Argentino de Educación Física<sup>12</sup> y que lo comunica por vías espirituales, *como el culto por la belleza, la justicia y el altruismo*. Por lo tanto, el INSEF se transformó en un centro formativo nacional y fundante de la disciplina, que desbordó su finalidad de formación docente, al extender su influencia hacia diversas acciones: en los programas de escuelas para *niños débiles* del territorio nacional y también a través de publicaciones, como la *Revista de Educación Física*, en las participaciones de sus miembros en congresos pedagógicos generales y especializados, en el Congreso Latinoamericano de 1910, en el Congreso Nacional de Pedagogía de Córdoba de 1912, en el Congreso Internacional de París de 1913, entre otros. Estas acciones son solo algunos ejemplos de la gran obra de difusión encarada por el INSEF, su creador y otros agentes, con el objetivo de fijar directrices sobre la Educación Física para todo el país (Romero Brest, 1938a).

Referirnos a los antecedentes es retomar el patrimonio desarrollado por investigadores en Europa, en América Latina y en Argentina. Los soportes teóricos europeos de este trabajo fueron las producciones de Michel Foucault (1992, 2008, 2010) y Roberto Esposito (2004, 2009). El

---

<sup>12</sup>Siguiendo a Scharagrodsky, “el Sistema Argentino de Educación Física consistió básicamente en ejercicios físicos sin aparatos y juegos en los grados superiores, y juegos distribuidos y aplicados con un criterio fisiológico en los grados inferiores. Entre la multiplicidad de ejercicios, el sistema priorizó los ejercicios preliminares, los ejercicios de suspensión, los ejercicios de equilibrio, los ejercicios del tronco, los ejercicios sofo-cantes, los ejercicios respiratorios y los ejercicios de locomoción y salto. Posteriormente se sumaron a este sistema otras prácticas corporales, como las rondas escolares, las excursiones escolares, el pentathlos argentino y, con ciertos recaudos, determinados deportes” (2015c, p. 2).

primero aborda como eje el análisis del atravesamiento del poder sobre el cuerpo, las acciones y estrategias anatomopolíticas y biopolíticas, a fin de *defender la sociedad* (2008). Central es este autor para nuestro trabajo, dado que describe las estrategias eugenésicas que toman cuenta de la salud de la población, la medicalización y las enfermedades.

Del filósofo italiano nos resultó relevante la genealogía acerca del discurso médico en clave foucaultiana, y fue central su enfoque biopolítico y sus preguntas primigenias acerca de la preponderancia del discurso médico en la sociedad al cuestionarse: ¿cuándo el cuerpo ha adquirido una valencia política?, ¿cuándo el cuerpo requiere de atención en relación con la vida de la población? Para Esposito (2004, 2009), en la modernidad y en el siglo XVIII, específicamente junto con el nacimiento de la biología, la vida misma se sitúa en el centro de cualquier procedimiento político y se convierte en el objetivo del poder.

En relación con mi investigación, estos dos autores constituyeron una referencia permanente en cuestiones relacionadas con la salud, la aptitud, las estrategias de la sociedad -por ello también la escuela- para desprenderse de los más débiles, creando mecanismos de inferiorización o bien, proporcionándoles todos los medios para mantener y propiciar la vida.

Desde un enfoque epistemológico, Héctor Palma (2005) expresa que la eugenesia es un producto científico que involucró variadas adhesiones interdisciplinarias. Por ello, el autor visualiza el entrecruzamiento entre *ciencias, tecnología y sociedad* (p. 32). Un aporte importante para mi trabajo fue el acento puesto por Palma en señalar que el conocimiento que produce la comunidad científica es el resultado de su propia organización social (2005). En este sentido, nuestro análisis se propone, además, mostrar cómo las *verdades* acerca del cuerpo son

construidas por la comunidad científica -y en este caso, adhiriendo a la eugenesia-. Palma (2005; en Vallejo y Miranda, 2007), al estudiar los tipos de eugenesia, desentraña la base ética científicista y utilitarista que la sustenta, y para nuestro estudio, fue central dado que la obra de Romero Brest pretendía constituirse permanentemente en un *discurso de verdad y neutralidad*, del cual su Sistema Argentino de Educación Física extrae la legitimidad.

En el campo historiográfico, resultaron centrales para este trabajo las producciones de Gustavo Vallejo y Marisa Miranda (2004, 2007, 2009, 2012, en Biernat y Ramacciotti, 2014), cuyos hallazgos en torno a las redes de eugenesia en el mundo y su modo de recepción en la Argentina, evidencian la articulación entre eugenesia y el control de las poblaciones. Vallejo y Miranda (2012, 2007) indagan acerca de líneas de pensamiento filosófico, como el darwinismo, el evolucionismo, el positivismo y la recepción de la biotipología constitucionalística en nuestro país (2009); cómo adhirieron a ellas los intelectuales del momento estudiado, cuáles eran sus preguntas fundamentales en torno a una arquitectura social, cuestión que es central para nuestro estudio a fin de comprender la génesis del pensamiento eugenésico y en qué medida el diseño social permeó la propuesta curricular de educación física. Los autores mencionados anteriormente (2014) recuperan la diferenciación entre la eugenesia anglosajona y la latina, al proponer las categorías de *coercitividad explícita y disimulada* para acercar esta última a la vertiente latina. Las indagaciones mencionadas fueron centrales para el trabajo dado que, en el momento de estudiar la propuesta *romerista*, se hizo imprescindible dilucidar la posible existencia de una estrategia biopolítica en su desarrollo teórico y curricular, a la vez que situarla en uno de estos tipos de coercitividad.

Ambos investigadores, sus compilaciones y colaboradores conforman un espacio de investigación en torno a la relación entre el fascismo y la política argentina. Por ello, Miranda (Vallejo y Miranda, 2012) estudia las redes transnacionales que operaban en los congresos mundiales de eugenesia, la participación de Argentina en ellos, las divergencias entre los dos modelos de eugenesia mencionados, hasta la decisión de la región por sostener una eugenesia no esterilizadora en América Latina. Esta perspectiva me permitió descubrir las líneas de acción de la biotipología italiana y la educación física funcional a Benito Mussolini y su relación con modificaciones curriculares argentinas cercanas a esa corriente política, reunidas bajo la postura militarista y deportivista. Ya en 1910, sostiene Miranda (2012), estaba conformado el movimiento eugenésico latinoamericano, por lo que coincide con el enfoque de Mantovani (2004), quien califica a este período como *protoeugenésico*.

Otro aporte fundamental fue el de Nancy Stepan (2005), quien investiga el panorama de la eugenesia, especialmente en América Latina, y relaciona *nación-género-eugenesia, racismo*, términos que va entrelazando para brindarnos el diseño de esta perspectiva científica. Fueron relevantes para este trabajo las ideas de Stepan, ya que distingue dos momentos de la eugenesia: uno de carácter optimista -con posterioridad a la Primera Guerra Mundial-, dado que conllevaba la intención del mejoramiento de la sociedad después de la conflagración; y otro más extremo y racializado, construido desde una mirada pesimista, a partir de 1930. Este nuevo formato latino, a diferencia de los otros, estuvo enmarcado en general en una *eugenesia preventiva*, en concordancia con la vía lamarckiana (es decir, la referida a la herencia de los caracteres adquiridos), como modo de proteger a la población

frente a los *factores dañinos para la salud hereditaria del pueblo* (Stepan, 2005, p. 22), que se derivarían en medidas de políticas públicas ligadas a la salud. Destaca asimismo que, aun con anterioridad a 1905, ya se podía hablar de *eugenesia* (2005, p. 205) -temporalización que coincide con la propuesta de este trabajo-.

Sergio Cechetto (2008) coincide con Nancy Stepan al referirse a la recepción de las ideas europeas y norteamericanas respecto de esta acción biopolítica, sosteniendo que la realidad de Latinoamérica mostraba sus peculiaridades. Según la autora, ya no es posible hablar de *centro y periferia*, pues este sector de este continente estaba envuelto en la construcción de identidades y de naciones con problemas poblacionales -la inserción del inmigrante, la denatalidad evidenciada con posterioridad a la primera gran entrada de extranjeros-, cuya urgencia demandaba una respuesta que se alcanzó a través de una perspectiva mayoritariamente lamarckiana, al entender que se mejoraba *la raza* si se reducían los *venenos sociales*, como el alcoholismo, las enfermedades combatidas con la gimnasia y con los deportes desde una eugenesia preventiva muy diferente a la establecida por la vertiente anglosajona negativa y más coercitiva. Fue justamente esa la corriente elegida por nuestro autor central, el Dr. Enrique Romero Brest, fundador del INSEF. No olvida Stepan (2005, p. 63) el planteo ya mencionado de la no neutralidad de las ciencias ni la perspectiva de género, dado que la mujer se convirtió en el centro de las preocupaciones por parte de los eugenistas, tema que más adelante analizaremos. Por un lado, la autora muestra el lado conservador de la eugenesia, dado que atendía al control de las uniones y le asignaba a la mujer una función maternal. Por otro lado, nos muestra la perspectiva profeminista y progresista

desde el momento en que la eugenesia se preocupaba por la salud de la mujer, de los hijos y una educación sexual.

Adrián Cammarota (en Fiorucci y Rodríguez, 2018), en su indagación acerca del entrecruzamiento entre educación, higienismo y eugenesia entre 1920 y 1940, se cuestiona por los saberes que se privilegiaron en la medicalización escolar, por las estrategias y actores, así como por los organismos estatales que ejercieron el control de los cuerpos infantiles a través de una eugenesia educativa al aplicar las fichas biotipológicas y el rol del Cuerpo Médico Escolar que operó desde 1891 como el responsable de controlar, medir y clasificar a los niños escolarizados. Por todo ello, sostiene que se presentó una especie de eclecticismo entre eugenesia, higienismo y medicina preventiva. Fue de interés para nuestro trabajo el estudio que realiza el autor respecto de las fichas biotipológicas de Arturo Rossi, dispositivo que utilizó el Estado para conformar una *raza argentina* sana, para lo cual se procedió a medir, clasificar a los escolares según sus antecedentes patológicos. Cammarota deja ver cómo el sistema educativo y sus reglamentaciones exponían a los docentes a un trabajo extra a su tarea estrictamente educativa.

Dentro de este contexto de medicalización y de cuantificación, Romero Brest, creador del Sistema Argentino de Educación Física, incorporó la mediciones antropométricas y las fichas biotipológicas al control de los futuros docentes en Educación Física.

Los estudios realizados por Carolina Biernat y Karina Ramacciotti (2013; 2014; Biernat *et al.*, 2015) dentro de la especificidad de historia de la salud y la enfermedad, dan cuenta de los problemas demográficos unidos a ideas eugenésicas surgidos a partir de la creciente industrialización y urbanización, en las que los inmigrantes tuvieron

un alto grado de participación. Las investigadoras se refieren a la preocupación por la calidad en las primeras décadas del siglo XX, dado que esta cuestión tiene influencia sobre el trabajo, la guerra, las actividades productivas. Esta vertiente teórica estuvo influida por la preponderancia de la medicina y sus nuevas especialidades, como las relacionadas con las enfermedades venéreas, la medicina del trabajo, etc.; a cuestiones por la cantidad poblacional, a partir de 1930, dada la emergencia de especialidades como la puericultura, coincidentemente con un franco y preocupante -para ese momento-, descenso de la natalidad. Nuestro trabajo estuvo influido por esta periodización, dado que abordamos en los sucesivos capítulos nociones relacionadas con la calidad y cantidad desde el campo de la educación física, que se refieren directamente a la conformación curricular del profesorado respectivo.

Ambas investigadoras se refieren a la población como una *construcción histórica* que asigna roles, que contiene lugares y estatus diferenciados. Por ello aluden al rol de la mujer madre en esta sociedad bajo el influjo de una corriente pronatalista y los consecuentes mandatos morales y estatales respecto de su sexualidad y cuidado de sus hijos. También entrelazan la idea de población a los *paradigmas científicos y sociales*, a elecciones políticas, a roles femeninos y masculinos, por ello en nuestro trabajo, recuperamos estas nociones como modo de identificar las políticas llevadas a cabo por el Estado en procurar la mejora de *la raza*, qué individuos, con qué metodología, con qué instrumentos, con qué fundamento científico.

Por todo ello, comprendemos que no solo estas cuestiones están relacionadas con la mayor o menor cantidad demográfica, sino fundamentalmente con el fin de percibir esas políticas en función de estrategias *de inclusión o exclusión* (Biernat y Ramacciotti, 2013). Este tema

fue un eje de trabajo pues pretendemos no solo narrar dispositivos pedagógicos usados en el período elegido, sino fundamentalmente visualizar el lugar de los profesorados en la réplica de la incorporación o no de habitantes a esas estrategias.

Karina Ramacciotti (en Vallejo y Miranda, 2010), en su estudio acerca de la infancia, describe la metodología estatal para combatir la problemática de la enfermedad asociada a la pobreza. Nos interesó especialmente el lugar que ocupan el deporte y la actividad física en su indagación, y -si bien no nos concierne el período- es posible así comprender cómo las prácticas eugenésicas devinieron en políticas públicas y la creación de organizaciones con fines sociales.

Andrés Reggiani (2012) estudia el fenómeno de la denatalidad en Europa, especialmente en Italia, y también en Argentina, desde 1930 en adelante. Aborda por ello, el rol político de la mujer frente a estos requerimientos y mandatos maternales, al mismo tiempo que surgió la *demonización* de prácticas no concurrentes a tal fin. Por ello -sostiene Reggiani-, los estudios demográficos politizaron a la mujer, haciéndola responsable de la fertilidad, atribuyéndole consecuencias nacionales, frente al *egoísmo antipatriota* de la mujer moderna (Reggiani, citado en Vallejo y Miranda, 2012, p. 148). Esta reflexión contribuyó a mi reflexión acerca del papel de la mujer bajo las prácticas eugenésicas y el rol de la educación física frente al mejoramiento de la *raza* como su función política primordial. Indaga en la relación entre los natalistas argentinos y el fascismo, cuestión que resultó de extrema relación con la eugenesia preventiva latina, cuya influencia fue decisiva en nuestro estudio acerca de los discursos y de las prácticas en INSEF.

Las investigaciones de Diego Armus constituyeron ejes fundamentales para desentrañar la historia de la salud y la enfermedad. Sostiene



Armus (en Biernat y Ramacciotti, 2014) que la historia local y global acerca de la enfermedad podrían articularse, pero nunca forzándolas a la coincidencia. Esto me obligó a pensar en la recepción de las ideas eugenésicas como mecanismo que provoca un diálogo, pero nunca una asimilación completa de las ideas provenientes de otro continente. El autor analiza y subraya las principales preocupaciones demográficas en nuestro país respecto de la salud: los inmigrantes y la vivienda. A propósito de las epidemias, especialmente de la tuberculosis, Armus se refiere a los medios utilizados para prevenirla y remediarla, entre ellos: la educación física, las colonias, los paseos al aire libre y la implementación de parques. Realiza un estudio acerca de las visiones de cómo *forjar un cuerpo sano* desde fines del siglo XIX y principios del siglo XX, mediante, por ejemplo, la gimnasia, los deportes ingleses, el rol de la mujer como madre y el valor de los deportes para aumentar su fortaleza.

El tema racial fue *el foco del debate* (Gómez Di Vincenzo, 2013). En ese período la tuberculosis, el alcoholismo, las enfermedades venéreas y, en otro sentido, la inmigración y sus niveles de salud o enfermedad, fueron una preocupación constante de los médicos e intelectuales. Para ellos, los inmigrantes constituían la cuestión racial por excelencia, por constituir un peligro de degeneración (Armus, 2019).

El autor nos proporcionó un panorama acerca de las anteriores y actuales investigaciones que dimensionan las variantes -dura o negativa y la latina o ambientalista- de la eugenesia radicada en Argentina, sosteniendo que la perspectiva debía estar puesta en el grado de coercitividad -explícita o disfrazada (Vallejo y Miranda, 2005)- y no en la atribución de *negativa o positiva*, dado que en ambos casos se impacta, se obra sobre el sujeto. Sumado a este enfoque mencionado, es interesante resaltar el eje de la cuestión en Armus (2016, 2019), en función

no solo de percibir los discursos, sino fundamentalmente las prácticas, pues según el autor mencionado, en nuestro país y por diversas razones y dificultades en la implementación, se evidenció la eugenesia enformamuchomás categórica en los discursos que en las prácticas. Por ello, consideramos el modo de ejecutar las corrientes eugenésicas en nuestro país, es decir, mostrar el grado de coerción *disfrazada*, a la vez que mostrar el impacto de esas prácticas sobre la subjetividad.

Con respecto a María Silvia Di Liscia (en Vallejo y Miranda, 2007; Di Liscia y Salto, 2004), su investigación discurre acerca de los modos de combatir la *degeneración* en el pensamiento y acción de los primeros médicos eugenistas argentinos, como también desde los primeros personajes centrales de la política educativa argentina. No escapa a su investigación el abordaje acerca de la aplicación de las fichas biotipo-lógicas (desde 1887) en la escuela. Como consecuencia del II Congreso Pedagógico de 1900, se movilizó la iniciativa de realizar una estadística escolar e implementar un *laboratorio nacional de antropometría* (Di Liscia y Salto, 2004, p. 52). Estos hitos fueron relevantes para nuestro análisis, dado que muestran el especial interés de la formación docente en educación física por poner en acción los dispositivos centrales de la medición y clasificación de los cuerpos muy preliminarmente.

En tanto, Nadia Ledesma Prietto y Adriana Valobra (citadas en Vallejo y Miranda, 2012) centran su estudio en el abordaje de la eugenesia y la maternidad en la tercera década por parte de médicos destacados, para quienes desde los roles femeninos estipularon las condiciones de normalidad o anormalidad sexual, al mismo tiempo que condenaron el feminismo. Para este estudio, adquirió especial relevancia la inclusión de un planteo en clave de género, dado que los

discursos y las prácticas en la educación física apuntan a una formación docente masculina y femenina.

Los aportes de los historiadores de la eugenesia italiana fueron centrales en este trabajo, dado que articulamos y diferenciamos también los procedimientos y discursos de esa vertiente europea con los practicados en Argentina, pues ambas corrientes adquirieron un perfil lamarckiano y coincidentes en la búsqueda de una población apta físicamente. Claudia Mantovani (2004) analiza las causas de la hegemonía del discurso médico, realizando una genealogía de esos procedimientos y discursos, comenzando por el positivismo y el darwinismo social y también releva las preocupaciones nacionales en torno al disciplinamiento del cuerpo durante el régimen fascista. Fue muy auspicioso hallar en la obra de esta historiadora italiana la noción de *protoeugenesia*, cuya importancia valoramos dado que, sin ella, nos hubiésemos encontrado con un obstáculo en el momento de estudiar los esbozos de la eugenesia trasladados a la Argentina, puesto que identificamos discursos protoeugenesícos en Enrique Romero Brest a comienzos del siglo XX y con anterioridad a la plena difusión de ese movimiento, cercano a 1912, año de la celebración del primer congreso de la especialidad.

Por su parte, Francesco Cassata (2006, 2015) estudia la emergencia de la eugenesia junto con los aportes del endocrinólogo Nicola Pende, analizando a los teóricos del darwinismo hasta concluir en la corriente que se propone el *mejoramiento de la raza*, en especial su vertiente latina -que incluye al fascismo- y en la dimensión relacionada con prácticas corporales durante esa época. Estos conocimientos constituyen una base para pensar la puesta en marcha de la biotipología pendeana. El régimen fascista necesitaba obtener cuerpos sanos y fuertes para enviarlos a la guerra, y mujeres prolíficas para dar hijos a la nación. En

este contexto, comprendimos que la eugenesia latina fue constituida como de *coercitividad disimulada*, se requería incrementar la población. Estas ideas fueron recibidas por intelectuales, médicos y pedagogos de la época como una *mejora de la raza*. Concepciones que permearon el panorama de la educación física a través de los contenidos que serán analizados en los capítulos siguientes.

Lucetta Scaraffia (2012) investigó los orígenes de la eugenesia y sus derivaciones en la política italiana ligada al fascismo; especialmente interesante es el capítulo dedicado a la mujer en relación con la acción biopolítica. Es relevante para nosotros dado que, con su indagación, es posible comprender la conexión entre el *mejoramiento de la raza* y las funciones atribuidas por la sociedad pronatalista hacia la mujer. Nosotros abordaremos los planes de estudio diferenciados por género, por lo que este estudio resulta fundamental.

La bibliografía obtenida acerca de la eugenesia italiana fue abordada principalmente desde el enfoque de Nicola Pende -según la línea trazada por Vallejo y Miranda-, quien fundó el Instituto de Biotipología en Génova y sentó las bases de la Medicina Constitucionalista Ortogenética en concordancia con la política fascista, tal como hemos mencionado, pues se interpretaba esa medicina como el medio para lograr la unidad biológica nacional, a la vez que se constituía en la vigilancia de los cuerpos y la raza (estirpe). Nuevamente percibimos la relación entre cuerpo biológico y cuerpo político. Destacamos que este médico y senador italiano tuvo un gran impacto en la Argentina nacionalista y antiliberal, especialmente sobre la política educativa de la provincia de Buenos Aires y, tal como lo estudiaremos, la imposición de las fichas biotipológicas fue producto de la relación entre el gobierno de la provincia de Buenos Aires y el médico italiano. Asimismo,

este enfoque de la eugenesia tuvo una gran influencia sobre los intelectuales y científicos de la época, y esta a su vez sobre el diseño de la formación docente en educación física -tema que abordaremos-.

Desde la historia de la educación física, Jorge Saraví Riviere (1998) es pionero en el campo de la historia de esa disciplina. Su estudio ha sido relevante para esta investigación desde el momento en que estudia procesos y agentes que tuvieron un papel central en la educación física. Dentro de este mismo campo, Ángela Aisenstein (entre los años 2006, 2008 y 2018) indaga acerca de la matriz curricular de la educación física escolar, partiendo desde la ley de educación común de 1884 hasta la década de 1960 -con las consecuentes definiciones de cuerpo legítimo, contenidos, saberes en concordancia con cada período, concepción epistemológica, la incorporación de los deportes, el sentido último de las actividades, como las rondas escolares, las gimnasias: metodizada y la militar; los *sports*-. Estos contenidos se volvieron particularmente interesantes para nuestro trabajo, pues la investigadora construye una periodización que adoptaremos en nuestros sucesivos capítulos, si bien la configuramos en función de criterios eugenésicos. A su vez, el estudio realizado recientemente por Angela Aisenstein e Ignacio Melano (2018) respecto de la cultura escolar de INSEF, en el sentido de presentar la hipótesis de la continuidad de un modo de cultura escolar hegemónica en San Fernando desde su creación en 1939 hasta 1977, nos permitió poner bajo la lupa los procesos formulados en los INSEF. En este particular, una intuición guió nuestro camino y consistió en visualizar las diferencias en cuanto a los fines de formación entre ambas instituciones (San Fernando y Buenos Aires), desde la óptica de la eugenesia, si bien esa perspectiva merecería un estudio específico.

Asimismo, Pablo Scharagrodsky (2011, 2008, 2006) indaga aspectos históricos de la educación física, en especial, los discursos eugenésicos y la línea de educación física en clave de género, también lo hace respecto de prácticas corporales que fueron diseñando el cuerpo según patrones binarios. Estas ideas fueron recuperadas en nuestro trabajo, pues interpretamos los planes de estudio del INSEF según esos patrones. El investigador mencionado (2011, 2006) historiza la educación física, señalando los períodos de hegemonía romerista, y los diferencia de la propuesta educativa de la década de 1930 con un regreso a la preparación militarista en torno a la educación de los cuerpos; asimismo describe y contextualiza esas propuestas, como el scoutismo, la gimnasia militar de fines del siglo XIX y de 1930. Estas variantes conjugan muy bien con el análisis que realizamos respecto de prácticas corporales en relación con la medicina, la política y el currículo. Su visión (2014) acerca de la medicalización no neutral de la educación física es fundamental para nuestra indagación porque muestra cómo se fueron estructurando los discursos acerca de los cuerpos, lo que constituyó una plataforma sobre la que analizamos los planes de estudio.

Cuánto más próxima al tema central de nuestro trabajo fue la producción de Scharagrodsky (2014) ligada a los discursos médicos y la relación con la tarea del *educador físico*, oportunidad en la que analiza la matriz instruccional del INSEF. El análisis -sobre estas bases- se desenvolvió hacia temáticas relacionadas con la eugenesia.

Los aportes de Eduardo Galak (2019, 2012, 2016) respecto de la filosofía romerista fueron centrales para nuestro estudio, cuyos hallazgos están relacionados con la evolución del pensamiento filosófico desde Auguste Comte, pasando por Herbert Spencer y, posteriormente, por el espiritualismo. Asimismo señala el período comprendido entre

1920 y 1940 como el central para comprender el formateo del cuerpo y los discursos de lo sano, y alude a retóricas higienistas de finales del siglo XIX y principios del XX, mientras que nosotros las interpretaremos como discursos protoeugenésicos (Galak, 2016, p. 20), constatación que nos hizo ampliar el período a estudiar. De todas formas, Galak sostiene que ciertos *sentidos de la época*, refiriéndose a 1920 en adelante, ya estaban siendo configurados con anterioridad. En nuestro trabajo diferimos de este autor pues sostenemos que los discursos eugenésicos aparecieron con las primeras especulaciones de Romero Brest, dado que verificamos en ellas muy tempranamente intencionalidades acerca del *mejoramiento de la raza*, y que no solo se trata meramente de una deriva spenceriana, por lo que postulamos la incipiente tematización eugenésica en la educación física ya a principios del siglo XX. En ese sentido, cabe rescatar la temprana medicalización de la educación, evidenciada por la creación del Cuerpo Médico Escolar en 1891 (Cammarota, en Fiorucci y Rodríguez, 2018) y la enunciación de un discurso acerca del perfeccionamiento de la raza y la robustez (Romero Brest, 1905), si bien el lexema *eugenesia* recién aparece en la *Revista de Educación Física* en 1922. A diferencia de nuestra postura -como expresamos-, Galak ubica esos significados a partir de 1920. “El uso político de la educación de los cuerpos responde a exigencias del higienismo y la científicidad, para luego, en una segunda parte, que abarca las décadas de 1920 y 1930, examinar la reinterpretación de los pensamientos higienistas como eugenistas” (Galak, 2016, p. 30).

Estas conclusiones fueron relevantes para el trabajo, dado que explicitan las nuevas orientaciones en la educación física, que tendrán influencia también sobre los INSEF, en especial en San Fernando.

Seguidamente nos inspiramos en los autores antes mencionados respecto de la opción de interpretación de documentos desde la mirada de la eugenesia latina, con la recepción local basada en la cuestión de la *raza argentina*. Más arriba, nos hemos referido a Stepan (2005) y su visión acerca de la peculiaridad de la eugenesia latinoamericana al ser menos coercitiva, coincidentemente con Armus (en Biernat y Ramacciotti, 2014) quien sostiene que en América Latina la vertiente neolamarckiana se confunde con la higiene de las poblaciones, por lo que autores enrolados en la eugenesia más dura niegan el carácter de mejora de la raza a esas acciones. Nuestra finalidad fue descubrir en las fuentes el carácter eugenésico disimulado no coercitivo y, a la vez, preventivo puesto en marcha en los profesorados de Educación Física. Así, las ideas fundamentales de este trabajo se centraron en la posición de Enrique Romero Brest como fundador de INSEF, dado que dedicó tres décadas a su enseñanza. Desde esa matriz, visualizamos las orientaciones curriculares en educación física.

Señalamos dos momentos de discursos, saberes y prácticas de la eugenesia vinculados con la educación física: el primero con la influencia romerista desde el comienzo del siglo XX -que incluye el momento protoeugenésico<sup>13</sup> hasta la primera década y también spenceriano<sup>14</sup>, hasta la tercera década del mismo siglo-. El segundo momento desde 1930 hasta 1945, con fuerte influencia de Nicola Pende y otros científicos, donde se evidencian las redes internacionales antes mencionadas, cuyo vínculo se produjo en el seno de la institución

---

<sup>13</sup>Dado su propósito de mejorar la raza.

<sup>14</sup>Entendemos que se propone preparar a los estudiantes para que sean capaces de salir triunfantes en la lucha por la vida.



Asociación Argentina de Biotipología y Medicina Social en Buenos Aires y el Museo Social Argentino. Esta periodización fue el eje a lo largo de todo el trabajo de investigación, y nuestro principal aporte en esta dimensión será el análisis del impacto que tuvieron esos dos momentos en los planes de estudio.

Se abordó también la temática acerca de los dispositivos escolares, las marcas y el diseño de las instituciones bajo la impronta de la eugenesia: ingreso y mediciones antropométricas como estrategias pedagógicas de vigilancia y control (Mantovani, 2004; Scharagrodsky, 2014), dado que esta corriente brindó un lugar muy especial a las mujeres, ya sea para trabajar biopolíticamente sobre ellas -haciéndolas respetar la ética sexual burguesa y considerándolas *operarias de la especie* para engrandecer al Estado-, o bien, debido a la importante participación de los grupos feministas, como el Congreso Femenino de 1910. Por ello, nuestra investigación no soslayó la cuestión de género aplicada a nuestra disciplina.

Para este trabajo se consultaron fuentes primarias, como los escritos de Romero Brest, documentos del Ministerio de Instrucción Pública -como las *Memorias* de este organismo y *El Monitor de la Educación Común*-, la *Revista de Educación Física*<sup>15</sup>-cuyas ediciones datan de 1909 y concluyen en 1931 con una tercera etapa de un año, en 1936-, los *Anales de la Biotipología, Eugenesia y Medicina Social*, entre otros.

Abordamos el capítulo primero como oportunidad para reflexionar acerca de algunas líneas del pensamiento europeo y argentino en articulación con las ideas eugenésicas, a fin de descubrir los

---

<sup>15</sup>Se editó en dos períodos: de 1909 hasta 1916 y de 1921 hasta 1931. Su responsable fue el director de la Escuela.

posicionamientos acerca del sujeto (cuerpo-espíritu, organismo, la división entre *aptos* y *no aptos*, el género como asunto histórico y de poder, y el cuerpo como blanco de la biopolítica) y epistemológicos (*la centralidad de la ciencia*, el posicionamiento de la ciencia como *neutral*, el optimismo respecto de sus logros). Nos interrogamos acerca de recepciones, inspiraciones, cruzamientos entre corrientes, adecuaciones, diálogos que, aunque no constituyan un planteo exhaustivo, aspiramos a que responda en parte a la pregunta por los antecedentes de la concepción romerista, a la vez que fundantes de los discursos acerca de la educación y de la educación física. Por ello, desde el momento de recabar en las fuentes primarias, advertimos la existencia de concepciones filosóficas de base, como el positivismo de Romero Brest, desde el momento en que apelaba a un conocimiento por los hechos, al introducir en la educación física las mediciones, los aparatos, los números. Al continuar indagando, vislumbramos la conexión de ideas entre otras corrientes, como el spencerianismo, eugenismo, antipositivismo, y advertimos la recepción y adecuación por parte de Brest de las corrientes europeas y argentinas. Por ello, nos interesó analizar el devenir del pensamiento del pedagogo en conjunción con las líneas de pensamiento del siglo XX.

El desarrollo de los capítulos segundo y tercero se centró en el análisis de los planes de estudio<sup>16</sup> de los profesorados mencionados

---

<sup>16</sup>De acuerdo a Gvirtz y Palamidessi, entendemos el currículo como: a) un cuerpo organizado de conocimientos; b) una declaración de los objetivos de aprendizaje; y c) un plan integral de la enseñanza. Por ello, reproducimos los pasos enunciados por Tyler en 1949 y recogidos por Gvirtz y Palamidessi en el sentido de orientar nuestra tarea de análisis en función de: "1. Estudio de las fuentes que orientan la acción pedagógica: el sujeto de la educación (psicología científica), la vida exterior a la escuela (lo que la sociedad demanda) y el contenido de las asignaturas (disciplinas científicas); 2. Selección de ob-

desde 1901 hasta 1940 bajo la perspectiva eugenésica, sin olvidar el carácter político de esas construcciones (De Alba, 1998). Por último, en el capítulo cuarto abordamos fundamentalmente las prácticas producidas en los INSEF, con las tensiones internas que las hacen diversas, desde el ingreso a la institución y las mediciones antropométricas en concordancia con los períodos de la eugenesia. Nos propusimos desandar el camino recorrido por la educación física a fin de construir una interpretación acerca del diálogo con los discursos eugenésicos en instituciones que se constituyeron en paradigmas de la disciplina. Nos interesó mostrar la conexión entre política educativa, visión de la ciencia acerca del cuerpo y las poblaciones, y el currículo, todo ello entendido como estudio interdisciplinario. Pretendimos, también, descubrir en las fuentes de la educación física -con mirada biopolítica-, las relaciones intuidas y vividas cotidianamente acerca de los objetivos de la eugenesia para con los dos profesados de educación física elegidos en este estudio.

---

jetivos; 3. Selección de experiencias; 4. Organización de experiencias; 5. Evaluación” (2012, p. 56).

## | CAPÍTULO 1 |

### Líneas de pensamiento filosófico en la obra pedagógica del Dr. Enrique Romero Brest

#### Introducción

Una figura central de esta tesis fue el Dr. Enrique José Romero Brest (1873-1958), por haber sido el fundador del primer Instituto Nacional Superior de Educación Física (INSEF) y creador del Sistema Argentino de Educación Física. Obtuvo su diploma de médico con la defensa de su tesis (1900) denominada: *El ejercicio físico en la escuela desde el punto de vista higiénico. Contribución al estudio de esta cuestión para nuestras escuelas*. En esta producción ya expone su intención de colaborar en la formación del cuerpo político argentino desde el colegio. Comprende que la cuestión del cuerpo y la educación física está atravesada por la Higiene, la Pedagogía, la Sociología y la Estadística. Por ello, muy tempranamente, anticipa la temática biopolítica. Asimismo, en esta tesis se manifiesta como spenceriano, al criticar a las escuelas por no formar seres *aptos para la lucha por la vida*. Por ello, para preparar a esos sujetos, en su obra *Bases de la Educación Física en la Argentina* de 1939, Romero Brest expuso su Sistema Argentino de Educación Física (SAEF) o Sistema Racional de Educación Física (Romero Brest, 1939), cuyas cuatro etapas<sup>17</sup> son: el empirismo previo, la idea anatómica, la fisiológica y la psi-

---

<sup>17</sup>El punto de vista empírico domina sus comienzos, cuyo objetivo era simplemente hipertrofiar el músculo. Así, la idea anatómica origina el uso de los aparatos pesados -en la gimnasia de fuerza y acrobática- y las mediciones de fuerza como control de los resul-

cológica<sup>18</sup>. Desarrollaremos en este capítulo y el siguiente, el devenir de sus ideas, conjuntamente con las tensiones con otras instituciones y actores que devienen en su jubilación compulsiva en 1930.

Al revisar su obra percibimos un diálogo entre sus ideas y el ocurrir del pensamiento europeo y argentino de fines del siglo XIX y principios del XX, y que constituyó el sustento filosófico de la concepción pedagógica de Romero Brest, quien la desplegó durante las tres primeras décadas del siglo XX. El motivo de elección de los pensadores incluidos en este capítulo está relacionado con una cierta conexión teórica con nuestro pedagoogo. El estudio de estas líneas de pensamiento europeo y la construcción de un hilo conductor de la reflexión argentina está inspirado en publicaciones producidas por especialistas en la filosofía argentina, como Francisco Romero (1952), Francisco Leocata (2004), Celina Lértora Mendoza (2013), Luis Farré (1958), entre otros.

Nuestro interés en recurrir a líneas del pensamiento filosófico se origina en cuestionamientos relacionados con el entrecruzamiento entre la medicina, la educación, *la raza* y el cuerpo.

---

tados (circunferencia del brazo, de la pierna, levantamiento de pesos). Según Romero Brest, esta etapa habría hecho innecesaria a la educación física, ya que no procuraba privilegiar ni a la fisiología ni a la didáctica. Con posterioridad, sostiene, apareció la idea fisiológica, cuya finalidad era explicar los efectos más generales y más profundos del ejercicio y su impacto sobre la vitalidad. Por ello, se debía atender en primera instancia a los débiles. Esta noción está en línea con las premisas básicas de la eugenesia. Desde un análisis de contenido, podemos inferir que se visibilizan fuertemente las antinomias debilidad/fortaleza, útil a la sociedad/carga para la sociedad normal/anormal.

<sup>18</sup>En el sentido espiritual de la educación física, enuncia cinco, agrega la idea espiritual.

## **Surgimiento del Sistema Argentino de Educación Física (SAEF)**

Las producciones de Romero Brest, tales como: *Curso Superior de Educación Física* (1905a), *Revista de Educación Física (REVEF)* (1909-1916; 1921-1931), *El sentido espiritual de la educación física* (1938a), *Pedagogía de la educación física* (1938b), *Bases de la educación física en la Argentina* (1939), describieron la aparición y el desarrollo de la educación física en el país alrededor de su propia visión epistémica y política dentro del campo. Si bien cada una hace referencia a contextos sociales, históricos, políticos y epistemológicos diferentes, relatan el surgimiento de esa materia escolar atravesada por las ciencias naturales. Se evidencia, entonces, la exigencia de construir una disciplina sobre fundamentos científicos (Scharagrodsky, 2015b) con el objetivo de edificar el conocimiento sobre bases sólidas. Estas nociones son expresadas por Romero Brest del siguiente modo:

Es el espíritu moderno, científico y racional, que se infiltra en las hendiduras que a fuerza de sacudimientos va presentando el viejo edificio de la pedagogía adocenada. Y la virtud de la ley no estará tal vez, tanto en las ideas que sustenta cuanto en la acción práctica que va a imponer, haciendo que salgamos de una vez por todas del campo de las teorizaciones para entrar en el terreno de los hechos. (REVEF, 1909, N° 2, p. 5)

Como observamos, en la REVEF se evidencia una preocupación por el abordaje de cuestiones epistemológicas, cuyo sello fue hallar en la anatomía y en la fisiología “el fundamento indispensable para la enseñanza, racional y científico, de la educación física (1938), *Revista de Educación Física (REVEF)* (1909-1916; 1921-1931), *El sentido espiritual de la educación física* (1938), describieron la aparición y el desarrollo

de la educación física en el país alrededor de su propia visión epistémica y política dentro del campo. Si bien cada una hace referencia a contextos sociales, históricos, políticos y epistemológicos diferentes, relatan el surgimiento de esa materia escolar atravesada por las ciencias naturales. Se evidencia, entonces, la exigencia de construir una disciplina sobre fundamentos científicos (Scharagrodsky, 2015b) con el objetivo de edificar el conocimiento sobre bases sólidas. Estas nociones son expresadas por Romero Brest del siguiente modo:

Es el espíritu moderno, científico y racional, que se infiltra en las hendiduras que a fuerza de sacudimientos va presentando el viejo edificio de la pedagogía adocenada. Y la virtud de la ley no estará tal vez, tanto en las ideas que sustenta cuanto en la acción práctica que va a imponer, haciendo que salgamos de una vez por todas del campo de las teorizaciones para entrar en el terreno de los hechos. (REVEF, 1909, N° 2, p. 5)

Como observamos, en la REVEF se evidencia una preocupación por el abordaje de cuestiones epistemológicas, cuyo sello fue hallar en la anatomía y en la fisiología “el fundamento indispensable para la enseñanza, racional y científico, de la gimnasia”, desechando la etapa anterior del *empirismo ciego* (REVEF, 1909, N° 1, p. 20).

Asimismo, en el momento de centrar el aprendizaje de la materia en las ciencias naturales, enunció las ideas doctrinales de la disciplina, sosteniendo que los educadores, para justificar sus procedimientos, han debido apoyarse en la biología. Hallamos en estas palabras la justificación teórica de la asimilación de la educación física a la finalidad de conservar la salud, como sucede aún en nuestros días -a pesar de las diferencias teóricas-. “Como ya lo hemos dicho, los conceptos y las

prácticas referentes a la educación física han marchado siempre paralelos con las Ciencias Biológicas, porque en ellas han debido apoyarse, con preferencia, para justificar sus procedimientos ante los educadores” (Romero Brest, 1939, p. 5).

En conjunción con esa idea, enunció una definición antropológica de corte antimetafísico -muy coherente con el positivismo-, al sostener como principal fin del Instituto el “unir estas dos cosas: cerebro y músculo, que el concepto pedagógico, sobre todo, se empeña en tener separados”, en clara alusión de rechazo al dualismo desvalorizador del cuerpo (REVEF, 1914, N° 3 y 4, p. 46). La articulación perfecta con este discurso fue la aparición de una ética laica que pretendió preservar el orden social (Mantovani, 2004). Como veremos en otro capítulo de este trabajo, el currículo (ya desde el Plan 1901 y por tres décadas) sostenía una fuerte carga de materias biológicas con el eje en la fisiología. Una práctica coherente con esta concepción epistemológica y antropológica fueron las mediciones antropométricas -que desarrollaremos en el cuarto capítulo- tomadas a los alumnos del INSEF, prácticas que, además de la utilidad que Romero Brest les atribuía, constituyeron una forma de la ciencia moderna según la cual el espacio y los cuerpos eran entidades medibles, y precisamente en la medición -sostenía-, se descubría la verdad.

Interpretamos así que las publicaciones de Romero Brest, como es el caso de la REVEF, poseen la impronta de las ideas nacidas en el positivismo desde el momento en que fundó el Sistema Argentino de Educación Física escolar con las exigencias epistemológicas propias de esa concepción.

Con la posrevolución industrial, la división del trabajo y la urbanización, entre otros sucesos, el siglo XIX parece haber sido el momento



propicio para la aparición de la corriente filosófica del positivismo, pues el impulso generado por el conocimiento científico, la difusión de nuevas teorías y nuevos posicionamientos epistemológicos sellaron definitivamente una nueva manera de investigar, cuyo centro de atención fue el conocimiento basado en los datos, en los hechos. Romero Brest, imbuido de un *positivismo difuso* (Romero, 1952) y con una fuerte formación médica, creó el SAEF según los cánones de esa corriente filosófica: *rechazar toda pretensión de absoluto* y acudir a explicaciones puramente fisiológicas y mensurables para entender los fenómenos (REVEF, 1914, N°2). En esta misma dirección, Romero Brest formuló las etapas de la educación física -a las que nos hemos referido- y exhortó a dejar atrás el empirismo, así como a superar la idea anatómica (entendida como una mera hipertrofia de los músculos con el consecuente perjuicio) y procurar un paradigma fisiologista y psicologista con el objetivo de explicar los fenómenos por ellos mismos, a fin de dar cuenta de las leyes que los rigen sin recurrir a planteos trascendentes.

Dada la cercanía de Romero Brest respecto de esta concepción filosófica (Scharagrodsky, 2015b), destacaremos como referencia de esta corriente a Augusto Comte (1798-1857), quien fundó un camino irreversible del pensamiento, a la vez que fue el precursor de la sociología como ciencia. El expediente metodológico de Comte de confiar en las ciencias para resolver los problemas sociales lo conduce a proclamar ideales optimistas respecto de la humanidad, como *el orden y el progreso*. Así, al mismo tiempo, su estrategia para que ocurriera la transformación epistemológica lo llevó a postular la necesidad de una reforma de la educación, a fin de despojarla de todo contenido metafísico-teológico como para adecuarla a las *necesidades de la civilización moderna*, en la que la sociedad no se entregue a *especulaciones ilusorias* (Comte, 1980, p. 46).

Así, es posible reconocer en el positivismo una perspectiva con rasgos claramente laicos, antiespiritualistas y antimetafísicos. Es así como se evidencia una preeminencia de las ciencias -en especial, de las ciencias naturales- y, con ellas, la observación y la experimentación (Mantovani, 2004).

Insistimos: si el propósito de Comte y el positivismo en general fue centrarse en el hecho, en el dato, en los fenómenos, en la observación, podemos inferir la cercanía de Romero Brest respecto de esta corriente, dado que fundamentó sus investigaciones sobre bases fisiológicas, es decir, sobre los datos, a fin de determinar la naturaleza de las prácticas corporales formativas, desechando las perjudiciales y adoptando las actividades beneficiosas para el cuerpo: los ejercicios físicos, los juegos, el canto, la música, la lectura y el recitado como poderosos factores de cultura estética, avalado en este período por estudios basados en datos empíricos (REVEF, 1909, N°2).

De esta manera, se va constituyendo el devenir de ideas, y de ahí, este recorte teórico. Por lo tanto, esas nociones fundantes de las ciencias -en especial, el lugar privilegiado otorgado a las ciencias naturales- y una supuesta neutralidad científica ejercieron una influencia poderosa sobre la educación física, dado que sus prácticas estaban ligadas a la medición, al control y al poder, *atravesando* los cuerpos, y eran viabilizadas por una explicación naturalista del ser humano (Mantovani, 2004).

Resulta relevante observar la intersección de las ideas, por lo que es posible percibir el grado de articulación entre las anteriores nociones para arribar posteriormente al desarrollo teórico de la eugenesia.

### Hacia el descubrimiento de otras conexiones

En el apartado anterior nos referimos al diálogo entre Romero Brest y el positivismo. Si se ahonda en su pensamiento, descubrimos su convicción de exaltar las bondades de los *ejercicios físicos* que se encaminen hacia la formación del cuerpo en vistas a enfrentar las condiciones adversas en la *lucha por la vida*, por lo cual se hace imprescindible vigorizar el organismo (REVEF, 1910, N° 14). En línea con esta idea, así lo presenta la publicación mencionada, desde el Proyecto de Ley de Educación Física presentada por el diputado Guasch Leguizamón, en que insta a lograr fortaleza para alcanzar la victoria en la vida:

Si la lucha es inevitable y eterna, si renunciar a ella fuera igual que renunciar al progreso primero y después a la existencia misma, menester será que nos sometamos a su ley [...] y, si la victoria es, ha sido y será siempre del más fuerte, preciso será ante todo adiestrar vigorosos combatientes, metodizar y humanizar el combate. (REVEF, 1909, N° 2, p. 85)

Por ello el diputado mencionado cifra sus expectativas en la educación física para minimizar el impacto de las nuevas condiciones de vida -antihigiénica- a la vez que los perjuicios de la escolarización intelectualista, para dotar a los estudiantes de los medios para estar preparados y para salir victoriosos en el conflicto de razas -visto como causa del progreso-. Se muestra optimista respecto del cruzamiento entre diversas razas dado que, sostiene, *crean tipos superiores* (REVEF, 1909, vol. 1, 2).

Interpretamos que las exhortaciones acerca de la *lucha por la vida* fueron decisivas en la primera década de 1900. Estas nociones que se manifestaron en los primeros escritos de Romero Brest acerca de la

educación física, como es el *Curso Superior de Educación Física*, habían sido formuladas por Herbert Spencer. Este pensador (1820-1903), enrolado en el positivismo evolucionista (Lamanna, 1969), expresó la radicalidad de las ciencias fácticas, en especial de la biología, y, en cierto sentido, adhirió al estadio positivo comtiano desde el momento en que sostuvo categóricamente que el conocimiento científico es lo más importante respecto del mantenimiento de la vida y la salud (Spencer, 1946). Spencer incorporó nociones del lamarckismo<sup>19</sup> en relación con la presunción de la herencia de los caracteres adquiridos, por ende, la influencia tanto de los factores ambientales como también del alcohol y las enfermedades venéreas, entre otros, por lo que de ahí al higienismo, puericultura y eugenesia, media un paso (Stepan, 2005). Entonces, hallamos nuevamente una referencia muy explícita al pensador inglés en la obra pedagógica de Romero Brest, quien señaló que “el individuo necesita la capacidad para resistir los agentes destructores del medio ambiente” (REVEF, 1921, p. 18). Ambos pensadores coincidieron en que la ciencia obraba en pos del beneficio de la humanidad.

Las principales categorías del pensamiento spenceriano son: la lucha por la vida, la supervivencia del más apto y la centralidad del binomio debilidad/robustez y *la raza*. Adhirió a la idea de que la evolución era el concepto clave de toda la realidad, pues la *ley de la evolución* se manifestaba en la naturaleza y en la sociedad. En efecto, los individuos son diferentes según su capital heredado, por ello, sostenía que la selección natural favorecía *la supervivencia del más apto*. Así, las sociedades van generando facciones, grupos y roles según esas

---

<sup>19</sup>Stepan manifiesta que “según el lamarckismo, la evolución era resultado no de fuerzas materiales ciegas, sino de elección”.

diferencias, y es así como interpretó que *las razas débiles se subordinan a las más civilizadas* y, por lo tanto, la sociedad tendería hacia el progreso. Estas ideas encontraron un espacio para desarrollarse en el campo social, pues el *más apto* podía competir y subordinar a los *supuestos no aptos*. Los darwinistas sociales<sup>20</sup> producen teóricamente un corrimiento de cambios provocados por la noción de selección natural hacia la explicación de las causas del éxito, las que radican en la superioridad o fortaleza, o aptitud de esos individuos, aunque Darwin nunca arribó a esas inferencias (Palma, 2005; Puiggrós, 1996).

De esta manera, el problema del ejercicio humano conlleva problemas a médicos, pedagogos y administrativos, y también, temáticas políticas y filosóficas, ya que se refiere a la *lucha por la vida*, ya explicada por Spencer. Observamos en la próxima cita de Romero Brest el devenir desde el discurso fisiológico hasta el spenceriano y temáticas educativas muy preliminarmente atravesadas por la medicalización, dado que sostiene que la escuela no ha dado los resultados esperados en tanto no prepara para la *lucha por la vida* (Romero Brest, 1900). Así alude a Spencer: “en el cimiento de una nueva era educacional estará la educación física, que es limpieza, fuerza, salud, energía, perseverancia” (*El Monitor de la Educación Común*, N° 6381, p. 147).

Ya con anterioridad a esas formulaciones, Spencer (1946) había puesto de manifiesto esos fines, e interesándose por las prácticas corporales, sostuvo que en la comparación entre la gimnasia y el juego

---

<sup>20</sup>Según Wolowelsky, citado en Vallejo y Miranda, “el darwinismo social del siglo XIX fue básicamente una postura epistémica a favor del reduccionismo darwinista. Significó introducir la idea de la supervivencia del más apto y lucha por la existencia como fuerzas determinantes del progreso social y como forma de práctica política y socioeconómica” (2009, p. 64).

libre, prefería este último, ya que poseía un valor fisiológico y pedagógico superior, dado que ejercitaría todas las funciones: respiratorias, cardíacas y musculares.

Se percibe así cómo se van concatenando las nociones de *fisiología*, *lucha por la vida* y *raza*, a las que sumaremos más adelante la de *nacionalidad*. El interdiscurso evolucionista positivista está presente para entender la historia como conflicto y la humanidad como concepto vacío. No es contradictorio sostener que, en sus textos, estaba presente una relación entre los discursos en torno a las características de cada grupo social, con afirmaciones acerca del mejoramiento de la *raza*<sup>21</sup>, en concordancia con los discursos acerca de la *lucha por la vida*.

Frente a países de tradición sajona y su consecuente desarrollo material que hace la vida más confortable, la tradición latina debía encender una luz de alarma (Romero Brest, 1938c). Así, Romero Brest sostuvo en su tesis (1900) que se debía superar el sedentarismo y las enfermedades con buenos ejercicios y buena nutrición, y puso de manifiesto además que la práctica corporal apropiada era la que cumplía con los requerimientos fisiológicos (REVEF, 1909; Romero Brest, 1900).

Ambos pensadores coincidían en las preocupaciones devenidas de la Revolución industrial. Hallamos en Spencer (1946) una referencia a la enfermedad, a las deformaciones y a la anormalidad. En este sentido, expresó que la vida moderna había expuesto a los seres humanos a intensas exigencias tanto desde el punto de vista intelectual como

---

<sup>21</sup>Como analiza Palma, “Todorov considera al racismo como una conducta más o menos espontánea y generalizada de rechazo y temor al diferente o al extranjero en general, surgida de prejuicios del sentido común, y propone introducir el concepto de racismo cuando se incluye la búsqueda de apoyatura en teorías científicas” (2005, p. 39).

físico. Estos seres transmitían a sus hijos una *constitución debilitada*, y ellos mismos serían coercionados a llevar una vida de trabajo o de estudios con consecuencias graves, no solamente para sus vidas, sino también para la sociedad. Asimismo, sostenía que el fin de la educación era *prepararnos para la vida completa*, para que la formación *garantice la seguridad del individuo* (Spencer, 1946, p. 253), que ayude a su conservación y desde ahí que los sujetos cumplan con designios sociales en función de su patrimonio genético. Es decir, sostuvo que el único fin de la educación era formar seres aptos para sostener la lucha física y también la lucha intelectual, y para todo ello, privilegió la nutrición y la actividad física -aun con ciertas restricciones-, con el objetivo de producir hombres robustos y mujeres bellas. Se evidencia así la cercanía entre educación, medicina y orden social<sup>22</sup>.

En torno a la última estrategia, Romero Brest mencionaba que era alarmante que las escuelas *no formen hombres aptos para la lucha por la vida*, como lo necesita la sociedad actual, por ello, no se conforma con el determinismo de posiciones hereditaristas. En oportunidad de celebrarse el Congreso del Niño en 1913, la REVEF retomó la noción spenceriana de *lucha por la vida* con reminiscencias higienistas en conjunción con discursos acerca del mejoramiento de *la raza*. Así, sostuvo que la educación física debía satisfacer las necesidades sociales de la infancia y de los débiles, quienes debían crear aptitudes de lucha. Este pensamiento descubre una perspectiva democrática: la de desarrollar capacidades en todos, aun en los más débiles. Por ello, nos conduce a

---

<sup>22</sup>Según Puiggrós (1996), “el paradigma de la medicina positivista permitió caracterizar a los sujetos que ascendían y ampliaban sus demandas como productos de una enfermedad social o bien como expresiones de deficiencias provenientes de la raza, la cultura o la sociedad originarias” (p. 5).

pensar en las claras diferencias entre una concepción darwinista social de justificación de las diferencias entre los sujetos y la concepción de Romero Brest, atento al desarrollo de los supuestamente *no aptos*. A propósito de la noción de orden social, debemos resaltar la concepción de organicismo que atravesó los pensamientos de Spencer y de Romero Brest. El pensador inglés sostuvo la analogía entre el organismo<sup>23</sup> individual y el social. Asimismo, expresó que el gobernante debía curar, eliminando las enfermedades que devienen de la *discordia* y de la *acción de facciones* (Bobbio, 1983, p. 20). Esto se articula con el pensamiento de Romero Brest, quien manifiesta una mirada organicista, dado que exhorta a valorizar la actividad física como:

Medio para desarrollar la solidaridad, el respeto a las leyes, la confianza en las fuerzas colectivas y en la cooperación individual para el triunfo del grupo [...] y como el gran nivelador de las clases sociales, eleva las bajas y suaviza las altas. Las amistades se cimentan en el juego, porque los hombres se aproximan, se conocen y se aprecian en la acción conjunta [...] y cuando un *team* extranjero nos visita el alma popular cosmopolita vibra unísona con idénticos entusiasmos en todos los pechos, ante la camiseta azul y blanca de nuestros campeones. (REVEF, 1909, vol. 1, 4, p. 227)

Con respecto al diálogo con el pensamiento europeo, nos referiremos a José Ingenieros (1877-1925), médico psiquiatra que manifestó una clara adhesión a Spencer, más que a Comte (Farré, 1958; Leocata, 2004). En consonancia con esta idea de la opción por los hechos, los datos y las leyes, consideró a las sociedades humanas como análogas

---

<sup>23</sup>Bobbio define organismo como un “conjunto de partes en el que cada una tiene una función específica para la vida del todo” (1983, p. 6).



a las colonias animales “organizadas de acuerdo con las condiciones de subsistencia propias de la especie” (Ingenieros, 2013, p. 15), así como en confrontación con otras especies, articulando con la idea spenceriana de la lucha por la vida. Por ello, este pensador explicó que “la interpretación de la evolución humana desde el punto de vista biológico es más legítima que las interpretaciones teológicas y literarias de la historia” (Ingenieros, 2013, p. 15), y agregó que es tan vano comprender las cosas debido a causas metafísicas como atribuir las al azar o a una teleología, por lo que, para conocer la evolución de las sociedades, debemos recurrir al estudio de las leyes que rigen los fenómenos. Desde esta perspectiva, encaró el estudio de las razas, sosteniendo que estas provienen de diversas causas naturales (como la adaptación al ambiente), y esa condición determinaría su lugar en la lucha por la vida en confrontación con otras especies. Por lo tanto, la sociología se sitúa en clara cercanía con la anatomía y la fisiología. En concatenación de nociones, aparece en Ingenieros el concepto de *adaptabilidad*: algunos individuos son capaces de sobrevivir por estar mejor preparados naturalmente. He aquí una noción spenceriana, por lo tanto, la ventaja sería lograda por quienes se adaptaran mejor a las condiciones externas (idea que fue ampliada y estudiada por la eugenesia, como veremos). En esta adaptación al ambiente, surgen *hábitos colectivos*, como *la ética y las costumbres*, y también, *el derecho y las instituciones*, según Ingenieros.

Desde el punto de vista de la idea spenceriana de *la supervivencia de los más aptos*, Ingenieros, en diálogo con esta concepción, explica la formación de la sociedad argentina, pues la preocupación central de la política entre las décadas de 1920 y 1930 fue la búsqueda de la argentinidad (Leocata, 2004), y sostiene esas mismas categorías: lucha

por la vida y lucha de razas<sup>24</sup>, las blancas frente a las *de color* de sus primitivos habitantes.

En el caso de ocupar un mismo territorio, Ingenieros menciona dos procedimientos en concordancia con la *lucha por la vida*: “Primero, si las razas luchan por la vida sin mezclarse, sobrevive la más adaptable al medio y se extinguen las otras. Segundo, si se mezclan, suelen prevalecer en la ‘promiscuación’ los caracteres de las mejor adaptadas al doble ambiente: físico-social” (Ingenieros, 2013, p. 467). En síntesis, bajo las condiciones del medio físico, sobreviven *las razas* mejor adaptadas, en clara alusión al discurso spenceriano.

Descubrimos en el pensamiento de José Ingenieros indagaciones análogas en sentido amplio a las de Romero Brest. Ambos intelectuales citaron a Spencer y basaron sus pensamientos en ejes de este filósofo inglés, en clara aplicación y síntesis respecto de la realidad poblacional argentina (Ingenieros, 1920; Romero Brest, 1909). Resulta notable la exposición de Ingenieros en su llamativa obra *La simulación en la lucha por la vida*, editada en 1900 como introducción a su tesis *Simulación de la locura*. Ingenieros expresa que, según Darwin, en los animales la simulación servía como medio de lucha por la vida: “La mayor intensidad en la lucha por la vida implica una intensificación

---

<sup>24</sup>Terán dice al respecto que “se opondrá desde la ciencia al triple dogma de la Revolución Francesa. A la libertad porque la ciencia muestra que en el universo impera un rígido determinismo. A la igualdad, dado que el darwinismo señala con evidencias que los organismos vivientes de cualquier índole son naturalmente desiguales y que esas desigualdades son las que explican el triunfo de unos y el fracaso de otros en su adaptación al medio. Por fin, a la fraternidad, porque lo que impera entre los individuos es la lucha por la supervivencia. Por todo esto, considera que en la sociedad imperan leyes que realizan una justa selección mediante un trabajo de eliminación de los más débiles por los más fuertes, según afirma Ingenieros” (2015, p. 133).

de los medios de lucha” (Ingenieros, 1920, p. 56). En esta proposición, hallamos un paralelismo muy importante respecto de Romero Brest, dado que el pedagogo afirmarí­a que la intensidad en la *lucha por la vida* implicaba asegurar el mejoramiento de las condiciones corporales para el sujeto y su descendencia. Se percibe también que, en este desarrollo del pensamiento positivista y evolucionista, se evidencia un corrimiento del discurso acerca de la *lucha por la vida* hacia el discurso acerca de la *raza*, y desde ahí hacia el mejoramiento de esta, por lo cual estamos en condiciones de considerar el surgimiento de la eugenesia en el mundo y en nuestro pa­ís. Sin embargo, en Romero Brest percibimos una referencia muy categórica respecto de mejorar a los débiles, es decir, esa ductilidad para progresar estaría presente en los seres humanos.

### **Hacia el mejoramiento de la raza**

En los apartados anteriores, nos referimos a los discursos acerca de la *lucha por la vida*, a la fisiología como aliada perfecta en la construcción de cuerpos bellos y robustos, a las ciencias naturales como fundamento de las ciencias sociales y, en especial, a su concepto de *salud*, a la biopolítica, a la categoría *apto/no apto* y al combate de las deformidades desde la educación física. Asimismo, interpretamos que las líneas de pensamiento positivista y spenceriano, y agregamos también organicista<sup>25</sup>, originaron la producción en torno a la *utopía bene-*

---

<sup>25</sup>Según Bobbio, de la analogía del cuerpo político con el cuerpo humano deriva la preeminencia que las doctrinas organicistas dan al principio del gobierno de uno solo. Para tener unidos los diversos miembros del cuerpo humano, hace falta un principio unificador, la mente o el alma o el corazón, según las analogías.

*factora de la raza* (Mantovani, 2004; Palma, en Vallejo y Miranda, 2009). El interés de intelectuales, médicos, juristas y políticos por el manejo de las poblaciones<sup>26</sup> ante las demandas de la sociedad de principios de siglo y el formato optimista mostrado por las corrientes positivistas<sup>27</sup> provocaron una aceptación casi generalizada de las prácticas para el *mejoramiento de la raza*<sup>28</sup>.

En la producción de Romero Brest, encontramos que, muy tempranamente en 1905, y que denominamos *momento protoeugenésico*, expresó su beneplácito por la doble acción de la Educación Física: por un lado, acrecentar las energías vitales en los sujetos a través de los juegos, la gimnasia y los *sports* y, por otro, en alejar de él las causas que provocan una decadencia de la *raza*, como el alcohol, el tabaco, el hambre, y el trabajo infantil y juvenil. En 1909, formulaba exposiciones, en las que el cuidado de los débiles -quienes menos estrategias poseían para emprender la *lucha por la vida*- constituía una preocupación central. Esa concepción spenceriana fue determinante para emprender la vinculación entre la lucha por sobrevivir con las estrategias diseñadas por la eugenesia aplicada a la educación física para lograrlo.

Por ello, Romero Brest expresaba que debían conocerse los factores que incidían en el decaimiento de las *razas*, “a fin de poner en práctica los mejores procedimientos para vigorizarla, a fin de que den

---

<sup>26</sup>Mantovani dirá que “la influencia de Darwin en este pensamiento fue crucial, dado que se constituyó en una “gran mitología ideológico-cultural con base científica [...] La eugenesia fue una de las más importantes expresiones del darwinismo” (2004, p. 7).

<sup>27</sup> Siguiendo a Mantovani, el optimismo positivista tuvo fin con la Primera Guerra Mundial.

<sup>28</sup> Biernat y Ramacciotti (2015) investigan que en 1918 el Dr. Víctor Delfino funda la Sociedad Argentina de Eugenesia, quien participó del Congreso Internacional de Eugenesia en Londres, en 1912.

el máximo de rendimiento con el mínimo del esfuerzo y del desgaste” (REVEF, 1909, N° 1, p. 15). Así, si se perfecciona la raza en cada miembro, se asegurará el perfeccionamiento de la especie.

De esta manera, Romero Brest estaba sentando los fundamentos de su doctrina: el ser humano actúa sobre la selección natural por medio de la gimnasia, la higiene, los juegos y la corrección de la postura. Por ello, exhortaba a impulsar momentos de la clase que se propusieran la excitación de las funciones circulatorias a través de ejercicios sencillos; también de ejercicios sofocantes, al incidir sobre los pulmones y el corazón, así como de prácticas que estuvieran relacionadas con la tonificación de las masas musculares y de orden correctivo, actuando sobre las deformaciones, para concluir con una vuelta a la calma, a fin de regularizar esas funciones. Su postulado radicaba en que las funciones podían llegar a su máximo desarrollo en la medida en que se provocara una actividad armónica e intensiva de estas: “se trata de actuar sobre las funciones y no sobre los músculos solamente” (REVEF, 1909, vol. 2, p. 125) y de acuerdo con el ideal fisiológico mediante la propuesta de juegos al aire libre, cuyo fin era intensificar los efectos expresivos y de esfuerzo personal y de gimnasia metodizada, la que debía provocar un desarrollo orgánico, pulmonar y respiratorio que conllevaría una acción armónica y estética, preventiva de deformaciones (REVEF, 1912, N° 3462, p. 22).

Entendía el pedagogo que se producía el perfeccionamiento corporal cuando los órganos se modificaban de acuerdo con las exigencias funcionales (REVEF, 1909, N° 1, p. 1) que propiciarían las mejores condiciones para competir en la *lucha por la vida* al aumentar el vigor corporal *capaz de realizar una vida intensa* (REVEF, 1909, vol. 1, p. 49), aumentar la talla y producir mayor funcionamiento de los órganos,

aptitudes físicas y psíquicas, y adaptación al medio. La modificabilidad del sujeto bajo los efectos de la educación física no se agotaba en él, sino que estos se extenderían a las razas por la herencia, dado que, para Romero Brest, el engrandecimiento individual llevaba consigo un engrandecimiento social.

Así, tanto el médico como el profesor colaboraban y obraban sobre la naturaleza: “metodizar las fuerzas, educarlas, disciplinarlas para aumentar su valor” (REVEF, 1909, p. 30). Por todo esto, nuevamente señalamos su rechazo por una concepción darwinista social, donde la competencia de los más aptos creaba la diferencia entre los exitosos y los derrotados en la sociedad. A fin de lograr el éxito de estas propuestas, Romero Brest -desde la REVEF- reclamó la acción del Estado dirigida a los infantes desprotegidos, quienes, recibiendo una alimentación desordenada e insuficiente, realizaban trabajos inconvenientes que los enfermaban de un modo prematuro.

No olvidó el cuidado ni la preocupación por las alumnas mujeres, ya que destacaba que debían desempeñar las funciones maternas futuras (Scharagrodsky, 2014). De ahí el mandato: “de vosotras depende la energía vital de la raza porque si soís fuertes, a transmitir la fortaleza de vuestras vidas a otras vidas”<sup>29</sup> (REVEF, 1923, N° 10, p. 65).

Es así como, avanzando en la segunda década de 1900, advertimos la persistencia de Romero Brest en el discurso biopolítico al expresar la necesidad de un sistema de educación física con bases científicas que obre “sobre los organismos débiles, para fortalecerlos, y sobre los robustos, para educarlos, en suma, para que la raza se perfeccione y la

---

<sup>29</sup>Véase la imagen 4 del Anexo 1, acerca de estudiantes mujeres (REVEF, 1909).

sociedad se haga más eficaz” (REVEF, 1922, p. 3). En las expresiones anteriormente expuestas de Romero Brest, podemos apreciar la opción por los débiles, entendiendo que su destino no es inexorable, al existir los métodos para perfeccionar el cuerpo y las funciones. “La acción de la educación física como un agente modificador racional (...) que sus efectos no se limitan al individuo físico aislado, sino que se extienden y prolongan indefinidamente en las razas” (Romero Brest, 1938b, p. 5).

Nos detendremos en el significante *raza*, entendido como flotante o vacío. Por ello sostiene el educador mencionado que se debe ser muy consciente de los factores que determinan el debilitamiento de las razas y actuar desde la educación física, a fin de revertir esa tendencia -al exigir trabajo a los órganos, evitando la atrofia, cuidando y midiendo las funciones, corrigiendo las deformaciones-, a la vez que potenciando las dimensiones psíquicas, morales y sociales. Por lo tanto, la acción de estos factores era modificarlas consecuencias de su *caudal hereditario* (REVEF, vol. 1, 1, 1909, pp. 43 y 44), dado que era urgente fortalecer a los seres en términos individuales y étnicos, a fin de salir victoriosos en la lucha por la vida, puesto que la simple modificación personal se replica en el pueblo y en la raza (Romero Brest, 1905a, pp. 137, 140; y Romero Brest, 1938b, p. 5).

Expresa Romero Brest en su tesis de 1900 que nuestros niños tienen mucha habilidad en:

El rescate, el salta carnero, el tejo, el fusilado, la policía (...) no es muy aficionado a la lucha romana aunque peleador de índole, en cambio le repugnan los ejercicios de fuerza: aquellos que necesitan gran esfuerzo muscular y aquí su defecto es la falta de energía. (Romero Brest, 1900, p. 57)

Durante la década de 1920, se refuerza la noción de *raza* como nación, coincidentemente con la llegada de la inmigración. “Cultivemos este sentimiento de la patria en los niños y en nosotros mismos, para contribuir con ello a dignificar la flaca naturaleza humana con conceptos elevados de noble estirpe” (REVEF, 1924, N° 15 y 16, p. 6).

Así, el discurso de Romero Brest trasuntaba las teorías positivistas y evolucionistas a fin de postular las peculiaridades del tipo racial local, al mismo tiempo que desarrollaba el SAEF, dotándolo de una significación extraordinaria. Es decir, amalgamaba spencerianismo con *raza argentina* y eugenesia preventiva. Esta exhortación está presente desde sus escritos de principios de siglo: “Nuestro programa es amplio, deseamos dar cabida en nuestras columnas a todos los estudiosos, para que cada uno que desee aporte su contribución a la obra común de la regeneración de nuestra raza y a la perfección de nuestra escuela” (REVEF, 1909, N° 1, p. 6).

Por ello, interpretamos la presencia de esa mirada esencialista y racializadora<sup>30</sup> acerca de nuestra infancia, a quien le atribuyó características de la *raza argentina*, como la agilidad, la destreza y la velocidad (Romero Brest, 1905a, pp. 137 - 140; Romero Brest, 1938b, p. 5), y que esa estipulación constituyó la base para diseñar los planes de clases. Inferimos que Romero Brest si bien no acude a conclusiones racistas respecto de la inferioridad de nuestra población o de un grupo étnico, remarca sus peculiaridades de manera sustantiva.

---

<sup>30</sup>Gatto (2018) define racialización como los “modos en que las identificaciones y desidentificaciones raciales, inscriptas y articuladas por lógicas económicas, dispositivos de poder, discursos sociales y dinámicas culturales han producido y producen diversamente lo social (instituciones, modos de vida, saberes, resistencias, subjetivaciones)” (p. 2).



Así, la función de la escuela para Enrique Romero Brest consiste en provocar un crisol en el que se generan realidades diversas, *hervidero de razas diferentes*, y que conducirán a formar una *raza argentina* producto de elementos distintos, con la finalidad de constituir una homogeneidad, como lo son los sentimientos colectivos. (REVEF, 1912, pp. 9 y 42)

Durante la década de 1920, se refuerza la intencionalidad de fundir bajo el *mismo influjo* a toda la población, coincidentemente con la búsqueda de la homogeneidad de la educación positivista, dentro de los parámetros de la salud<sup>31</sup>. Las problemáticas acerca de la propia responsabilidad individual y su repercusión en la dimensión social. En esta preocupación por lo social y poblacional, la temática de la inmigración emergió como una de las esenciales, dado el carácter social y político que implicaba. El discurso romerista<sup>32</sup> adoptó la categoría de *apto para la lucha* y de construir biotipológicamente un

---

<sup>31</sup>“[Los pueblos exitosos] son los que cultivan la educación física, que tienen su primer coeficiente en el carácter de la raza. Procuremos nosotros los meridionales caracterizar nuestra raza en gestación, para que surja el tipo social equilibrado. Entreguémonos a las sanas prácticas de la educación física. Ellas nos compensarán devolviéndonos ciudadanos útiles, tenaces, perseverantes, capaces de acometer lo incierto” (*El Monitor de la Educación Común*, s/f, p. 11).

<sup>32</sup>“Las razas que nos llegan poseen todas la misma aptitud para la vida civilizada -y solo la ignorancia y preocupaciones religiosas pueden conducirnos a repudiar alguna- mas no conservan todas su vigor físico ni su resistencia en el trabajo, he ahí bien clara nuestra misión: aclimatar, fundir bajo el influjo de nuestras instituciones políticas y sociales, esos diversos elementos étnicos, que allá en la vieja Europa se combaten como enemigos irreconciliables, y devolverles la fuerza, la salud, la fecundidad y la potencia expansiva que les va faltando. No crearemos así una nueva raza en el sentido antropológico del vocablo, pero tendremos un tipo físico nacional con sus caracteres psicosociales, existirá la diversidad en las formas craneanas, en la estatura, en el color de piel, del cabello y de los ojos, pero los hombres serán todos robustos y emprendedores” (REVEF, 1909, N° 1, 2, p. 13).

*tipo físico nacional*, en clara referencia a un *melting pot*, o *crisol de razas*, valorando el desarrollo argentino: “en estos cien años, se ha fundido una raza de hombres fuertes<sup>33</sup> que son así el producto más noble de la tierra argentina” (REVEF, 1909, N° 1, p. 13; Scharagrodsky, 2015a). Para Romero Brest, se necesitaba enfocar claramente la formación de una “raza argentina, es decir, con los atributos y las aptitudes más apropiadas para sobresalir y para vencer en la lucha americana” (REVEF, 1912, N° 3, p. 14). Advertimos entonces que, en este primer período de eugenesia, se presentaba la intencionalidad de fundir bajo el mismo influjo a toda la población.

Prevenir, más que asistir a los *débiles*, esa era la consigna de esta categoría de eugenesia latina. No percibimos en las fuentes primarias una exhortación a la *lucha de razas* (Foucault, 2008) o a la inferiorización de una población. Podríamos comprenderlo como racialización desde el momento que Romero Brest halla elementos fisiognómicos, modos de conducta, biotipos que son comunes a un determinado grupo. Nuevamente percibimos el rol asignado a la educación física como agente dinamizador de *la raza*. Más adelante compararemos con otros aportes teóricos referidos al tema.

Pasemos en consideración el panorama de la eugenesia en el mundo. Su origen histórico se remite a fines del siglo XIX y tiene su mayor impacto en las primeras décadas del siglo XX hasta 1945 (Vallejo y Miranda, 2007; Scaraffia, 2012).

---

<sup>33</sup>“Se han levantado las cabezas, se han enderezado las espaldas y los músculos se han extendido vibrantes como cuerdas y vigorosos como robles. Tal como hemos observado, se presenta una tendencia a confiar en las ciencias y evitar el derroche improductivo de las fuerzas sociales” (REVEF, 1910, N° 11, p. 17).

Una posible periodización para la Argentina desde el enfoque de Miranda (Vallejo y Miranda, 2007) sería:

- **Primera etapa (de 1883 hasta 1930):** transcurre desde sus orígenes, cuyo límite puede ubicarse hacia fines del siglo XIX gracias a la recepción de las tesis de Francis Galton<sup>34</sup> hasta la llegada de la biotipología de Pende.
- **Segunda etapa de consolidación del campo (de 1930 hasta 1945):** se evidencia un mayor vigor entre 1920 y 1930 con un giro hacia la derecha y luego con una trayectoria encaminada hacia la eugenesia de impronta totalitaria en Alemania desde 1933 y hasta el término de la Segunda Guerra Mundial.
- **Tercera etapa:** la eugenesia tardía (de 1945 hasta 1980), donde se ve el descrédito causado por las prácticas del nazismo. De cualquier manera, persistió una preocupación racial, aunque derivada hacia la psicoprofilaxis.

Por su parte, la historiadora italiana Claudia Mantovani, autora de *Rigenerare la società*, propone una periodización correspondiente al movimiento eugenésico en su país, la cual resulta relevante -como hemos afirmado- para compararla con el desarrollo que adquirió la eugenesia en la Argentina. La investigadora señala tres momentos:

---

<sup>34</sup>Palma, citado en Vallejo y Miranda, dirá que las diferencias entre individuos están determinadas hereditariamente; el progreso depende de la selección natural (principal mecanismo por el cual, según la teoría darwiniana, se produce la evolución de las especies); las técnicas modernas tienden a obstaculizar la selección natural, por lo que se produce la degeneración; y adoptar medidas para contrarrestarla (2009).

- **Primer momento:** desde 1860 hasta 1915. En esta etapa, denominada *protoeugenésica* en Italia, Mantovani destaca que, en el primer decenio del siglo XX, ya se sancionaron leyes en los Estados Unidos a favor de las esterilizaciones y castraciones; en 1906, se fundó en Inglaterra el Laboratorio de Galton, y en Italia, en 1879, el capitán médico Salvatore Guida propuso la ficha sanitaria para el Ejército. En nuestro país, en 1909, el médico socialista Emilio Coni ya se refería al control de la natalidad y a la esterilización eugénica (Stepan, 2005).
- **Segundo momento:** desde 1915 hasta 1938, subdividido a su vez en un período de organización del movimiento eugenésico, que comprende los años 1919 a 1924 y 1927 a 1938 de inserción definitiva del pensamiento fascista.
- **Tercer momento:** desde 1939 hasta 1941, fuertemente crítico de los procedimientos empleados en Alemania.

Como hemos mencionado, de acuerdo con esta periodización, las formulaciones preliminares que realizó Romero Brest se ubicarían en una etapa protoeugenésica -de acuerdo con Mantovani (2004)- o corresponderían a la primera etapa, de acuerdo con la clasificación de Miranda (2007).

Tal como se observa en las periodizaciones, dentro del gran espectro de la eugenesia, podemos hallar posiciones antropológicas, epistemológicas, políticas y éticas muy diversas: desde prácticas de *coercitividad explícita*, para el caso de las formas de la eugenesia nórdica y la norteamericana -las cuales condujeron a cientos de miles de esterilizaciones de determinados grupos (débiles mentales, criminales, epilépticos e *invertidos sexuales*)-, aborto eugenésico y restricciones a

la inmigración (Palma, 2005), y genocidios, hasta su forma más benevolente en el caso del formato latinoamericano.

Este se diseñó como un accionar sobre los individuos desde la positividad de la educación y desde políticas sanitarias, certificado pre-nupcial, combate de enfermedades venéreas, de *coercitividad disimulada* -ya expuesta- (Biernat y Ramacciotti, 2014; Cecchetto, 2008; Palma, en Vallejo y Miranda, 2009; Stepan, 2005).

Otra clasificación remite a la eugenesia negativa, con procedimientos que limitan la reproducción humana en los casos potenciales de enfermedades hereditarias -a través de esterilizaciones, como es el caso de Puerto Rico- y a la eugenesia positiva, que se dirige a promover la descendencia de seres a quienes considera mejores desde el punto de vista genético (Palma, en Vallejo y Miranda, 2009; Scaraffia, 2012).

La preocupación por la *raza* fue una problemática común a intelectuales de las más variadas tendencias. Tal como ya nos referimos a un *positivismo difuso* (Farré, 1958), podríamos referirnos a una *eugenesia difusa*. Por ejemplo, José Ingenieros fue uno de los autores que reconocieron a la eugenesia como estrategia poblacional requerida para esa circunstancia. En su obra póstuma, *Tratado del amor* (1956), explica la evolución de los seres desde los unicelulares hasta los mamíferos y al ser humano desde su perspectiva positivista, evolucionista y eugenésica, dado que retornó a la noción de lucha en el sentido de eliminar a los rivales y en el de la seducción desplegada para atraer a los [mejores] cónyuges (Ingenieros, 1956). Sostenía que la fecundación tenía como exigencia velar por la calidad eugénica de los sujetos, que consistía en el valor o no que pudiera brindarle a la especie. Agregó también que ciertos mandatos sociales (estabilidad doméstica, monogamia, indisolubilidad del matrimonio) hacían soslayar en los individuos

las condiciones eugénicas, con el debido perjuicio para la humanidad. Amar implicaba elegir mejor para procrear mejor (Ingenieros, 1956). Pero con la aparición del matrimonio y lo sexual dominado por lo doméstico, aquel no tenía como objetivo -según Ingenieros- dar mejores condiciones eugénicas, sino obedecer a cuestiones relacionadas con lo social: resguardar las propiedades y los bienes, inclusive mujeres e hijos, en el caso de los hombres, y la belleza, en el caso de las mujeres. Así, la estabilidad doméstica se oponía a la selección sexual basada en criterios eugénicos (Ingenieros, 1956). Por lo tanto, dejaba explicitada la necesidad urgente, por parte de la sociedad, de orientar hacia prácticas eugénicas; e inferimos que una de las estrategias posibles -a instancias de Romero Brest- era a través de la educación física.

Hacia la tercera década del siglo XX, tuvo especial relevancia la preocupación por la denatalidad<sup>35</sup>, debido a los procesos de industrialización y al descenso de las tasas de inmigración. La reflexión acerca del mejoramiento de *la raza* en la Argentina fue adhiriendo a posturas eugenésicas más coercitivas provenientes de Europa; por ello, hacia 1930, la anterior tematización acerca de la calidad poblacional devino cuantitativa también en nuestro país y, consecuentemente, toda emancipación femenina junto con el control de la natalidad se la percibía como peligrosa (Biernat y Ramacciotti, 2013).

Nos referiremos brevemente a la eugenesia italiana, dado que entendemos que se convirtió en la protagonista, en la voz autorizada en las discusiones mantenidas por los investigadores argentinos, ya

---

<sup>35</sup>Según Biernat “si hasta las dos primeras décadas del siglo XX esta corriente [poblacionista] de reflexión confiaba en la afluencia de la inmigración ultramarina como multiplicadora de la población local” (2015, p. 169).

que se formaron redes académicas muy fuertes entre ambos países. La eugenesia italiana presentó sus propias características desde el momento en que tuvo un fuerte tono crítico respecto de las estrategias coercitivas duras de la eugenesia nórdica y anglosajona, ligada esta al mejoramiento cualitativo. En efecto, como primer problema, Italia prefirió una eugenesia cuantitativa -como sostuvimos-, preocupada por el incremento de la natalidad y abierta a la consideración lamarciana, de atención por el genotipo, pero también por el fenotipo. Es decir, consideró además las influencias ambientales sobre el sujeto, más “el discurso eugenésico [pendeano] se entrelaza con la difusión del racismo”, un *racismo nacional*<sup>36</sup>, con marcado interés en la estirpe, en la *bonifica* de la raza, en contraposición al *racismo biológico*<sup>37</sup>, seguido por las corrientes marcadamente mendelianas y hereditaristas (Cassata, 2005, p.17). *Raza es la personalidad de un pueblo* (Pende, 1938b, p. 1) que incluye la dimensión biológica y psicológica así como su personalidad espiritual. Esa dimensión pretende ser idéntica a través

---

<sup>36</sup>Valentina Pisanty analiza que se produjeron diversos eventos que tradujeron la perspectiva en auge en Italia: en 1938 el rey Vittorio Emanuele III firma las leyes raciales; de 1938 a 1943 comienza sus ediciones la revista *Difesa della razza*, donde un grupo de intelectuales fascistas firman el Manifiesto de los científicos racistas; en 1938 se crea de la mano de Guido Landra el *Ufficio Studi sulla razza*, y se acentúa una tendencia antisemita, “proclamando la superioridad de la ‘raza itálica’” frente a etnias no arias. Además, el Manifiesto expresa la existencia de razas humanas biológicas, asimismo que la raza italiana es la aria y que los hebreos no pertenecen a la raza italiana (2018, pp. 2 y 3).

<sup>37</sup>Así, según Pisanty, se estructuran tres corrientes en torno a la raza: el racismo biológico fundado en razones de sangre (la forma del cráneo, de la cara, del esqueleto, el color de la piel y del cabello, el corte de los ojos, el grupo sanguíneo entre otros), conocidos por las técnicas antropométricas; el nacional racismo, encarnado por Nicola Pende, quien reconoce una cuestión biológica que la atraviesa y agrega a esta la noción de estirpe o noción cultural; una tercera posición denominada racismo esotérico, vinculada con el concepto espiritual de tradición (2018, p. 3).

del tiempo, por lo cual no debiera mezclarse con otras razas -según Pende-, si bien aclara que no ofende a ninguna otra, no aconseja el matrimonio con hebreos. ¿Cómo se logra la *bonifica umana*? A través de la “política eugenésica o de reproducción de la raza más atenta y más prudente” (Pende, 1938b, p. 7). Para ello se implementan políticas de la familia, de la alimentación, de las mujeres -centros del valor racial- y fija su posición contraria a la esterilización, por lo que la mujer debe ser formada para evitar la hiponatalidad exacerbada por la cultura industrial, los abusos de consumo, el egoísmo y también el trabajo femenino, no solo porque la mujer tenga menos tiempo de criar hijos, sino porque el trabajo la corrompe en su fisiología reproductiva. Es así como “es necesario, con sabiduría fascista, dirigir la formación de la mujer italiana” (Pende, 1935a).

El segundo problema es la preservación de las calidades de la raza, o bien, su mejoramiento. En Pende la raza<sup>38</sup> es el colectivo que abarca distintas estirpes con sus peculiaridades somáticas y psicológicas. Es decir, lo que existe es el coeficiente racial del biotipo, en otras palabras: “los caracteres del biotipo que son comunes a un gran número de otros individuos siempre que pertenezcan a la misma variedad racial viviente, caracteres colectivos raciales que se contraponen por ende a los caracteres biotipológicos individuales” (Rossi, citado en *Asociación Argentina de Biotipología, Eugenesia y Medicina Social*, II). Al respecto presentamos en el Anexo 1 las imágenes 1 y 2 que dan cuenta de la importancia asignada al cultivo del cuerpo durante el ventenio

---

<sup>38</sup>Pende define estirpe como “parte constitutiva de un nuevo gran tipo racial concreto, que es biológico y sociológico y al mismo tiempo, la resultante o la síntesis de la miscela hereditaria de la estirpe aún originariamente diversa y la resultante de la común herencia ambiental-social-espiritual de esta estirpe” (1939b, p. 575).



fascista. Como ya afirmamos, el criterio de aptitud corporal, raza italiana y virilidad se asocian en este Foro Itálico, en consonancia con la búsqueda de estereotipos humanos.

Francesco Cassata muestra el período comprendido entre 1919 y 1924, ya señalado por Mantovani, como un momento especialmente relevante en cuestiones relacionadas con la eugenesia, caracterizado por estas preocupaciones en torno a la estirpe, a los esfuerzos estatales para crear organismos destinados al estudio de los fenómenos poblacionales, como genética y eugenesia (1919), cuestiones sexuales (1921), asistencia social (1922) y, en línea con estas acciones, se organizó el Primer Congreso de Eugenesia Social (1924).

Investigadores coinciden en calificar a la eugenesia italiana como un movimiento científico cuya razón de ser se comprende en función de presentarse como una utopía de mejoramiento de la sociedad, de un optimismo respecto de ella y, a su vez, en función de una visión pesimista respecto del progreso y la industrialización y, fundamentalmente, como consecuencia de los estragos producidos por la Primera Guerra Mundial (Reggiani, en Scharagrodsky, 2014). Si bien antes de la guerra existía el discurso acerca de la *degeneración*, a partir de la conflagración mundial, se acentuaron las demandas sociales en torno al cuidado de la higiene social por parte del Estado. Ante estos desastres, la caridad y la beneficencia se transformaron en asistencia civil.

Otro vértice del sistema fue la centralidad de la biología: el fascismo como totalitarismo se fundió con una imperiosa necesidad de conocer a cada ser humano por su particularidad, medir las diferencias producidas por la reunión de elementos del orden genético, la influencia del ambiente más el funcionamiento endocrino. No existe, entonces, la igualdad, sino las diferencias entre los sujetos, y

justamente la heterogeneidad posibilita la dominación y la selección de aquellos seres más *aptos*, más *normales*, más viables para edificar la nación (Vallejo, 2011). El régimen fascista no velaba por una horizontalidad democrática (Bobbio, 2006; Gentile, 2005), su esquema político estaba más cerca de una pirámide y adhirió a estas estrategias dada su imperiosa necesidad de estudiar la raza o la estirpe italiana, la demografía, el control y la medición de los cuerpos, todas ideas funcionales al totalitarismo<sup>39</sup> (Lepre, 1998; Gentile, 2005). Es interesante descubrir el estatus epistemológico que presenta Pende, cuya ciencia del biotipo individual unitario -y casualmente, una pirámide- articuló con la psicología individual, la neurología individual, la endocrinología y la bioquímica humoral, así como articuló con el espíritu. Además, sostenía la conveniencia de realizar una clasificación de la población con el fin de propiciar y desarrollar las características ortogénicas en detrimento de las disgénicas (Pende, 1939<sup>a</sup>; Scaraffia, 2012; Vallejo, 2011). Por este camino transitó Pende, quien desde el Instituto de Biotipología de Génova, y luego de Roma, se propuso un plan para poner en práctica la *bonifica umana* a través de mediciones, del control de la salud y de la terapéutica en los cuatro pilares del Estado fascista: los jóvenes, las mujeres, los trabajadores y la *raza*<sup>40</sup> (Cassata, 2015) a través de la educación física.

La educación física es un problema humano, de contenido social y nacional y por eso pertenece a los grandes problemas del Estado. Es

---

<sup>39</sup>Véanse las imágenes 1, 2, 3 y 4 del Anexo 1, en relación con la producción de cuerpos perfectos y su exhibición en campos deportivos, aspirando a su emulación.

<sup>40</sup>Véase la imagen 5 del Anexo 1, que corresponde a la Opera Balilla, que se constituyó en un centro de actividades físicas para la niñez.

una de las funciones no por cierto secundarias de un Estado ordenado y previsor del bien presente y futuro del pueblo. Con su profunda sensibilidad humana y nacional *il Duce* ha creado instituciones idóneas para completar la obra de la familia. (Ferrauto, 1941, p. 29)

Por lo tanto, entendemos que la eugenesia fue perfectamente compatible con los postulados enunciados por el fascismo. Es más, esa corriente de pensamiento científico fue funcional al régimen, pues el Estado era capaz de intervenir en todos los asuntos de la sociedad: el individuo subordinado a su poder, el pensamiento estructurado desde el concepto de *raza* o, mejor, desde el concepto espiritual de *es-tirpe*, y, por último, la potenciación de la Nación sobre la base del cuerpo sano y fuerte. Afirmamos, entonces que, en este contexto histórico que estamos estudiando, se diseña un formato en red que establece las relaciones entre eugenesia, educación física, racismo y fascismo.

En el fascismo se elaboró una máxima, según la cual, quien cuidaba su cuerpo colaboraba con la patria, con la nación como organismo. Los deportes cumplieron con la misión del disciplinamiento de procurar los cuerpos esbeltos, atléticos, vigorosos. Su belleza radicaba en su fortaleza para defender a su nación. En el caso de las mujeres, debían mostrarse con rasgos seductores sin olvidar su rol maternal. Nuevamente, la educación física se volvió un dispositivo perfecto en el disciplinamiento de los cuerpos en clave eugenésica.

El Duce, con el apoyo de científicos y médicos, diseñó organizaciones en función del cultivo del cuerpo. Así, fundó la *Opera Nazionale Balilla* y la *Opera Dopolavoro*, también la *Accademia Fascista di Educazione Fisica* y el *Foro Itálico* (véase la imagen 2 en el Anexo I). La monumentalidad reflejada en la arquitectura y en las esculturas exhibidas en este

último refleja las expectativas del fascismo respecto del producto de la eugenesia en coalición con los deportes<sup>41</sup>.

Emilio Gentile (2007a, 2007b) describió con precisión las estrategias de ese régimen respecto del cuerpo, al colocarlo en función de la patria.

El *Foro Itálico* (ex *Foro Mussolini*) fue una construcción con funciones pedagógica, deportiva, política, monumental y simbólica (Gentile, 2007a, p. 99). La estética corporal, la precisión de los movimientos, el equilibrio de las formas y la simetría, y especialmente la virilidad, estipulan un cuerpo bello, atlético y simultáneamente un cuerpo que sirve a la raza latina y al sistema político. También en el natatorio de ese mismo predio, se encuentran hoy las figuras de mujeres nadadoras, exhibiendo su cuerpo grácil, portando gestos claramente femeninos exentos de musculatura que indicara un trabajo corporal no adecuado a su rol, un natatorio<sup>42</sup> que se constituyó en el complejo deportivo funcional al fascismo.

En cuanto al panorama científico e ideológico que gobernó en Argentina entre las décadas de 1920 y 1940, la eugenesia se transformó en una disciplina insoslayable para nuestros científicos en pos de diseñar la nación. Recordamos que nuestro país también sufrió una merma poblacional especialmente en la década de 1930 y, por ello, la política fascista en torno a la misma dirección fue un gran antecedente para nuestro país (Reggiani, en Scharagrodsky, 2014). Así

---

<sup>41</sup>Scharagrodsky (2019) reflexiona acerca de la arquitectura dedicada a prácticas corporales y sostiene que los lugares, los espacios no son políticamente o ideológicamente neutrales y así define: “objeto cultural deliberadamente fabricado, con cierta potencia performativa y, a la vez, como una interesante forma de aproximarnos a ciertas lógicas pedagógico-culturales que se han puesto en circulación, distribución, transmisión, producción” (p. 2).

<sup>42</sup>Como se muestra en las imágenes 3 y 4 del Anexo 1.

se entendió la analogía entre las realidades poblacionales de Italia y Argentina, por ello las investigaciones de De Giovanni y Viola dieron fundamento a las indagaciones de Pende, quienes marcaron una influencia decisiva sobre los intelectuales argentinos en ese período. Otro de los alumnos de Pende fue Arturo Rossi, quien devino en 1935 director del Instituto de Biotipología de Buenos Aires.

Hacia la década de 1930, una relación muy estrecha se registró entre la Italia fascista y la Argentina, en especial, con posterioridad a la visita del Dr. Pende, quien era médico y senador de Mussolini, a dos meses de que el general Uriburu liderara la asonada militar que lo colocó en la presidencia de la nación y que le permitió impulsar un nuevo Estado con rasgos afines a la experiencia corporativa italiana (Vallejo, 2007). Una muestra de la reciprocidad entre ambos Estados fue el acontecimiento de que el Dr. Arturo Rossi, con la colaboración del Dr. Delfino, entre otros, fuera designado por el Dr. Pende para crear la Asociación Argentina de Biotipología, Eugenesia y Medicina Social (AABEMS) en 1932, cuya tarea, además de la difusión de estas teorías, fue coordinar esfuerzos con la sede de Roma y de organizar el Congreso Internacional de Cultura Latina el 12 de octubre de 1936. Entre sus fines, AABEMS plantea una planificación total de la sociedad argentina, dado que se propone el seguimiento físico, moral, psíquico de todos los individuos: los trabajadores, de la herencia, de la criminología, de los miembros del ejército, de la medicina social, del matrimonio, maternidad, seguros de salud, etc. Inferimos una tendencia similar a la adoptada por Benito Mussolini (*Anales de la Biotipología, Eugenesia y Medicina Social*, 1933), más realizada en un porcentaje mínimo al ansiado y proyectado (Armus, 2019), si bien la perspectiva

de AABEMS<sup>43</sup> fue tomada muy en cuenta por la Dirección General de Escuelas de la Provincia de Buenos Aires<sup>44</sup> y las Fuerzas Armadas, tal como veremos en los capítulos siguientes (Vallejo y Miranda, 2007). Esta institución comenzó a editar en 1933 sus publicaciones, denominadas *Anales de Biotipología, Eugenesia y Medicina Social*. Su presidente fue el Dr. Mariano Castex y contó con la colaboración de conocidos médicos, como el Prof. Dr. Carlos Udaondo, el Dr. Alberto Peralta Ramos, el Dr. Arturo Rossi, el Dr. Gofredo Grasso y Corrado Gini. Como corresponsal y miembro honorario, el Prof. Dr. Nicola Pende, y otras personalidades, como el Dr. Enrique Romero Brest, Pablo Pizzurno, José Berrutti, Rosario Vera Peñaloza y Roberto Giusti. En el Ateneo de Educación Física, Gofredo Grasso, Arturo López, Enrique Romero Brest, César Vázquez y Alberto Regina, estos dos últimos fueron determinantes en los primeros pasos del Instituto de San Fernando. Esa ins-

---

<sup>43</sup>El Prof. Dr. Eugenio Galli sostuvo que la función social del ejército era procurar hombres fuertes dotados para la lucha por la vida, y para su control, propuso la ficha individual de salud a fin de vigilar la aparición de tuberculosis, venéreas, entre otras. (*Anales de Biotipología, Eugenesia y Medicina Social*, 9, 1933). Víctor Mercante (1933) propuso la medición de los cráneos. El Dr. Carlos S. Cometto, director del cuerpo médico de la provincia de Buenos Aires midió peso, talla y perímetro torácico de niños en las escuelas de esa provincia con el objeto de determinar el término medio de las medidas antropométricas para cada edad, comparando con medidas de los países de europeos y americanos. Expresa que predomina la raza blanca con fusión de muchas razas que han poblado nuestra provincia y que la raza negra ha desaparecido debido a la viruela y la tuberculosis después. Asimismo que nos favoreció la cruce con razas fuertes que nos llegaron del extranjero. El estudio fue realizado en La Plata, Avellaneda, Quilmes, Lobos, Mar del Plata, San Pedro, Junín, Lomas de Zamora, Pergamino. Sostiene que los resultados son auspiciosos, dado que la talla supera los datos de Europa y que la población escolar manifiesta un buen desenvolvimiento físico e intelectual.

<sup>44</sup>Según Vallejo y Miranda, citados en Biernat y Ramacciotti, la Dirección de Educación Física y Cultura de la provincia de Buenos Aires fue conformada de acuerdo con el estilo de la Opera Nazionale Balilla (2014).

titución, a través del Dr. Arturo Rossi, anticipaba ya en los primeros números de los *Anales de Biotipología, Eugenesia y Medicina Social* que dedicaría sus ediciones a explicar la concepción médica que sustentaba la asociación: la biotipología<sup>45</sup>. Por lo tanto, es posible preguntarnos por la recepción de las nociones explicitadas entre nuestros intelectuales en lo referente a las razas en el seno de AABEMS. En efecto, *Anales de Biotipología, Eugenesia y Medicina Social* publica un artículo escrito por Brinckman en clave racista, quien sostiene que en Alemania deben preocuparse por la conservación de “caracteres raciales purísimos (...) que proporcionan belleza y dignidad a una humanidad superior” (Brinckmann, 1934). Ante tal publicación la misma AABEMS, en 1935, edita la respuesta de Franz Boas, quien expresa categóricamente su oposición a Brinckman, al sostener que “una nación no es definible por su descendencia, sino por su lenguaje” y critica el determinismo racista (Pende, 1935b, pp. 6-8).

Una voz hegemónica, incluso en AABEMS, fue la perspectiva católica que tematizó acerca de la eugenesia y prohibió el control de la natalidad, el aborto y la esterilización a partir de la encíclica papal *Casti Connubii* de 1930 (Biernat *et al.*, 2015).

Otras instituciones, cuya convocatoria fue insoslayable para personajes relevantes del mundo científico, intelectual y político, y en línea con las tematizaciones formuladas por AABEMS, desarrollaron sus actividades en torno a preocupaciones por la *raza*. Una de ellas fue

---

<sup>45</sup>“Ciencia de la observación y estudio integral de los tipos humanos, de acuerdo con la pirámide que esquematiza al ser humano y el biotipo como unidad vital” (*Anales de Biotipología, Eugenesia y Medicina Social*, 9, 1933, p. 15).

el Museo Social Argentino, dependiente de la Universidad de Buenos Aires, cuya misión fue brindar *información, estudios y acción social*.

El Museo Social, tuvo como fin desde su fundación, el 23 de mayo de 1911 por el Dr. Tomás Amadeo, *el mejoramiento económico y social del pueblo*. Señalaba que esa era la mayor contribución que la ciencia le había proporcionado a la humanidad y que, por el contrario, algunos pueblos permitieron las cruces entre grupos raciales, hecho que condujo a la violación de leyes eugénicas, lo que provocó *los flagrantes estigmas de degeneración de la especie*: enfermedades infecciosas y parasitarias, y otras -como la tuberculosis- han causado enormes daños a la población.

El presidente Agustín P. Justo aceptó la designación como presidente honorario de AABEMS con motivo del Congreso de Cultura Latina de 1936 y prometió todo el auspicio de su Gobierno hacia el evento. Entre los miembros de la comisión designada se hallaba, entre otros, el Dr. Enrique Romero Brest, quien se mostró categóricamente partidario de una eugenesia de corte preventivo, cuya propuesta fue un cuidado médico de la infancia desde la prevención, en especial, desde la educación física para el *fortalecimiento de la raza*. Debemos notar, como lo desarrollaremos en los siguientes capítulos, que la influencia más poderosa la ejerció en el Profesorado de Educación Física desde 1901 hasta 1931.

Observamos así que no existe una única línea editorial en *Anales de la Biotipología, Eugenesia y Medicina Social*. Se evidencia la aceptación en Argentina de un control poblacional desde la medicina, llevado a cabo por los principales actores en nuestro país. No se perciben formulaciones argentinas de la prohibición de unión con razas hebreas, tal como ha sido en el *Manifiesto della Razza* en la Italia de Mussolini. Inferimos, entonces, que se registró en las nociones mayoritarias expresadas en



AABEMS, una tendencia más liviana respecto del contradestinatario de raza diversa a la *raza argentina*.

Por último, a fin de diferenciar el momento de fuerte influencia positivista y evolucionista spenceriano -hasta promediando la segunda década- respecto de la eugenesia, es posible enunciar lo siguiente: las categorías fundantes de esta última tecnología de la población fueron la normalidad, lo mensurable (Mantovani, 2004) -perspectiva que será central en las mediciones antropométricas, como veremos más adelante-, lo cuantificable, la salud, *la raza*, que hagan posible la vida desde lo laboral, familiar, social, nacional, estudiando siempre lo individual para ser comparado con un modelo establecido de hombre y mujer. Con respecto al momento evolucionista, las categorías producidas fueron la robustez, la aptitud para desempeñarse en la vida. Ninguna es incompatible con la otra. La selección artificial (eugenesia) actúa cuando la selección natural deja de actuar, y así lo entendió Enrique Romero Brest.

### **Reacción antipositivista**

Romero Brest construyó su SAEF sobre la base del positivismo, evolucionismo, organicismo que, a su vez, articulaba con el eugenismo, tal como hemos delineado en este capítulo. Se observa en él un giro teórico sobre fines de la década de 1930, en concordancia con el pensamiento de la época, al adherirse a un corriente antagónico a las dos primeras, expresado en su obra *El sentido espiritual de la educación física*. En ella, adhiere a la reacción antipositivista en línea con el Dr. Arturo Rossi: “Los estudios biotipológicos traen un renacimiento espiritualista” (Rossi, 1936, p. 22). Esta definición nos obliga a

preguntamos acerca de la concepción antropológica operada en esta nueva etapa del pensamiento de la educación física, dado que las visiones anteriores en la obra de Romero Brest se acercaban al mecanicismo y materialismo, en concordancia con las primeras etapas del SAEF, que estudiaremos en el próximo capítulo. Por todo ello, es sorprendente hallar las siguientes expresiones del fundador del INSEF: “el espíritu viene a ser un algo que no resulta de la pura acción de los sentidos y de las actividades vitales que son propias del soma y de sus funciones”. También expresa: “los verdaderos fundamentos de la humanidad son las cualidades espirituales” (Romero Brest, 1939, p. 13).

Pareciera que ese giro espiritualista de Romero Brest y de parte de la educación física<sup>46</sup> fue contundente, radical, aunque no unánime: en esta nueva orientación, resignificó el modelo de ser humano hacia una postura que trascendía lo instintivo, lo sensible, lo fisiológico y aun la dimensión psicológica para confluir en una postura donde lo moral, lo afectivo, estaba relacionado con ese *no sé qué es*: el espíritu.

Según esta opción antropológica, su visión del INSEF se basaba en que la tarea docente debía cumplir *con actos educativos superiores y trascendentes que emanan de su espíritu*. Se refiere así a una educación que tendía a superar el nivel técnico-higiénico-mecánico-corporal, utilitario, materialista y mecanicista a fin de lograr una educación basada en *la belleza, la emoción moral y el sacrificio; la abnegación sencilla*

---

<sup>46</sup>Según Scharagrodsky, la propuesta romerista no tuvo un consenso unánime, dado que corrientes como la encarnada por Alfredo Ghioldi y Cesáreo Rodríguez en el seno de la Asociación de Profesores de Educación Física se hicieron escuchar y plantearon disidencias desde una perspectiva no solo pedagógica, sino también ideológica respecto de despertar conciencias desde la revista (2013 a o b). Se presentaron ideas socialistas, anarquistas, ajenas a la concepción predominante.

y *el altruismo*, la nobleza, el desinterés, la libertad de conciencia y el honor (Romero Brest, 1938a). La relevancia dada por Romero Brest al espíritu es notable, pues esta corriente fundamentará el sentido de las instituciones, sin embargo, no aparecerá en forma de materia curricular, sino en el modelo de docente (Romero Brest, 1938a). Desde este concepto, proyectó la educación física y su discurso contradestinario frente al deportivismo exagerado. Desde el espiritualismo se construye la sociedad futura, la responsabilidad hacia las nuevas generaciones que serán formadas por docentes verdaderamente imbuidos de estas ideas con fuerte contenido axiológico: la belleza, la justicia, la verdad (Romero Brest, 1938a, p. 25). Asimismo, las *Memorias del Ministerio de Instrucción Pública*, datadas en 1933, reflejan la misma comunidad discursiva. La cohesión del INSEF se produce por la comunión espiritual (Gilabert, 1991), no por una exclusiva tendencia científica. El educador, por cierto, encarnará el perfil de guía hacia la consecución de la sociedad orgánica gracias a la disciplina, a la ética docente: *el magnetismo personal que emana de su espíritu*, por la *influencia trascendente de su personalidad* (Romero Brest, 1938a, pp. 15 y 21). Desde esta perspectiva, proponía rediseñar el papel de la actividad física y de los deportes desde una orientación que procure disminuir el *materalismo*, el *utilitarismo*, el *sensualismo deportivo*, el *deportismo* y la exaltación de las masas frente a este fenómeno, por lo cual inferimos un discurso contradestinario, dado que Romero Brest se opuso a una educación física centrada en los deportes y sin la preeminencia del espíritu, tendencia que ya se estaba convirtiendo en el discurso hegemónico. Sin embargo, también se opuso a la tendencia deportivista, militarista, espiritualista y totalitaria encarnada por la hegemonía de la década de 1930, como veremos.

Como ya se mencionó, en las primeras obras de Romero Brest, hallamos la exposición de tres paradigmas: el anatómico, el fisiológico y el psicológico; sin embargo, en la década de 1930, percibimos una preocupación por conceptos metafísicos, antes soslayados, por lo cual, se agrega un nuevo paradigma: *la idea espiritualista* como cuarta etapa, aparecida en las publicaciones de 1938 y 1939. Así, en *Bases de la educación física en la Argentina*, sostiene: “constituye un paso adelante en el sentido de poner en relación completa la educación física con los conceptos más avanzados sobre la estructura moral del hombre” (Romero Brest, 1939, p. 13). Agrega también que los anteriores estudios se referían al ser humano como *conjunto de psiquis y soma*, es decir, de “todos los fenómenos que emergen simplemente de las funciones fisiológicas y aun psicológicas, fueron las bases informativas de las etapas anteriores” (Romero Brest, 1939, p. 13). Por todo ello, se evidencia su nueva formulación, su cambio de rumbo en la definición antropológica, pues interpretaba que una concepción acerca del ser humano, como postuló hasta la década de 1930, era insuficiente para explicar la complejidad del humano y también frente a otros seres.

“Por eso decimos que sin educación espiritual no hay verdadera educación física” (Romero Brest, 1939, p. 13), menciona, y atrás quedó la definición de la materia correspondiente al período positivista-evolucionista, en el que impostaba la función de la disciplina en tanto *vigorizar al organismo*, “escuela de virilidad, de resistencia para las luchas de la vida” (REVEF, 1910, N° 14, p. 392). En la tercera década de 1900, este pronunciamiento le resultó exiguo, y toda la prédica acerca de la asimilación de la disciplina a las ciencias quedó atrás en sus intereses. Interpretamos que el concepto *espíritu* posee una riqueza de contenidos que supera aun las formulaciones imperativas, categóricas, de los

primeros esbozos. Sobre ese concepto pudo construir la comunidad de valores que pretendió ser su *escuela*.

Como síntesis de estas ideas, Romero Brest caracterizó a la patria, a la nación, como *un instrumento de labor*, no una riqueza que se hereda “desde esta concepción espiritualista, que incluye el propio cuidado del cuerpo y políticas públicas que tiendan mancomunadas hacia una finalidad mayor que es la de hacer progresar a sus habitantes” (REVEF, 1923, p. 62).

Descubrimos también el paralelismo entre la filosofía antipositivista en Argentina y el desarrollo teórico de la educación física como disciplina escolar en este período. Tal como veremos en este apartado, nos encontramos con algunas de las diferentes vertientes -algunas comienzan a insinuarse a principios del siglo XX- que se constituyeron como una respuesta al positivismo -cuyas influencias persistieron hasta 1930- y son coexistentes con la eugenesia. En este espacio, mencionaremos dos clases de respuestas antipositivistas desarrolladas entre la segunda y la tercera década del siglo XX.

La primera, corresponde a un espiritualismo integral que sigue una línea eugenésica constitucionalista (Pende), más bien ligada al nacionalismo y a los gobiernos militares de la *década infame* (Uriburu y Fresco), y también se vuelca a una línea cercana a la concepción kantiana y axiológica que resalta los valores y el espíritu (Romero Brest) sin renegar de la modernidad y de la democracia (Korn y Alberini).

En la definición antropológica de Pende, hallamos una articulación entre los postulados de la medicina constitucionalista, de la que ya hemos hablado, con elementos de la filosofía espiritualista, al afirmar que “en el hombre vivo en concreto entre cuerpo y espíritu (...)

ninguna disociación es posible” (Pende, 1935a). “Por persona entendemos el individuo humano en su específica sustancial composición corpórea-espiritual, que es unidad de dos opuestos, cuerpo-espíritu” (Pende, 1958, p. 13). Se observa un contenido espiritualista y eugenésico en sus escritos al exhortar que la salud y la aptitud deben preparar personalidades sociales aptas (Pende, 1958). Percibimos en esta cita un diálogo respecto del discurso romerista anteriormente analizado. Desde la educación física argentina, exhorta al ministro de Justicia e Instrucción Pública, Dr. Jorge Coll: “Para servir a mi patria, mi cuerpo ha de ser fuerte, mi mente ha de ser sana”, así como el director de Educación Física, César Vázquez, dirá:

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.

Tal como percibimos, ambos funcionarios estaban imbuidos de la corriente espiritualista y, al mismo tiempo, eugenésica; proclaman los deberes de los futuros docentes, que estaban entrelazados con ideales nacionalistas para la “formación de una gran Nación, en fin por la salud, la inteligencia y el carácter de los individuos que la componen” sin olvidar la aptitud y la robustez (*Memorias del Ministerio de Instrucción Pública*, 1942, p. 437).

Volvamos, entonces, a la confluencia de las tradiciones eugenésicas con las espiritualistas. La segunda vertiente antipositivista es la que se presenta en la Argentina de la mano de dos filósofos: Alejandro Korn (1860-1936) y Coriolano Alberini (1886-1960). En efecto, Leocata

(2004) expresa que se va perfilando una corriente filosófica -con influencias europeas- que pretende salir de un esquema cientificista y positivista para dar lugar a perspectivas relacionadas con los valores y lo humano. Alberini, en su obra *Axiogenia* escrita en 1921, manifestó un pensamiento cercano al kantismo y “asimiló aspectos de la crítica antimaterialista, antimecanicista y antipositivista, y la afirmación del orden moral como eje de la vida personal” (Leocata, 2004). Este pensador examina las posturas evolucionistas y advierte que no se puede explicar la evolución de la vida desde el mecanicismo.

Alejandro Korn, en sus obras *Libertad creadora* (1920) y *Axiología* (1930), fija también su posición contraria al positivismo -a pesar de haberse acercado en los primeros tiempos a esa corriente (Farré, 1958)- desde el kantismo. Y respondiendo al cientificismo, al menos, señala: “la filosofía positivista del siglo pasado desconoció esta dualidad entre ciencias naturales y culturales” (Farré, 1958, p. 104). En esta crítica al positivismo, Korn destaca que en la causalidad, la ciencia no puede concebir fines (Korn, 1930). Y, como afirmamos, el rechazo de Korn a esa concepción se produjo cuando postuló la experiencia de la libertad como eje de su filosofía: “si el positivismo desconocía la metafísica, también consecuentemente tenía que ignorar su fundamentación ética que se apoyara en la libertad” (Farré, 1958, p. 105). Sostenía Korn que no creamos los valores, solo nos limitamos a descubrirlos. Agregó: “¿Quién ha de negar la justicia, la belleza y la verdad?” (Korn, 1930, p. 737), donde percibimos un discurso contradestinatario respecto del positivismo, dado que consideraba que los valores no podían convertirse en postulados científicos derivados del mecanismo cósmico y, por lo tanto, exhortaba a posicionarse dentro de una línea axiológica al atribuir al ser humano la característica de ser el único

que puede calificar la vida. Esta libertad “no nos es dada, es preciso conquistarla en el breve plazo de nuestra vida individual, como en la evolución progresiva de la vida colectiva” (Korn, 1930, p. 744). A esa libertad, la denominó *libertad creadora*. La esclavitud es comprendida como “la sujeción a fuerzas materiales, a instintos orgánicos, a voluntades extrañas” (Korn, 1930), sin embargo, el sujeto es capaz de afirmar, negar, “forjar ideales, estatuir valores” (Vassallo, 1963).

La encarnación de esta doctrina espiritualista promovía los valores, la responsabilidad del sujeto que elige y la búsqueda de la verdad, todos componentes de la acción educativa que estuvo presente en la formación en educación física, de acuerdo con lo expresado por los exalumnos del INSEF y los entrevistados.

## Conclusiones

En este capítulo, hemos iniciado el análisis con la corriente positivista producto de la centralidad de la ciencia en ese período. Por ello, en el primer apartado, observamos las propuestas positivistas como estrategia para comprender un modelo basado en las ciencias naturales como metodología ejemplar para otorgar validación a las conclusiones obtenidas, al tiempo que inculcar la noción de *neutralidad* como modo de invisibilizar el rol de estas en un armado político.

En el segundo apartado, hemos abordado el pensamiento de los filósofos más representativos del positivismo evolucionista, concepciones estas que nos permitieron develar el sentido de la *lucha por la vida*, plasmada en la propuesta de Romero Brest con fuertes derivaciones en la educación física, dado que entendía que esta disciplina contaba con todos los medios para corregir el cuerpo, propiciar el



buen funcionamiento de los sistemas, y por ende, mejorar la raza. El darwinismo social se encargó de formular las supuestas causas naturales de las diferencias sociales, con las que Romero Brest -en posición mucho más democrática- no estuvo de acuerdo, porque veía en la educación un camino hacia la modificación de un supuesto destino irreversible proveniente de factores hereditarios y por ello, debía velar por la igualdad de posibilidades de todos de vivir una existencia más completa, más saludable.

Nos interesa el camino transitado por médicos, intelectuales y políticos en este armado teórico que ubica a las ciencias en el eje central. Hemos observado la confluencia de pensamientos: los originales europeos, y la recepción y diálogo en la Argentina de manera particular, peculiar, propia de aflicciones e intereses. En un principio, la preocupación fue la organización nacional y cómo gestionar la población, la inmigración, la educación, la salud.

Percibimos, entonces, que el positivismo, así como el evolucionismo, fueron preparando el clima intelectual: preeminencia de las ciencias naturales, el monismo, adaptación, aptitud, debilidad y fortaleza como precondiciones de la vida futura, esencialización del ser humano desde la biología, *supervivencia del más apto*, concepto de *fortaleza y lucha por la vida* y, tal como sostiene Francesco Cassata, *una biología de lo social*, una secularización del pensamiento y de la política para el arribo de las preocupaciones acerca del *mejoramiento de la raza* mediante la antinomia degeneración-regeneración. Los intelectuales representativos de esta corriente adhirieron a esta postura, la adoptaron como una verdadera utopía frente a los eventuales peligros que devenían de la Revolución industrial, de las migraciones, de la creación de los nuevos centros urbanos, de las enfermedades. Apostaron

por la ciencia y la sociedad unidas en pos de lograr -según su óptica- una vida mejor, así como apostaron por el Estado e individuo mancomunados en la responsabilidad para procurar una vida más sana. Sin embargo, en esa construcción del cuerpo individual y político, se procuró una coacción corporal hacia modelos perfectos, utópicos o funcionales al sistema, por lo que inferimos una inclusión y exclusión de seres con el correlato de perjuicio hacia los más débiles, más abyectos, o pertenecientes a una raza discriminada.

Estas directrices las hallamos en los discursos de José Ingenieros y también en Romero Brest. Podemos afirmar, entonces, que el destino epistemológico de la educación física ya estaba marcado: ser subordinada de las ciencias fácticas así como encontrar su sentido en el apoyo incondicional a la eugenesia<sup>47</sup> preventiva.

Enrique Romero Brest, creador del Sistema Argentino de Educación Física (SAEF), cuya doctrina formó a los educadores en esa especialidad, por ese tiempo siguió el clima de la época. Respondió, en forma de diálogo, evolutivamente a las corrientes preponderantes dentro del pensamiento europeo y en especial desde la vertiente argentina, dado que la principal preocupación fue la composición social de la población de nuestro país. A esa población debían medir, evaluar, sanar y predecir su futuro. Más -sostiene- el cuerpo individual responde al

---

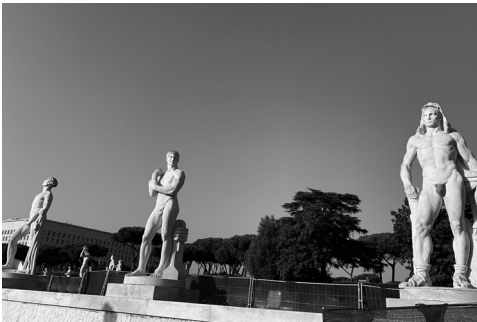
<sup>47</sup>E. Romero Brest dirá que “de la misma manera se deduce que ni el culto de la estética, y el desarrollo de las cualidades psíquicas, puede ser objeto primordial y exclusivo de la educación física. Muy por el contrario, son todas estas cualidades juntas las que persigue, porque el conjunto que forman un todo orgánico y funcional que es el individuo humano. En una palabra, se trata de obtener para el sujeto la mayor salud, la mayor belleza, la mayor fuerza, la mayor moralidad y la mejor base para sus correlaciones psíquicas” (REVEF, 1909, 1, p. 48).

cuerpo social, por lo que el primero tenía responsabilidades de mantener la cohesión del segundo -tal como afirma el organicismo-, permitiendo su formateo. La escuela fue funcional a estas primeras ideas, que tendían a la cuantificación para concluir en las mediciones antropométricas y en las fichas en educación física, como analizaremos en el capítulo cuarto.

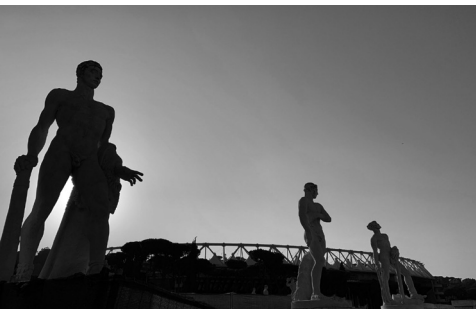
La reconfiguración de Romero Brest, al adherirse al espiritualismo, le permitió por un lado diseñar la organización INSEF con una impronta común, con valores comunes y, al mismo tiempo, reforzar el compromiso de los futuros docentes formados para esa comunión de ideales.

Por último, el espiritualismo fue coherente con una vertiente de la eugenesia preventiva, visible en la obra y acción de Romero Brest, y también con otra rama eugenésica con perfil nacionalista y racista nacional, visualizada como *inmunitas* expuesta en la obra de Nicola Pende. La educación física reconfigurada desde estos parámetros logró una visión totalitaria del ser humano, a la vez que legitimó el control de la población mediante la medicina constitucionalística. En el caso argentino, el espiritualismo obró como cohesionador para formular y llevar a la práctica el modelo de docente, las estrategias didácticas, así como la relación estricta con el modelo nacionalista a partir de 1930. El sentimiento cohesionador fue esencial en la creación y consagración del prestigio que obtuvo el INSEF de San Fernando: *la escuela*.

## ANEXO 1



**Imagen 1.** Foro Itálico (1932).  
(Gentile, 2007)  
Fuente: foto propia



**Imagen 2.** Foro Itálico (1932). (Gentile, 2007)  
Fuente: foto propia



**Imagen 3.** Foro Itálico (1932).  
Pileta Olímpica (Gentile, 2007)  
Fuente: foto propia



**Imagen 4.** Natatorio del Foro Itálico (1932). (Gentile, 2007)  
Fuente: foto propia



**Imagen 5.** Opera Balilla  
Fuente: foto propia

## | CAPÍTULO 2 |

### Matriz curricular del Instituto Nacional Superior de Educación Física. Planes y programas (1901-1924)

#### Introducción

En el capítulo primero abordamos las filosofías que fundamentaron los discursos, saberes y prácticas de la educación física a comienzos del siglo XX como modo de percibir sus continuidades y discontinuidades, las tensiones que emergieron vinculadas con la eugenesia y el posicionamiento teórico que adoptaron sus actores, especialmente el Dr. Enrique Romero Brest -perspectiva que corrió paralela a ese devenir-, y cuyo principal aporte fue la creación del Sistema Argentino de Educación Física, puesto en acción en el INSEF durante tres décadas.

En el presente capítulo y en el siguiente, abordaremos el análisis de los planes de estudio del INSEF como producciones de esos posicionamientos políticos y filosóficos, a fin de descubrir la existencia de discursos, saberes y prácticas de la eugenesia en la educación física junto con sus validaciones, legitimaciones y construcción como campo.

Partiremos de una consideración teórica, la del *currículo* que revela una teoría acerca de la educación a la vez que una práctica (Gimeno Sacristán, 1998), una reflexión, pero también una legitimación del hacer, siempre comprendiéndolo como un ejercicio del poder<sup>48</sup>

---

<sup>48</sup>Foucault manifiesta que “por verdad [debe] entender[se] un conjunto de procedimientos reglamentados por la producción, la ley, la repartición, la puesta en circulación y el funcionamiento de los enunciados. Lo que hace que el poder agarre, que se lo acepte, es

Foucault, 1992). Podremos apreciar así el discurrir de la disciplina educación física a través de sus planes de estudio -entre 1901 y 1945-<sup>49</sup> desde una perspectiva que coloca a la educación como tarea política, es decir, como producto de las relaciones saber-poder (Foucault, 1992; Popkewitz, 1994) que construyen cuerpos, subjetividades y género.

En línea con una mirada política del currículo, Ivor Goodson<sup>50</sup> (1995) advierte que, en los sucesivos estudios “pasaron por alto cuestiones fundamentales de la definición curricular: quién construía el currículo, dentro de qué tipos de parámetros políticos o epistemológicos y en beneficio de quiénes” (Goodson, 1995, p. 41). Por lo expresado, nuestro propósito fue descubrir en los planes las formas de ingreso y los contenidos de las materias, el hilo conductor que diseñó el poder con el que guio la enseñanza, cuya finalidad, intuimos, era introducir discursos, saberes y prácticas de la eugenesia. Por lo tanto, nos proponemos atender a estas tematizaciones, muchas veces silenciadas<sup>51</sup>. Es así como interpretamos las sucesivas reformas de los planes de estudio del INSEF (1901, 1906, 1912, 1915, 1925, 1940) como un medio para hacer visibles también las disputas entre sectores intelectuales, científicos y políticos, entendidos como *sujetos de determinación curricular* (Gvirtz y Palamidessi, 2012)<sup>52</sup>. Al respec-

---

simplemente que no pesa solamente como una fuerza que dice no, sino que de hecho va más allá, produce cosas, induce placer, forma saber, produce discursos” (1992, p. 199).

<sup>49</sup>En el presente capítulo, examinaremos los planes desde 1915 hasta 1924.

<sup>50</sup>Según Goodson “el currículo escolar es un artefacto social, concebido y elaborado con propósitos humanos deliberados” (1995, p. 41).

<sup>51</sup>No nos referiremos en este trabajo al currículo vivido ni al oculto.

<sup>52</sup>Señala Stenhouse en 1987: “Un currículo es el medio con el cual se hace públicamente disponible la experiencia consistente en intentar poner en práctica una propuesta educativa”. Además, menciona: “un currículo es una tentativa para comunicar los prin-

to, desde la perspectiva teórica enunciada por Goodson (1995), surgen interrogantes sobre la manera en que se negoció el currículo de la educación física, con el fin de comprender en qué medida las instituciones y los actores fueron permeados por el positivismo, el spencerianismo, por el movimiento eugenésico y el antipositivismo, en auge durante las primeras cuatro décadas del siglo XX.

Es así como interpretamos las sucesivas reformas de los planes de estudio del INSEF (1901, 1906, 1912, 1915, 1925, 1940) como un medio para hacer visibles también las disputas entre sectores intelectuales, científicos y políticos, entendidos como *sujetos de determinación curricular* (Gvirtz y Palamidessi, 2012). Al respecto, desde la perspectiva teórica enunciada por Goodson (1995), surgen interrogantes sobre la manera en que se negoció el currículo de la educación física, con el fin de comprender en qué medida las instituciones y los actores fueron permeados por el positivismo, el spencerianismo, por el movimiento eugenésico y el antipositivismo, en auge durante las primeras cuatro décadas del siglo XX.

No menor será la preocupación por interpretar los diálogos entablados por la educación física con la biología, así como el diseño que permitió la constitución de la Educación Física como una materia escolar, con su identidad, y desde qué legitimación se acuñó, quiénes fueron sus actores, desde qué perspectiva construyeron el canon académico.

Se le dará prioridad en el análisis al eje biomédico de formación (Scharagrodsky, 2014): Anatomía, Fisiología, Fisiología del Ejercicio,

---

cipios y los rasgos esenciales de un propósito educativo, de forma tal que permanezca abierto a discusión crítica y pueda ser trasladado efectivamente a la práctica” (citado en Gvirtz y Palamidessi, 2012, pp. 10 y 53).



Trabajos de Laboratorio, Primeros Auxilios y particularmente Biometría, cuando esta última, en 1925, hizo su aparición como materia. Lo articularemos con las prácticas legitimadas<sup>53</sup> en el INSEF, así como con las formas de evaluación para el ingreso a la institución y la confección de fichas biométricas implementadas en los institutos nacionales de educación física.

De este modo, comenzaremos con una referencia breve sobre el contexto histórico-educativo que rodeaba a cada plan de estudios -en concordancia con la perspectiva teórica mencionada arriba-, pues entendemos que cada reforma responde a un espacio de poder que le da origen. Continuaremos con el análisis curricular, dado que el papel de la educación física se verá reflejado luego en la selección de materias y carga horaria; y finalmente abordaremos -quizá el aspecto más relevante para este trabajo- la articulación de las materias seleccionadas en el plan de estudios con los discursos, saberes y prácticas en torno a la eugenesia.

Comenzaremos la tarea de análisis curricular a partir de 1901, ya que la protoeugenesia data del último decenio del siglo XIX (Cassata, 2005; Mantovani, 2004) y, en términos locales, porque en ese año se creó el primer plan de estudios de los años preliminares al que fuera el INSEF. Por otro lado, los últimos planes por evaluar serán los correspondientes a los años 1925 y 1940 (Capítulo 3). Si bien excedemos el período de entreguerras propuesto para el análisis, creemos que es necesario abordarlo con mayor amplitud, dados los antecedentes y

---

<sup>53</sup>Como analiza Gimeno Sacristán, “la práctica, sin embargo, a la que se refiere el currículo es una realidad previa muy bien asentada a través de comportamientos didácticos, políticos, administrativos, económicos, etc., detrás de los que se encubren muchos supuestos, teorías parciales, esquemas de racionalidad, creencias, valores, etc., que condicionan la teorización sobre el currículo” (1998, p. 2).

las primeras acciones protoeugenésicas del comienzo del siglo XX, y nos extenderemos hasta la cuarta década, ya que el Instituto de San Fernando se fundó en 1939 como posible consecuencia de los cambios acaecidos en oportunidad del golpe de 1930 por lo que, de esta manera, resulta afín al tema de este trabajo.

### **Planes de estudios (1901-1924)**

#### ***Plan 1901-1905 y los comienzos de la formación docente en educación física medicalizada, protoeugenésica y civil***

La medicina y la educación física se encuentran asociadas desde la génesis de esta materia en nuestro país. El Estado se diseña como médico y educador en la preocupación por el manejo de la población.

En 1852 se organizó el Cuerpo Médico de Buenos Aires -con el fin de controlar a quienes llegaban al puerto de esta ciudad- y estaba en relación con la Academia de Medicina, el Consejo de Higiene Pública y la Facultad de Medicina.

En 1891 se crea el Cuerpo Médico Escolar, cuyas funciones fueron: cuidar por la higiene en las escuelas y cuidar de la salud de los niños que las frecuentan. Se propuso llevar a cabo estudios de antropometría y psicometría en 1904 (*El Monitor de la Educación Común*, 1904). Así, el Estado se diseña como médico y educador en la preocupación por el manejo de la población. ¿Cómo opera este poder? Construye, entonces la categoría *débiles* en la primera mitad del siglo XX ¿Quiénes son niños débiles? Quienes manifestaban *retrasos pedagógicos atribuidos a deficiencias nutricionales*, anemia, afecciones cardíacas, pulmones débiles o debilidad constitucional, modos de vida: hacinamiento, tuberculosis. Enfermedades vinculadas a la pobreza, la ignorancia, falta

de hábitos higiénicos, enfermedades venéreas, cólera. La anormalidad estuvo asociada a desórdenes morales, alcoholismo, desórdenes sexuales, delincuencia.

La Ley 1420 de 1884 reconoció a la educación física un papel privilegiado al considerarla como disciplina civil, de ejercitación, que debe *procurar la salud y dotar de mayor energía atlética* a las personas. *El Monitor de la Educación Común* (1884, p. 101) hacía referencia a la importancia de la gimnasia para el desarrollo de los pueblos, capaz de corregir esas *notas desarmónicas de la humanidad atrofiada*.

Un hecho muy significativo en ese sentido fue la elevación en 1891 del Informe del Cuerpo Médico Escolar (creado ese mismo año) al presidente del Consejo Nacional de Educación, Dr. Benjamín Zorrilla, en torno a la vigilancia respecto de las enfermedades en la escuela, como la tuberculosis, las enfermedades relacionadas con situaciones habitacionales de los inmigrantes, el control de los *niños con inteligencia retardada* (*El Monitor de la Educación Común*, junio de 1905, p. 50), los exámenes individuales a niños débiles y el control de la alimentación de los hijos de obreros. En suma, colaborar con los *menos aptos*. En línea con ese objetivo, el Cuerpo Médico instruyó la creación de las Colonias de Vacaciones (*Memorias del Ministerio de Instrucción Pública*, 1904). Se observa así el entrelazamiento entre educación y medicina (Aisenstein, 2008; Cammarota, en Fiorucci y Rodríguez, 2018; Milstein, 2003; Scharagrodsky, 2014) desde los albores de la disciplina en clave spenceriana.

En línea con el modelo biologicista (Esposito, 2004), en 1900, el ministro de Instrucción Pública designó una comisión de médicos para estudiar *los problemas de la educación física* en las escuelas (Pizzurno, 1914; Romero Brest, 1938a). En paralelo con este objetivo, en 1901, el ministro del Interior Joaquín V. González creó el Curso Normal

Teórico Práctico de Educación Física con certificado de aptitud para la enseñanza *para los maestros que lo aprobaran*, y designó al Dr. Enrique Romero Brest como su director (*Reseña Histórica del Instituto Nacional de Educación Física de Buenos Aires*, 1976). Estos cursos se dictaron en las vacaciones durante los años 1901, 1902, 1905, 1906 y 1907<sup>54</sup>.

Podrán asistir al Curso Normal: profesores en la materia, maestros normales diplomados, bachilleres y alumnos maestros de 4° año. Quienes hubieran cursado un solo año recibirían el diploma de Certificado de Aptitud y quienes hubiesen finalizado los dos años, el diploma de profesor de Educación Física. (Romero Brest, 1905b, p. 500)

Entre otras condiciones, se registra que debían cumplimentar dos mediciones antropométricas al año (*El Monitor de la Educación Común*, 1900). Estos cursos se caracterizaron por contener “la matriz conceptual y contenidos básicos a ser enseñados en los planes posteriores” (Scharagrodsky, 2014, p. 108).

Romero Brest contó, desde los primeros años de su desempeño profesional, tanto con un campo de alianzas como también de conflictos, los cuales permanecieron en el tiempo hasta su jubilación compulsiva, dado que había recogido enemigos producto de las tensiones en el mismo campo (militarismo, deportivismo y sus agentes, también socialistas, feministas, anarquistas). Es así como, portando una clara definición disciplinar como un acta fundacional y con un deliberado propósito de establecer quiénes eran sus interlocutores, *predestinarios*, y quiénes sostenían tendencias contrapuestas, *contradestinatarios*

---

<sup>54</sup>Saraví señala que “un decreto del 8 de octubre de 1901 crea el Primer Curso de E.F. de Vacaciones, a funcionar desde el 20 de diciembre de 1901 hasta el 20 de febrero de 1902” (1998, p. 49).

(De Alba, 1998), describió la educación física como una disciplina que se encontraba en total abandono, debido, entre otras, a dos causas: a la hegemonía de ideas militaristas y al impulso dado a los Batallones Escolares -ideas consideradas como acciones no pedagógicas ni fisiológicas- (Romero Brest, 1938a), y al hecho de que los responsables de impartir esa disciplina no eran docentes, *paradestinatarios*, ni procuraban una educación física racional. Comprendida dentro de los *contra*-destinatarios, también encontramos a la Sociedad Sportiva Argentina, fundada en 1899 y con fuerte ascenso en las dos primeras décadas del siglo XX, cuyo director desde 1902, el barón Antonio De Marchi, marcó el rumbo de la institución con un lineamiento deportivista.

La labor emprendida por Pablo Pizzurno y Romero Brest no estuvo exenta de tensiones. El ministro de Instrucción Pública, Luis Beláustegui, siguiendo consejos del Inspector de Enseñanza Secundaria y Especial Pablo Pizzurno, decretó el 18 de abril de 1898 la reorganización de la educación física<sup>55</sup> desde una concepción anatomofisiológica, las colonias de vacaciones, la organización de un gabinete de antropometría escolar, la creación de los Cursos Superiores de Educación Física y la supresión de las ejercitaciones militares ya que éstos no concitaban el apoyo por parte de la población de acuerdo con la visión de nuestro pedagogo (Romero Brest, 1917). Este hecho que propició una reforma profunda, condujo a la aceptación del Sistema Racional. Por su parte el

---

<sup>55</sup>En el Consejo Nacional de Educación, el entonces presidente, Dr. Ponciano Vivanco, reorganizó la educación física en las escuelas primarias, crea la Inspección Técnica de Educación Física y propone una clase diaria de ejercicios físicos, recreos cada hora de clase, creación de cursos de educación física para normales, reducción de la gimnasia aparatosa y la organización de un gabinete de antropometría escolar en la reforma de 1905 (REVEF, 1910, N.º 15 y 16).

Inspector Leopoldo Lugones apoyó el Plan de Enseñanza Física Nacional y los Cursos Temporarios de la materia (Romero Brest, 1917). La hegemonía *romerista* estaba garantizada, dado que se creó la Inspección Nacional de Educación Física Primaria en 1904, a instancias del ministro de Instrucción Pública Dr. Joaquín V. González con el fin de difundir el mismo SAEF. El 4 de noviembre de ese mismo año, se creó la Sección Escolar del Departamento Nacional de Higiene, la que, entre otras funciones, sería la encargada de organizar la tarea en los Gabinetes de Mediciones Antropométricas, hecho relevante para nuestro estudio con fuertes connotaciones protoeugenésicas.

Más tarde, el 17 de febrero de 1905, el ministro Joaquín V. González dictó el decreto fundamental de esta enseñanza, para organizar el Plan de Enseñanza y Educación Física Nacional. Proclamó así la obligación de realizar ejercicios físicos en todas las escuelas dependientes del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, la determinación precisa de los fines de la Educación Física -como el desarrollo armónico del individuo, la formación del carácter, el *cultivo de la belleza plástica*-, la visión utilitaria respecto de la preparación de cuadros para la guerra, la creación del Curso Normal de Educación Física y de la Comisión Nacional de Educación Física, la inclusión de la materia Tiro al Blanco y, por último, la obligación de poseer diploma para desempeñarse como profesor.

Entendemos que esas ideas constituyen un real antecedente para la construcción de la educación física como disciplina escolar, al mismo tiempo que da impulso a la fundación de la que sería la Escuela Normal de Educación Física, en 1909, y del Instituto Nacional Superior de Educación Física, en 1912. No deja de resultar extraño que se instruyera en Tiro al Blanco.

La propuesta curricular correspondiente a los Cursos Temporarios inaugura una matriz fundamental basada en el trípode Fisiología, Higiene, Pedagogía, pues estas materias constituían la estructura sobre la que se edificaba el SAEF y en línea con este formato y por decreto del 14 de mayo de 1909 el Presidente Figueroa Alcorta y acompañado por el ministro de Instrucción Pública Dr. Rómulo Naón funda la Escuela Normal de Educación Física. En ese mismo decreto designa al Dr. Miguel Sussini como profesor de Anatomía y provee de material para el funcionamiento del laboratorio de Fisiología (Romero Brest, 1917).

Asimismo, advertimos que los contenidos estaban diseñados en varios ejes. El primero se refería a la vida y a la descripción del campo de la educación física, por lo que inferimos la articulación estrecha entre esta y los fenómenos biológicos. Pareciera que Romero Brest presentaba ya desde los inicios la intencionalidad de fundamentarla a través de un acentuado biologicismo. La fisiología ocupaba el segundo eje, y su propuesta estaba centrada en la correlación entre las funciones orgánicas y los ejercicios físicos. Por ello, los clasificó según sus cualidades: los ejercicios preliminares, cuyo objetivo consistía en preparar los pulmones para resistir el trabajo intenso y provocar un *acrecentamiento de las funciones respiratorias*; a continuación, se incentivaba la realización de ejercicios de suspensión con el fin de estimular los músculos inspiradores para movilizar las articulaciones costales, facilitando la ampliación del tórax. Con estos dos momentos, ya se estimulaba el aspecto fisiológico, aunque faltaba la instancia de desarrollo psicológico, para ello, se indicaban los ejercicios de equilibrio: “los que contribuirán a generalizar el trabajo muscular y a corregir las deformaciones esqueléticas y musculares, localizar el esfuerzo cerebral y acostumbrar al orden, la elegancia y la belleza” (Romero

Brest, 1905a, p. 107). Luego de todo ello, el alumno estaba en condiciones de practicar los denominados ejercicios metodizados -contrarios a los ejercicios libres-, cuyo objetivo era alcanzar un término medio de desarrollo físico, colaborando con los *menos aptos* (*El Monitor de la Educación Común*, s/f, p. 116).

Posteriormente, se daba paso a los ejercicios localizados, los cuales fueron denominados por Romero Brest como *ejercicios del tronco*. Luego, se procedía a los ejercicios de reposo, a fin de facilitar *la corriente venosa y calma en el corazón*. Continuaban los ejercicios sofocantes, en los que los demás habían servido de preparación y ellos mismos provocaban una *verdadera revolución sanguínea*. Por último, estaban los ejercicios respiratorios, con los que se normalizaban y regularizaban las funciones.

Otro eje central, el tercero, lo constituye el estudio de los sistemas. Para Romero Brest fue relevante diferenciarse de otras propuestas, como la francesa, la sueca y la inglesa, para justificar la fundación de su SAEF, el cual debía responder a las peculiaridades de los argentinos. Este fue el fundamento de su hegemonía discursiva. De los tres ejes analizados -el campo disciplinar, el estudio de los sistemas y los contenidos fisiológicos-, este último ocupa el 60% de la grilla curricular.

Observamos la pedagogía como otro eje, el cuarto, y parte del trípole sobre el que se sostenía el SAEF como disciplina que facilitaba la reflexión acerca de la materia, sus métodos y también acerca de las estrategias didácticas. No se trataba solo de contenidos teóricos de la materia Pedagogía, sino que estos además se integraban con los fundamentos del SAEF. Por último, la parte práctica se instalaba como modo de asegurar la implementación de esas nociones teóricas explicitadas en los primeros ejes, reafirmando el valor fisiológico de la gimnasia y los juegos. Romero Brest, con minuciosidad, puso énfasis



en la constitución corporal de los niños en relación con la determinación de los ejercicios: los niños de infancia más favorecida o con mejores condiciones sanitarias y alimenticias -mejores en el campo que en las ciudades- serían entrenados en acciones estéticas o económicas; sin embargo, a aquellos cuyas condiciones ambientales así lo requiriesen, se los entrenaría en ejercicios con alto valor higiénico. Lo mismo que los ejercicios destinados a las niñas, que verían involucrados ejercicios del tronco, abdominales y de espalda (Scharagrodsky, 2008). Este argumento, capaz de salvaguardar la salud de los niños, devino fundamentador del discurso contradestinatario respecto de los Batallones Escolares, pero Romero Brest no abandonó su tarea pedagógica de esclarecimiento a su público. Estas peculiaridades continuaron presentes hasta la tercera década del siglo XX (Scharagrodsky, 2014). Toda esta centralidad de su discurso respondió en última instancia al objetivo de fortalecer los cuerpos y evitar las deformaciones (Romero Brest, 1905a), prescribiendo el valor fisiológico para alcanzarlo y excluyendo los ejercicios que produjeran efectos dudosos, antiestéticos o peligrosos; no solamente para el individuo, sino para la sociedad. Por ello, enunció juicios respecto de cada deporte -posición que sería determinante para su destino profesional en la década de 1930-, a saber: el fútbol era riesgoso, por ejecutar solo los miembros inferiores; la taba no era deformante, pero tampoco educativa; el tenis reunía cualidades fisiológicas y, por ello, era ventajoso; el críquet era beneficioso, pero violento; el patinaje, salto o remo -en ciertas condiciones- se convertían en excelentes medios fisiológicos e higiénicos, además de placenteros. En consecuencia, siguiendo la perspectiva de lograr un desarrollo integral (salud, belleza, fuerza y moralidad) en un ámbito escolar, Romero Brest infirió que el atletismo, el acrobatismo y

el coreografismo no contribuían a lograr esos fines. Dos lexemas centrales son la *armonía funcional* y la *perfección biológica* (Romero Brest, 1905a, p. 8). Por todas estas cuestiones, y en vistas del análisis que realizaremos posteriormente respecto de la aparición del deporte en la grilla del profesorado, Ángela Aisenstein analiza su emergencia en planes de 1902 en los colegios nacionales, en los que aparecen el fútbol, el *lawn tennis*, el atletismo, etc., y expresa que esos deportes compartían muchas más características de los juegos tradicionales al aire libre que de los deportes mismos que surgen en el siglo XIX (Aisenstein, en Scharagrodsky, 2006).

Podemos inferir así que articuló el paradigma fisiológico con el SAEF y lo hizo también con el Plan de 1901 y los sucesivos, desde el momento en que privilegió cuatro efectos en las prácticas corporales: higiénico, estético, económico y moral, y le sumó a ello la preocupación por el *mejoramiento de la raza* y el logro de los medios de *lucha para la vida*, pues este solo se lograría con un trabajo fisiológico sistematizado y racional.

En conjunción con el enfoque spenceriano, como analizamos en el capítulo primero, se habla de *perfeccionamiento físico*, esencial para colocar los organismos en “las mejores condiciones para luchar con ventajas en la vida material”; y en una clara referencia biopolítica, Romero Brest sostenía que la fortaleza y la disciplina física del individuo le permitían un aumento del valor económico, una disminución de las probabilidades de enfermarse y, en especial, de lograr un aumento de aptitudes para la vida (Romero Brest, 1938b).

El discurso eugenésico preventivo y lamarckiano -la alusión a las razas y las prácticas de mediciones antropométricas con un categórico mensaje biopolítico- aparecieron muy tempranamente en las primeras formulaciones de Romero Brest al fundar la disciplina. En este

caso, el significante vacío *raza* podría interpretarse como *población* -ya hemos tratado la racialización en el discurso *romerista*-.

Es innegable, por otra parte, la importancia de estos hechos, su alto valor y significado trascendental, desde que sus efectos no se limitan al individuo físico aislado, sino que se extienden y se prolongan indefinidamente en las razas y en los tiempos, influenciando profundamente también al individuo social. (Romero Brest, 1905a, p. 6)

“Su finalidad es más elevada que la simple modificación personal de un sujeto, es una modificación del pueblo y de la raza la que persigue en último término” (Romero Brest, 1905a, p. 140). En síntesis, la perspectiva planteada en la formulación del Plan de los Cursos Temporarios estaba centrada en el desarrollo científico de la disciplina, en concordancia con el pensamiento positivista y evolucionista. Esta era la base sobre la que se edificó su Sistema, con una clara direccionalidad hacia los discursos de la eugenesia.

### ***Plan 1906-1911: hacia la consolidación de la Escuela Normal de Educación Física***

El comienzo del siglo XX había transcurrido en Argentina bajo el imperativo de la creación de institutos de profesorado en diversas especialidades. Según las *Memorias del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública de la Nación* (tomo II, p. 448), con fecha 17 de febrero de 1905, se publicó el *Plan de Enseñanza y Educación Física*. La resolución, firmada por el presidente Manuel Pedro Quintana y Joaquín V. González, describió en profundidad la situación de la disciplina en nuestro país, cuyas bases educativas se edificaron gracias a la convicción de los especialistas en las áreas, con el objetivo de vencer la dispersión, el desorden y la *falta de*

*unidad*, tensiones propias de las construcciones de los campos pertinentes. Por ello, concretamente en este espacio, esa falta de unidad se resolvió con la instalación de manera metódica del SAEF, cuya finalidad fue darle coherencia a la jurisdicción nacional desde bases comunes. El 14 de mayo de 1909, el ministro de Instrucción Pública, Rómulo Naón, tal como lo hemos indicado antes, visitó el predio de formación docente y lo transformó en la Escuela Normal de Educación Física. Asimismo, dotó al instituto de un laboratorio y del edificio de la calle Bartolomé Mitre 2520, lo que redundó en un mayor prestigio ante el público (Pizzurno, 1914). Debemos recordar que la Escuela fue fundada sobre la base curricular de los Cursos Temporarios de Educación Física (Romero Brest, 1914). El propósito de afianzar el Sistema Argentino de Educación Física fue logrado en virtud de los nombramientos de docentes con una unidad de criterio, muy valorada por el médico pedagogo. Asimismo pretendía lograr esa unidad con la designación de un profesor para desempeñarse en dos o más materias.

Los docentes nombrados con este criterio fueron: Sebastián Durán Gauna como vice director; el Dr. Nicolás Bergalli como secretario y docente de Primeros Auxilios; las profesora Enriqueta M. Acenarro, Antonia Gilardi, Juana A. Alzú, Victoria Della Riccia, Teresa Joan. Así también los docentes Dr. Miguel Sussini, José Dupont, Juan A. Quevedo.

Hay que considerar el campo discursivo para comprender la posición de Romero Brest y de la Escuela Normal de Educación Física (1909), los que mostraban su predominio, a pesar de aparecer y difundirse discursos divergentes, como la fundamentación de la enseñanza castrense a través de los Batallones Escolares -que surgieron condicionados por un contexto prebélico con países fronterizos y bajo influencia de sistemas de Italia (Saraví, 1998) con fuerte perspectiva

masculina (Scharagrodsky, 2001)-, a cargo de maestros de Gimnasia y Esgrima del Ejército. Estas formaciones militares tuvieron su escenario nacional con motivo del Centenario de la Revolución de Mayo, siempre estimulados y patrocinados por la Sociedad Sportiva Argentina. No pocas reacciones produjo esta organización presidida por el barón Antonio De Marchi. En efecto, según Saraví, se formó un *comité contra la militarización escolar*, integrado por actores tan diversos como “la Asociación Nacional del Profesorado, la Asociación de Profesores de Educación Física, el Partido Socialista, bibliotecas varias, centros de cultura y ateneos, elegidos por una Comisión Coordinadora Central para promover actos y conferencias” (Saraví, 1998, p. 25). El mismo Romero Brest expresa la coincidencia entre sus fundamentos y los congresos internacionales en torno al rechazo de la implementación de los Batallones. En efecto, el Tercer Congreso Internacional de Educación Física de 1910 reunido en Bruselas, concluye que los Batallones Escolares han dejado “mediocres resultados” y a estas conclusiones se le suman las expresiones de delegados de Holanda, Bélgica, Rusia, Estados Unidos, Francia y en especial los doctores Demeny, Mosso, el director de la Escuela de la especialidad de Santiago de Chile como así también el director de la Escuela Normal de San Pablo, Brasil. En el ámbito local, expresa la misma perspectiva el director de la Escuela Normal de Profesores Pablo A. Pizzurno, sumados Joaquín V. González, Osvaldo Magnasco, Leopoldo Lugones, Santiago Fitz Simon, Alfredo Ferreira éstos tres últimos como inspectores generales de enseñanza secundaria (Romero Brest, 1913, p. 41). Se hacía visible la influencia militar sobre la educación física y la hegemonía de la Sociedad Sportiva como institución privada que

pretendía guiar los destinos de la disciplina, aunque en 1915, por diversas razones, cerró sus puertas (Saraví, 1998).

En clara alusión al *sportismo* de la Sociedad Sportiva Argentina, Romero Brest pronunció un discurso contradestinario hacia los profesionales del *football*, cricket, golf, esgrimistas, *remadores* y *corredores*, expresando que “persiguen ideales semejantes a los de los atletas, sus resultados son análogos y como aquellos, vituperables” (REVEF, 1910, p. 14).

Tal como observamos, no cesaban de aparecer tensiones. José Ramos Mejía, quien presidía el Consejo Nacional de Educación junto con el inspector Ernesto Bavio, desaconsejó la permanencia de la educación física en la escuela. Esta decisión no prosperó, en parte debido a la prédica constante de Romero Brest desde la REVEF a favor de la disciplina (Aisenstein, en Rozengardt, 2006). En ese momento, entonces, triunfó la línea fisiológico-pedagógica *romerista*.

Nuevos actores fueron complejizando el campo de la disciplina. En 1910, en oportunidad del Primer Congreso Femenino Internacional y con la especial participación de Agustina Maraval y Enriqueta Acenarro, egresadas del INSEF, y de Ana de Montalvo, de Santa Fe, se proclamó la necesidad de extender la educación física femenina a todos los rincones de nuestro país. Este Congreso fue un hito importante en el desarrollo de la conciencia feminista en el Cono Sur. Participaron feministas socialistas, liberales moderadas y librepensadoras, que expresaron sus opiniones acerca de la ley de 1909, de la asistencia y protección sociales de los derechos y de la educación de la mujer (Lavrin, citado en Scharagrodsky, 2013). Ana de Montalvo, una de las ponentes, expuso con claridad y en clave spenceriana el origen de la desigualdad física causada por una estimulación diferente entre los géneros:

La mujer en general es más delicada que el hombre, porque por ley de herencia, viene su organismo debilitándose desde siglos, y he aquí, porque encontramos un gran porcentaje de mujeres y niñas de corta edad, débiles y enfermas. Estas son las causas quizás de que la mujer en general sea indiferente, apática, despreocupada y esclava de convencionalismos ridículos y de prejuicios absurdos. (*Actas del Congreso Internacional Femenino* de 1910, p. 93)

Sostuvo el Congreso que, para la mujer, era indispensable la educación intelectual, moral y física, y que por ello, debía ser difundida la educación física, pues un desarrollo físico redundaba en un espíritu más libre, más autónomo. Por el contrario, si la educación de la mujer estaba circunscripta a algunos quehaceres, traería consecuencias funestas en el cuerpo, en su carácter y en la relación con su familia. Por todo ello, conllevaría efectos perniciosos para ella, para la familia, para la especie y para su entorno social.

Este discurso, en suma, revela una postura feminista de la diferencia y con perfil eugenésico aún más marcado: “la especie degenera, según todos los fisiólogos. ¿Por qué? Porque el organismo femenino se debilita día a día, por la inacción en que se desarrolla” (*Actas del Congreso Internacional Femenino* de 1910, p. 95). Al finalizar el evento, se votó por unanimidad la presencia de “la educación física femenina en las escuelas y se gestione la creación oficial de gimnasios y plazas de juego” (*Actas del Congreso Internacional Femenino* de 1910, p. 98). Curiosamente, no se registran menciones de este Congreso en la REVEF, pero sí referencias a la educación de la mujer en artículos escritos por Gerardo Sabino y Ana Antinori, así como una producción de Agustina Maraval acerca de la influencia de los ejercicios de brazos sobre la respiración en mujeres entrenadas. Interpretamos que

este Congreso, en su sección de Educación, se nutrió de los discursos, saberes y prácticas de Romero Brest, y que a su vez legitimaron su Sistema al poner en evidencia la imperiosa necesidad de desarrollar una educación física femenina, alejándose de posturas que colocaban a la mujer en el estereotipo de *débil*.

Desde el análisis curricular, el plan 1906-1911 constituye una reafirmación del sistema romerista con clara diferenciación de los propósitos educativos respecto de las propuestas militaristas. Con un plan de 13 horas de carga horaria, muestra una perspectiva biológica con pleno interés en la formación científica. Cabe recordar que los ejes presentados en el plan anterior fueron Fisiología, Gimnasia, Pedagogía y Sistemas en el Mundo, incluyendo al romerista Sistema Argentino de Educación Física. No resulta posible la comparación con el plan establecido para los Cursos Temporarios, dado que no se consignaba la carga horaria para ellos; aun así, la distribución de contenidos era la siguiente: Anatomía y Fisiología Humanas tenían en este plan el 30,8% de la carga horaria; Pedagogía y Práctica de la Enseñanza fueron diseñadas para 3 horas en total (23,1% de la carga horaria); y Gimnasia Práctica contaba con 6 horas en total (46,1% de la carga horaria), lo que demostraba un interés por parte del SAEF de llevar adelante el formateo de los cuerpos desde esta práctica corporal. No se observan diferencias en los contenidos respecto de la formación de mujeres y hombres, con excepción de Anatomía Humana Aplicada. En este período, se evidencia la relevancia dada al paradigma fisiológico, que no resulta muy diferente de la primera propuesta. Se agrega Análisis del Movimiento, claramente ligado a la Fisiología. Respecto del plan anterior, “se produjo una mayor oferta de contenidos, la profundización de los mismos y a nivel institucional el plan aseguró un lento



pero seguro proceso de estabilización institucional” (Scharagrodsky, 2014, p. 115).

En cuanto al diseño de las materias, de acuerdo con las ideas expuestas, se observa que las clases de Anatomía Humana Aplicada durante el año 1908 habían sido, según el criterio del director, deficientes desde el punto de vista de la calidad, dado que carecían de los materiales didácticos suficientes. Salvadas en parte las deficiencias, en 1910, las clases fueron impartidas por el Dr. Miguel Susini -tal como lo hemos mencionado- con la ayuda de cuerpos anatómicos para facilitar la comprensión, además de que eran dictadas según el sexo (REVEF, 1910). Estas reflexiones hacen referencia al carácter experimental de la disciplina, así como a la forma de impartir conocimientos, dependiendo del sexo, ya que las cuestiones relacionadas con lo genital eran enseñadas en comisiones diferenciadas.

Por su parte, Análisis del Movimiento “en sus fenómenos mecánicos y nerviosos, revelaba una extrema complejidad derivada de la articulación entre las dimensiones anatómica-fisiológica-psicológica. Así, el verdadero problema era el entrenamiento del esfuerzo, la relación entre músculo y cerebro, y cómo la función hace al órgano” (Romero Brest, 1909, p. 297).

La Fisiología ocupaba un lugar destacado en el currículo, en concordancia con el paradigma homónimo. La razón de su inclusión, entendemos, era la finalidad no meramente higiénica, sino eugenésica (REVEF, 1909, vol. 2).

Cabe destacar que el individuo debía ser transformado a partir de su base hereditaria hacia el desarrollo de todas las funciones (fisiológicas y psicológicas). Las clases de Fisiología se complementaban con

prácticas de Mediciones Antropométricas (*Memorias del Ministerio de Instrucción Pública*, 1908).

Los contenidos de Mecánica del Movimiento eran: concepto de fuerza, palancas, constitución mecánica de los huesos, articulaciones, movimientos articulares, constitución mecánica de los músculos, mecanismo de las estaciones, de la estación arrodillada, sentada, posición de paso lateral, paso al frente, grandes pasos, mecanismo de los ejercicios de equilibrio y mecanismo de la carrera, de la marcha y del salto (REVEF, 1913). Asimismo, los contenidos de Fisiología del Ejercicio eran: acción del ejercicio, favorables y desfavorables para el esqueleto, ejercicios gimnásticos deformantes, acción del ejercicio sobre el desarrollo muscular, efectos sobre la respiración, sofocación: condiciones en que se producen, efectos de los ejercicios sobre la circulación, modificaciones del pulso, análisis esfimográficos -influencia del ejercicio y del esfuerzo respiratorio sobre el pulso arterial-, efectos del ejercicio sobre la nutrición, sobre las secreciones, clasificación de los ejercicios y aplicación según la edad y el sexo desde el punto de vista escolar (REVEF, 1913). Por otra parte, los trabajos de Fisiología eran: pneumografía, sphygmografía y antropometría (que consistía en llenar un boletín físico completo: edad, talla, peso y capacidad respiratoria). Siempre se presentaba la advertencia de que el fin buscado era la robustez y la energía vital, mientras que se desechara el desarrollo muscular o de funciones aisladas y parciales (REVEF, 1911, p. 17), por lo tanto, esta era la materia más destacada del currículo.

Romero Brest sostenía que la clase de Gimnasia debía incluir los ejercicios gimnásticos metodizados y juegos al aire libre, con el fin de ejercitar la respiración y habituar al estudiante a desarrollar el máximo de esa capacidad, por ello, el atletismo, como ya afirmamos, quedó

descartado como medio de la Educación Física (REVEF, 1910, N° 9, p. 13). Idénticas razones las esgrimió para el “acrobatismo y esportismo, ya que conllevan ejercicios dificultosos y que no tienen valor fisiológico o educativo bien claro” (REVEF, 1910, N° 9, p. 13). Notamos, por lo tanto, que en este plan se privilegió la práctica en los Ejercicios Físicos con una fundamentación fisiológica clarísima y categórica, en lugar de la mera presentación de los contenidos teóricos.

El plan argumentaba la necesidad de una Pedagogía Especial de la Educación Física, por ser esta una materia que le brindaba al profesor la posibilidad del *manejo de grandes masas de alumnos* (REVEF, 1909, N° 1, 3, p. 19). Apareció así la cultura física, entendida como un fenómeno biológico, más que como uno puramente escolar.

El programa de Crítica Pedagógica, en segundo año, era absolutamente coherente con el proyecto de la disciplina en torno a privilegiar los contenidos y prácticas que tuvieran relación con la fisiología en tanto centro del proyecto curricular, cuyos ejes estaban diseñados bajo el control del cumplimiento de objetivos durante la clase y la gradación de la clase en cuanto a las dimensiones neurológicas y musculares. Por ello, nuevamente sostenemos que estos contenidos pedagógicos y didácticos estaban atravesados por una mirada fisiológica.

La vertiente eugenésica, en los albores de la constitución de la educación física, le imprimía a ella su razón de existir al manifestarse con una biopolítica de sanar, de prevenir las causas del deterioro producto de la vida contemporánea, del sedentarismo, en pos de la formación de la *raza argentina* fuerte, dado que exhortaba a no renunciar al progreso, y si “la victoria ha sido y será siempre del más fuerte”, era menester vigorizar a los combatientes (REVEF, 1909, vol. 1, N° 2). Interpretamos esta referencia a la *raza argentina* como dentro de un esquema que

remite a la idea de perfeccionamiento de la población, supeditada al SAEF y a nuestros orígenes étnicos y nuestra actividad social.

En efecto, la profesora Victoria Della Riccia -docente del INSEF- se manifiesta en la *Revista de Educación Física* como partidaria de la actividad física para el bien de la raza argentina (REVEF, 1909, vol. 1, 3). En el mismo sentido se expresa el profesor José L. Giudici al recordar la tarea emprendida por el diputado Guasch Leguizamón al presentar el proyecto de ley en defensa de la Educación Física, a fin de ubicar a esta disciplina como coadyuvante de la salud de la población.

Extrae del organicismo la siguiente noción: desde una concepción en la que el todo prevalece sobre las partes, exhorta a la defensa de la cultura física como “educación del espíritu, una forma elevada de la educación moral por medio de la educación del músculo y de la salud, pero no como una finalidad esencial del músculo o del pulmón”, dado que lo anterior es una cuestión social que engrandece y fortalece a la raza y a la patria (REVEF, 1921, N° 2, p. 7).

El pueblo argentino sale de un *hervidero de razas diferentes*, y la *raza argentina* es labor conjunta del medio, de docentes y de políticos. Conjunto heterogéneo que necesita lazos de vinculación económicos, educativos, pero fundamentalmente espirituales (REVEF, 1922). El deporte y los juegos hacen mucho por esta vinculación.

En síntesis, se percibe durante el período 1906-1911 la unidad y la sistematización del pensamiento de Romero Brest, ya que reafirmaba la definición de la materia como propiciadora de la mejora de la raza, la dotaba de los medios para la *lucha por la vida*; por ello la implementación de las mediciones antropométricas que, aunque no eran consideradas una materia aún, constituían una temática muy importante

para desarrollar en los laboratorios (REVEF, 1909). Asimismo, daba sentido a la Didáctica en función de ese objetivo y a la acción del maestro (educador consciente y científico), además de continuar con la visión positivista y evolucionista que continuó guiando las acciones pedagógicas, centrándose en el trípole Fisiología-Pedagogía-Higiene, que concluirá en un planteo higienista y eugenésico preventivo desde el spencerianismo. De ahí la incorporación de Análisis del Movimiento y la enunciación de una Ética Docente en función de una política, de un concepto de nación y de un modelo de sociedad (REVEF, 1910).

Se evidencian mayores referencias a la *raza argentina* en la fundamentación de este plan, con el propósito de elevar a los débiles, para así fortificar la raza en la lucha por la vida (REVEF, 1909), por lo que entendemos que fue una categórica definición acerca del INSEF por la elección de una eugenesia preventiva y no coercitiva.

### ***Plan 1912-1915 o hacia el fortalecimiento de la eugenesia preventiva y afirmación de la formación docente eugenésica***

En 1912, el ministro Dr. Juan M. Garro decidió elevar la Escuela Normal a la categoría de INSEF (Instituto Nacional Superior de Educación Física), en virtud del decreto del 6 de mayo (*El Monitor de la Educación Común*, 1911 y 1912) a fin de cumplir con las exigencias del momento, así como para propiciar la experimentación en el campo de la cultura física racional. Entendía el Dr. Garro que la enseñanza superior debía ser prestigiada, y para ello había que fortalecer las carreras del profesorado con el objetivo de dotar a estas instituciones de oportunidades para conocer los frutos de la investigación científica y ponerlas en articulación con la práctica escolar (REVEF, 1912, N° 4). En

este acontecimiento, percibimos una victoria del discurso de Romero Brest frente a sus contradestinatarios, quienes defendían la propuesta de militarización de la disciplina (Scharagrodsky, 2014), e interpretamos que la solicitud de cambio de plan -que fue adoptada por el presidente de la nación a través del *Decreto que instruye la modificación del plan de estudios*- constituyó un logro más para la influyente figura de Romero Brest.

Se produjeron dos hechos que coadyuvaron a una reflexión acerca del papel de la materia: se celebró el Congreso Internacional de Educación Física en Argentina, en 1912 (*REVEF*, año 5, N° 2), y luego en París en 1913 (*REVEF*, 1912, N° 3). El Congreso Pedagógico Nacional de Córdoba de 1912 fue un evento relevante para la disciplina, ya que en su seno se instituyó el SAEF para ser adoptado en todo el país y fue votado por unanimidad, cuya resolución fue comunicada en el Congreso de París (*REVEF*, 1913, segundo trimestre). En ese mismo Congreso, Romero Brest expuso su sistema y sostuvo que la orientación científica era la que prevalecía, mientras que la tendencia atlética *parece haber llegado a su fin*. La idea fisiológica era reconocida, dado que se ocurría primordialmente de los débiles y de los enfermos. *Débil* se refería a quien había recibido por herencia esa condición, quien por condiciones ambientales (Di Liscia y Salto, 2004) no era capaz de victoria en la *lucha por la vida*, pero también dentro de la categoría debilidad, incluía a las mujeres, a los homosexuales. Apareció así, la noción de *lucha por la vida* individual y colectiva.

En ese mismo Congreso de Córdoba, se desechó la posibilidad de que fueran los institutos militares los custodios de los problemas científicos (*REVEF*, 1912). En el mismo seno de este Congreso, se presentó un trabajo referido a los Batallones Escolares, su idea pedagógica y

la solicitud de los votos de la Asamblea en favor de esa organización inspirada en la Sociedad Sportiva. Frente a estas propuestas, Romero Brest expuso sus argumentos –contrarios- y la Asamblea votó a su favor, pues, sostuvo, no era legítimo dejar en manos privadas, como la Sociedad Sportiva, la educación de los jóvenes. Al respecto, en la obra *el Instituto Superior de Educación Física* (1914), Pablo Pizzurno expresa un acuerdo con lo expresado por Romero Brest en el sentido de considerarlos como una absurda estrategia (Pizzurno, 1914).

Otro hecho relevante fue la creación del Consejo Nacional de Educación Física, cuyos fines fueron, entre otros, la supervisión y organización de actividades deportivas que se adecuen a las características de la población, además de mantener un servicio de propaganda y de organizar concursos anuales de atletismo y deporte. Conformaron ese cuerpo el rector de la Universidad de Capital, el presidente del Consejo de Enseñanza Secundaria, el presidente del Consejo Nacional de Educación, el presidente del Departamento Nacional de Higiene, el director del Colegio Militar, el director de la Escuela Naval y el presidente del Tiro Federal (*REVEF*, 1913, N° 3182). En *Ideales del INSEF*, de 1914, Romero Brest hizo referencia a los egresados, al señalar que ellos debían ser luchadores *contra las corrientes que nos abaten*. Se observa, pues, un discurso de confrontación contra quienes deseaban reforzar la *idea anatómica*, contra la implementación de una gimnasia sin bases científicas, contra quienes tenían *espíritus estrechos* y contra quienes querían imponer ideas obsoletas, señalando a los empíricos, a los partidarios de las ideas anatómicas y a los militaristas. Estos acontecimientos revelan el predominio teórico ejercido por Enrique Romero Brest.

Reforzamos esta noción en el momento de considerar las palabras pronunciadas por Pablo Pizzurno, con motivo del acto de cierre de las clases y egresos el 14 de diciembre de 1914, refiriendo la consideración que él siente por Romero Brest desde los comienzos del Instituto. Tal como Pizzurno relata, en 1890 tuvo la oportunidad de conocer en Europa los métodos actualizados de estrategias de enseñanza: juegos atléticos, ejercicios físicos los que pudo implementar en el Instituto Nacional de Caballito que fue el antecedente de las instituciones por nosotros estudiadas. Asimismo, confiaba en el poder de estas prácticas corporales como medio para corregir las deformaciones (Pizzurno, 1914). A fin de construir una sinergia en este sentido, que se crean las Plazas de Ejercicios Físicos en la entonces Capital Federal.

Uno de los encargados de gestionar las prácticas corporales fue Romero Brest, quien a instancias de Pizzurno, abandonó su carrera médica para dedicarse a la enseñanza. Así, percibimos de qué manera Pablo Pizzurno y Romero Brest estaban alineados en torno a la cautela por el cuerpo de la población.

Y ya consolidada la estructura del INSEF, Romero Brest iba reforzando su predominio, pues la estructura cada vez más prestigiosa del Instituto le permitía ejercerlo. A esta consideración se le sumó una serie de estrategias concebidas con el fin de dotar al Instituto de mejoras que impactarían según el criterio de los pedagogos, en una garantía de calidad.

Los trabajos de laboratorio se intensifican. La anatomía y la fisiología entran en el período de enseñanza especializada con orientaciones más certeras. La pedagogía de la educación física que el Instituto crea, adquiere sus contornos actuales. Las prácticas gimnásticas se perfeccionan mediante la mayor precisión en los lineamientos del sistema que a justo título se llama argentino. Por



su parte el C.N. por su parte pone a disposición de la escuela un magnífico gabinete de antropometría, que prestó servicios inapreciables. (Pizzurno, 1914, p. 11)

Este plan se desarrolló en dos años y pasó de tener 13 horas (del Plan de 1906) a 16 horas para los varones -dado que se agregó la materia Defensa Personal- y 14 horas para el caso de las mujeres. Por ello, advertimos el surgimiento pleno de la generación de la educación física en cuanto a la incorporación de una materia destinada a los hombres, e incluso, una “gimnasia teórica y práctica masculina para varones y gimnasia teórica y práctica femenina para las mujeres” (Aisenstein, en Rozengardt, 2006, p. 183). Intuimos la influencia de las conclusiones en el mencionado Congreso Femenino, ya que, como afirmamos, estuvieron orientadas por una mirada actualmente denominada *feminista* de la diferencia, a la vez que entendieron el papel central de las prácticas corporales eugenésicas para las mujeres. Inferimos también la influencia sobre la formación femenina de las corrientes eugenésicas más consolidadas en el mundo que toman a la mujer como blanco de sus acciones.

Se mantuvo el esquema propuesto respecto del trípode proyectado en el Plan de 1901. Se sumó Gimnasia Teórica, con 1 hora de carga curricular. Interpretamos que la decisión de llevar Pedagogía al segundo año era para articularla con los espacios de Práctica y también con Crítica Pedagógica, a fin de asegurar una formación didáctica siempre en unión con los contenidos fisiológicos. Así, manteniendo el esquema de análisis de los ejes, muestra una carga mayor de Gimnasia, con un 42,85% para el currículo femenino, en línea con los fines maternos y un 37,5% para el masculino, mientras que el área biológica presenta un 28,5% y un 25%, respectivamente.

Por su parte, los contenidos de Anatomía eran referidos a los huesos, la columna vertebral, las articulaciones, los músculos y el sistema nervioso (*Memorias del Ministerio de Instrucción Pública*, 1911, 1912).

Respecto de Defensa Personal, se agregó esta actividad, que no implicaba el uso de armas, con el fundamento de que podían ocurrir combates en la calle y, por lo tanto, el sujeto varón debía estar preparado para esas situaciones, como sostenía José Gil Dupont, profesor de dicha materia (*REVEF*, 1914). Interpretamos ese discurso de acuerdo con las miradas sexistas existentes en ese momento.

En cuanto a Fisiología, los alumnos debían presentar una serie de trabajos del Laboratorio de Fisiología, en especial referidos a la influencia del ejercicio físico sobre las funciones orgánicas, por lo que inferimos que se trata de un efecto eugenésico. Cabe destacar que dentro de los contenidos mínimos de Laboratorio aparecían prácticas de Mediciones Antropométricas, a fin de llevar un boletín antropométrico de talla, peso, edad y capacidad respiratoria; sin embargo, reforzaba su interés por las medidas del tórax y la confección del boletín físico (*Memorias del Ministerio de Instrucción Pública*, 1913).

En Gimnasia Teórica se presentaban los siguientes contenidos: clase fisiológica de gimnasia, ejercicios que deben practicarse, condiciones de los ejercicios, momentos de la clase, plan de clase, el placer que deben generar, gradación; ejercicios de tronco, abdominales, de espalda, calmantes, sofocantes; estados de salud, respiratorios y su acción sobre el ácido carbónico. Consideramos esta materia más cercana al ámbito de la Fisiología.

Asimismo, Mecanismo del Movimiento desarrollaba los conceptos de fuerza; constitución mecánica de los huesos, de las articulaciones, de los músculos, de las estaciones: sentada, arrodillada, acostada,

bases de sustentación, de paso al frente, lateral, ejercicios de tronco y mecanismo de la marcha, de la carrera y del salto.

En cuanto a Pedagogía de la Educación Física, se planteaba la necesidad de la educación física derivada de razones sociales: el medio urbano y rural, relación con la educación intelectual, con la educación moral, condiciones a que debe responder el sistema: papel de la clase, influencia para las funciones, gradación y selección de los ejercicios; método de imitación, de series y de comando, y aplicación de los ejercicios en niños, adultos y la mujer; además de gimnasia sueca, francesa, inglesa y sistema argentino.

Se intensificó la materia Práctica Pedagógica, pues los futuros profesores en segundo año y los alumnos de primero también realizaban sus prácticas.

En un discurso prodestinatario y también, contradestinatario, Romero Brest se preguntaba por la preparación brindada en el INSEF –tal vez, anticipándose a ulteriores críticas– y respondió que los profesores que de allí egresaban se encontraban en las mejores condiciones, dado que se los había formado en el SAEF, con bases científicas y finalidades sociales (REVEF, 1912).

El Plan 1912-1914 presentó la tríada Fisiología-Pedagogía-Higiene, como en los anteriores currículos. Además, apareció veladamente en los discursos la responsabilidad del docente y un modelo de sociedad, aunque no se expresaron en el formato de materia.

### ***Plan 1915-1924 o de la eugenesia consolidada***

En 1915 se produjo el nombramiento de una comisión que tuvo por objeto la discusión acerca del plan de estudios anterior. Estuvo

compuesta por delegados de la Marina, de Higiene Escolar, por el inspector de Educación Física y el inspector técnico de Enseñanza Primaria. Se aprobaron las modificaciones al plan de estudios por decreto el día 27 de enero de 1915, que incluía sumar un tercer año a fin de destinar una preparación científica superior a la enseñanza de la materia (*REVEF*, 1915). Romero Brest percibió esta decisión como auspiciosa para la disciplina, en concordancia con su visión científica. Esta comisión dio a conocer números significativos a fin de evaluar la marcha del INSEF, a saber: se registraban 1031 egresados hasta esa fecha y se habían otorgado 431 diplomas a los egresados del Curso de Educación Física. Solo 42 de ellos habían sido empleados en la educación pública del país, lo que demostraba, según la *REVEF*, la falta de preocupación por parte de las autoridades por el porvenir y desarrollo de la especialidad (*REVEF*, 1915, N° 37, p. 74; Romero Brest, 1938a).

Se suma también la clara exhortación de Romero Brest por el desarrollo del conocimiento científico unido al fortalecimiento de los débiles y la reafirmación de una educación física estructurada por género. Estas son estipulaciones que van delimitando el campo<sup>56</sup>. En línea con esa idea, se solicitó la confección de una ficha escolar, con el objeto de controlar los cuerpos de los estudiantes, dado que la educación física, afirmaban, serviría para la preparación militar y para el trabajo (*REVEF*, 1915, N° 36, p. 4). En esta aseveración advertimos

---

<sup>56</sup>“El gran movimiento deportista que se expandió en el mundo entero tiene, entre nosotros, su origen alejado de las enseñanzas del instituto, que nació con el proceso de revocación de las teorías empiristas reinantes en nuestras escuelas antes de 1898 para ser sustituidas por las ideas científicas modernas, de las cuales el Instituto era el paladín” (*REVEF*, 1923, 12, 13, 14).

una clara planificación biopolítica, que será reafirmada por la línea eugenésica italiana.

Percibimos aquí un panorama complejo en cuanto a los discursos y prácticas. En efecto, en ese mismo año (1915), se promovió un debate acerca del militarismo en educación. La Asociación de Profesores se sintió involucrada en esta temática y avaló la elaboración de un anteproyecto de ley redactado por Romero Brest. Así lo expresaba: “últimamente entre nosotros fueron los Batallones Escolares nuevamente experimentados por la Sociedad Sportiva, con igual fracaso” (REVEF, 1915, p. 188). Asimismo, en 1921, los delegados de la Sociedad Amigos de la Educación Física, junto con Pablo Pizzurno, Romero Brest y la Asociación de Profesores, votaron negativamente por la inclusión de la práctica del *scoutismo*, por considerarla como una forma disfrazada de los Batallones Escolares.

Desde otro discurso contradestinario, Romero Brest sostenía su oposición al deportivismo, dado que no promueve el perfeccionamiento corporal sobre las bases sólidas de la fisiología consolidado mediante la gimnasia y los juegos; produce exaltación de las masas pues responde a una “mentalidad que impone y glorifica la fuerza como suprema ley, mentalidad que nos dejó la última guerra. Hay que evitarlo a toda costa” (REVEF, 1924, p. 190). Veremos que a partir de 1930 el panorama cambió radicalmente a favor de las prácticas corporales deportivas y militaristas, con el consecuente desplazamiento de Romero Brest de los ámbitos de decisión.

A pesar de su aparente triunfo teórico, el 3 de julio de 1922, Romero Brest presentó su renuncia a la Asociación de Profesores de Educación Física, pues consideró que esa institución ya no respondía a sus fines

primigenios. Hecho que fue muy significativo para el destino de la educación física.

En 1922, José Luis Cantilo, en la provincia de Buenos Aires, promulgó el Decreto de Organización Deportiva y en 1923 inauguró el Instituto Normal de Educación Física de La Plata, donde comenzaron a utilizarse los planes de estudio correspondientes al Instituto Nacional de Educación Física de la Capital Federal, dirigido por Enrique Romero Brest (Galak, 2015). Estas definiciones pedagógicas y epistemológicas sufrirán rupturas y continuidades en la década de 1930. Los discursos fueron cambiando y las críticas a la conducción del INSEF fueron emergiendo. En el año 1924, el presidente de la nación, Marcelo Torcuato de Alvear, decretó constituir una comisión para el análisis del plan de estudios del INSEF. La dirección del Instituto planteó problemáticas respecto de la falta de correlación entre el número de graduados y la cobertura de cátedras en las escuelas primarias y secundarias del país con profesores con título, a fin de no crear un *proletariado* docente con formación y sin trabajo, por lo que expresó que resultaba menester reconsiderar los contenidos y las prácticas, tomando en cuenta el consejo de las autoridades e instituciones que dirigían la práctica de los deportes y actividades de la educación física. La REVEF continuó explicando que la inspección expresó que los egresados no poseían “gravitación suficiente para desempeñarse en los Campos de Deportes”, ante lo cual, Romero Brest respondió que no era la misión específica de aquellos. Por esa circunstancia, interpretamos tal declaración como el comienzo de las tensiones más categóricas entre deporte y educación física (REVEF, 1924). Podríamos pensar que esta respuesta constituyó un discurso contradestinatario y el comienzo de

la ruptura con el poder político. A pesar de todo ello, en esta segunda década, los discursos romeristas continuarían siendo hegemónicos.

Desde una política educativa en clave biopolítica, se decidió la creación de la cátedra de Puericultura en las escuelas profesionales y en todo instituto secundario, en clara consonancia con un discurso generizado y eugenésico, dado que las funciones de las mujeres madres no se reducirían al ámbito privado, sino que trascenderían hacia el ámbito nacional (REVEF, 1924). Interpretamos esta decisión como un exponente del grado de coerción evidenciado en el discurso referido a las mujeres desde el momento en que estipula los roles por desempeñar. Continúa resonando el Congreso Femenino de 1910.

Dentro del complejo panorama expuesto, en el presente plan, se agregó un año de estudios optativo como respuesta a la envergadura que iba desarrollando la educación física, así como fue encarada en virtud de su acción biopolítica. En cuanto a la carga horaria de los dos primeros años, correspondiente a la titulación de profesor normal, era de 15 horas para las mujeres y de 18 horas para los varones. Continuaba la diferenciación entre currículo masculino y femenino no solo por la cantidad de horas adjudicadas (15 horas para mujeres, que constituían el 73% de los alumnos, y 18 horas para varones, que conformaban el 27% de la matriculación), sino también por las materias que se dictaban de acuerdo con el género: Defensa Personal para varones y Gimnasia Estética para *niñas* (REVEF, 1923)<sup>57</sup>. Es importante

---

<sup>57</sup>Una colaboradora de la REVEF, María Esperanza Diez, sostenía: “se honra a la Patria formando las generaciones sanas de cuerpo y alma, haciendo la obra de este Instituto, la de formar la raza que ha de llevar a nuestra nación por los senderos más luminosos del mundo, la raza fuerte que ha de poner los pies del trabajo, que es lucha y civilización en la más alta cima” (REVEF, 1923, p. 113).

hacer notar el aumento significativo de la carga horaria; el plan anterior comprendía 16 horas para varones y 14 horas para mujeres. En el nuevo, se estipulaban 15 horas para el currículo femenino y 18 horas para el masculino solamente considerando los dos primeros años que acreditaban el título de profesor normal, más el agregado de 9 horas en el tercer año, para expedir el título de profesor superior. El porcentaje de carga horaria era análogo entre las materias biológicas y la Gimnasia con un 40% del total de materias.

El Plan 1915-1924 agregaba, respecto del plan anterior: Anatomía Artística, Primeros Auxilios, Historia y Laboratorio -como materia-, tal como hemos explicado. Interpretamos que el cambio curricular tenía el fin de cumplir con criterios pedagógicos y eugenésicos, ya que la diferenciación en torno al género estaba relacionada con el *mejoramiento de la raza*. Entendemos que la necesidad de la especialidad, el afianzamiento de la formación docente y la difusión de la eugenesia en el mundo propiciaban esta preparación más densa en el trabajo cotidiano.

En cuanto a los contenidos curriculares, en Anatomía Humana Aplicada, encontramos los siguientes: músculos, cintura pelviana, extremidad inferior y músculos motores de la comuna vertebral (REVEF, 1921, N° 5154). “El estudio de la anatomía deberá hacerse con una marcada orientación fisiológica” (REVEF, 1923, N° 9 a 14, p. 3), por lo cual, confirmaba el paradigma del mismo nombre. Anatomía Artística, en el tercer año de la carrera, completaba la formación dada en materias de su especificidad. Era un complemento de la Anatomía Humana General, y se estudiaban los cánones en la historia en las diferentes civilizaciones (*Memorias del Ministerio de Instrucción Pública*, 1917). Observamos una novedad en las consideraciones acerca del estudio de los cuerpos en las ediciones de la *Revista de Educación Física*



publicadas a partir de 1921: se presenta un rediseño del control social de los cuerpos (Le Breton, 2010). En efecto, percibimos una torsión en el pensamiento eugenésico pues, en la materia mencionada, toman las mediciones antropométricas en forma habitual según la propuesta romerista —pulso, del esfigmógrafo, el pneumógrafo de Verdin, el espirómetro y la talla, es decir, esperando estudiar la fisiología—, sin embargo examinan desde lo morfológico, e inferimos que este procedimiento es más cercano a aquello que con posterioridad llamarían *biotipología pendeana* (1922), que se proponía estudiar las masas musculares, entre otras variables que veremos luego. En este aspecto debemos destacar que estos estudios ponen especial énfasis en las conformaciones de hombres y mujeres: examen de la pelvis y su inclinación; el tórax, caderas, espalda y talle que, según los investigadores, le dan a la mujer un carácter propio: el tejido adiposo, pliegues, a fin de determinar el máximo de crecimiento (REVEF, 1922).

Observamos también que Enrique Carlos Romero Brest -hijo de Enrique Romero Brest y a quien nos referiremos con más detalle en el siguiente capítulo- a estaba encargado de la Administración de la Revista y se refiere a la materia Anatomía Artística como una asignatura fundamental en el currículo, y nosotros agregamos, de la eugenesia, dado que en ella se indaga acerca de la influencia de los diversos ejercicios gimnásticos y los deportes (REVEF N° 9, 1923, p. 8). Sin embargo, en 1924 la Revista mencionada agrega la importancia de esta Anatomía en relación con las etnias, al incluir un apartado acerca del estudio de los diámetros craneanos según la *raza*. Vemos acentuarse así tendencias eugenésicas más duras: el modelo de cuerpo utópico y la cuestión racial.

Por todo ello, percibimos entonces que se trata de la determinación de las condiciones de salud, de la capacidad vital respecto de

condiciones fisiológicas siempre en términos binarios: a partir de ahora pareciera tornarse un estudio antropométrico de las formas. La determinación de las formas está así formulada como femeninas o masculinas, en términos pretendidamente neutrales.

Por lo tanto, consideramos que Anatomía era central en el tratamiento eugenésico, dado que establecía las condiciones normales de lo morfológico y, en definitiva, de los aspectos fisiológicos. Los rasgos faciales y de todo el cuerpo sufrirían una influencia por parte de las razas (REVEF, 1923), así como pueden observarse casos de deficiencias en el crecimiento, raquitismo, facies tuberculosas, facies de rasgos abultados, atrofia muscular y obesidad. Todos son contenidos estudiados por esta materia, en concordancia con el discurso positivista. Por todo esto, inferimos una discontinuidad en la significación de la raza, cuya peculiaridad era, en este plan, la esencialización de caracteres comunes a un grupo o racialización. El pensamiento se va acercando a un desarrollo mucho más denso respecto de la eugenesia, lo cual percibimos claramente en las palabras de Romero Brest cuando afirma que el “concepto Patria tiene raíces en conceptos biológicos, y no solo los ríos y la naturaleza constituyen su heredad”.

Con respecto a Defensa Personal, durante el primer año se enseñaban prácticas corporales que produjeran energía en los alumnos, así como la preparación para los años sucesivos, en los que se enseñaba esgrima, boxeo y *jiu-jitsu*.

En cuanto a Fisiología, en relación con lo anterior, la aplicación de la cultura física debía realizarse primariamente desde esta materia, dado que se perseguía *el conocimiento exacto de los efectos de los ejercicios*, de modo que fueran aplicables a las prácticas que, de acuerdo con el sistema racional, se adecuaran a las normas higiénicas. En primer

año se enseñaba Mecanismo de la Locomoción; en segundo, Fisiología de la Nutrición; y en tercero, Fisiología Cerebral, en conjunción con músculos (*Memorias del Ministerio de Instrucción Pública*, 1917). Estaba coordinado por una profesora y en él se realizaba la “comprobación experimental de los efectos causados por los ejercicios sobre las funciones orgánicas”. Dentro del Laboratorio, se encontraba el anexo de Mediciones Antropométricas, a las que se abocaba tres veces al año.

Gimnasia Teórica se destinaba a la comprensión de los fenómenos fisiológicos causados en una clase. En la parte práctica, se preparaba al futuro maestro y, por otro lado, se buscaba lograr su entrenamiento físico.

Por su parte, Gimnasia Utilitaria o Práctica correspondía a ejercicios y observaciones de la enseñanza: Gimnasia Estética en la mujer y Defensa Personal en el hombre.

Una novedad de este plan era que se incluyó en el currículo la materia Historia de la Educación Física, dado que se consideraba que la evolución de las ideas constituiría un gran valor para los futuros profesores, ya que permitiría comprender su presente así como concepciones dentro de un contexto, estudiando el proceso evolutivo de las ideas doctrinarias (*REVEF*, 1923, N° 9, p. 6).

Asimismo, Pedagogía de la Educación Física comprendía un aspecto práctico de implementar. Era una creación del SAEF e incorporaba elementos de la higiene y la fisiología aplicados.

Se creó además en este plan la materia Primeros Auxilios, si bien se la había cursado con anterioridad a este currículo de manera asistemática y con la colaboración de los profesores de la casa. Desde ese momento, se la incorporó como materia curricular con el fin de instruir para la ayuda inmediata de los alumnos. Su finalidad era

utilitaria. En caso de accidente, se debía reconfortar al enfermo hasta la llegada del médico -sin sustituirlo- y participar como *expectante consciente* más que intervencionista (REVEF, 1923, N° 9, p. 4).

El discurso de Romero Brest a propósito de la culminación del año académico 1916 sintetizaba los principios que animaban a la *escuela*, desde la plataforma filosófica spenceriana hasta arribar a conclusiones eugenésicas, pues calificaba a la obra como educativa y civilizatoria a la vez. A partir de aquí, se intensificaron las temáticas referidas a las dicotomías *debilidad/fortaleza, adaptados en la lucha por la vida/inadaptados, capaces/incapaces*. Desde un discurso agonístico expresaba que el docente era un soldado en la más hermosa de las luchas, al combatir la enfermedad, la degeneración, dado que ella era una *forma biológica imperfecta* (REVEF, 1916, N° 38, p. 80).

La REVEF expresó que los profesores debían cumplir con una noble función, que consistía en la obra de la *regeneración orgánica y estética*. Para ello, el docente debía estar bien preparado y constituirse a la vez en un psicólogo y un ingeniero biologicista (REVEF, 1923, N° 5738). Esa tarea de regeneración dependería también de las políticas públicas (*Memorias del Ministerio de Instrucción Pública*, 1923), como fue la creación de la Colonia de Vacaciones para niños débiles de Mar del Plata, responsabilizando al Estado por la ayuda a niños debido a su condición de salud o a su condición económica. Por ello, la salud de *la raza* del mañana dependía de estas acciones (colonias, plazas de ejercicios físicos, sesiones de ejercicios semanales y clases al aire libre) (REVEF, 1924).

Tal como hemos desarrollado en el capítulo primero, los conceptos de *anormalidad, no aptitud y degeneración* iban construyendo los discursos eugenésicos para legitimar sus prácticas.

En primer lugar debemos contar con la eugenesia. Si la inteligencia humana no pudiera con el transcurso del tiempo reducir la corriente de enormes deficiencias mediante alguna forma de educación, el hombre verdadero tendrá que protegerse a sí mismo, dejando aquella labor a alguna otra raza superior que aún esté por aparecer. (REVEF, 1922, N° 7, p. 384)

Debemos notar que, en un número muy limitado de veces, tanto la REVEF como Romero Brest mencionan el concepto *eugenesia*. Lo hizo en esta oportunidad tal vez por influencia del ambiente intelectual del momento. En efecto, se acentuaban los llamados a combatir la debilidad y las *malformaciones monstruosas* (REVEF, 1924, p. 41). Por ese medio, podría “expandir las fuerzas y las energías de la raza y de la patria en bien de la humanidad” (REVEF, 1921, N° 2, p. 74).

En 1922, Romero Brest sostenía que los niños que acudían a las escuelas públicas, en general, pertenecían a una mediana o baja condición social y necesitaban profesores que actuaran venciendo *la influencia perniciosa de muchos agentes*, y que eran:

Carne de cañón de los talleres, mal alimentados y peor abrigados, se formarán generaciones de raquíticos y enclenques del porvenir que no podrán ser ni hombres animosos que sepan luchar contra las adversidades tan frecuentes en la vida, ni firmes puntales de una nacionalidad en formación como la nuestra. (REVEF, 1922, N° 5, p. 234)

## Conclusiones

Los primeros hacedores de la disciplina Educación Física estaban impactados por el optimismo que generaba la educación; de ahí

que distintos legisladores, en comunión con Romero Brest y Pablo Pizzurno, edificaran un intradiscursio para compartir la responsabilidad de construir el marco legal y epistemológico de la educación física, en articulación con el biologicismo, así como de los diseños curriculares basados en concepciones filosóficas positivistas y evolucionistas, organicistas que derivaron en la eugenesia. Muy preliminarmente, en la constitución de la disciplina, se evidencia una construcción de dispositivos, como las mediciones antropométricas, en clave eugenésica. Así, el discurso pedagógico estudiado en este capítulo fue cuidadosamente elaborado por su creador y por actores políticos, médicos, docentes imbuidos del pensamiento del momento, para dar forma a una disciplina cuya legitimidad estaba dada en función del conocimiento científico y con el bagaje filosófico mencionado; la disciplina escolar fue adhiriéndose a un discurso científico pretendidamente aséptico (Pedraz, 2007), neutral, con gran prestigio en el ámbito educativo.

En la constitución misma de la educación física en la Argentina, se proyectaban los fines científicos *desde su base y social por sus finalidades*. Por ello, a lo largo del análisis de los planes de estudios, percibimos la manera en que se fue tejiendo un hilo conductor que incorporó ideas matrices, como el cuerpo, la debilidad, la disciplina, la aptitud, el género, la lucha por la vida, la raza, el vigor, la biopolítica. Hallamos un sistema *total* perfectamente articulado, donde todas las materias estaban al servicio de la Fisiología; esta, a su vez, estaba en función del *mejoramiento de la raza*, controlando los cuerpos en vistas de neutralizar los factores de deterioro y de degeneración provocados por las condiciones ambientales y por las consecuencias de la inmigración. Estas causas generaban preocupaciones relacionadas con la constitución poblacional de la nación argentina: la cuestión por la calidad,

enfermedades, y progresivamente se iba insinuando la cuestión de la denatalidad (Reggiani, en Scharagrodsky, 2014; Biernat y Ramacciotti, 2014). En el momento de analizar las materias que dotaron el contenido curricular, percibimos que los planes de 1901 a 1924 poseían la misma matriz curricular: Fisiología era el eje de los contenidos por enseñar dado que, para proteger al individuo, maximizar sus fuerzas y mejorar *la raza argentina*, se requería de ejercicios gimnásticos que desarrollaran la respiración y el sistema cardíaco, a fin de vencer en la *lucha por la vida*. Por estas nociones, inferimos que estas ideas rompen con un determinismo biológico. El sujeto puede perfeccionarse y, asimismo, perfecciona la *raza*.

En el año 1912, la connotación acerca de *la raza* apareció en la *REVEF* a propósito de la exposición acerca de las finalidades de la Educación Física, y señalaba su director que la misión social se expresaba en la consideración de la escuela -tanto primaria como secundaria- como un crisol en el que se forjaban elementos diversos que luego constituirían *la raza argentina*, como resultado del aporte de los extranjeros, creando lazos de solidaridad; por ello, no lo percibe como *lucha entre razas* (Foucault, 2008).

Para que esos contenidos se pudieran transmitir eficientemente, se requería de la Pedagogía. Así, el trinomio Fisiología-acción del docente-Sistema Argentino de Educación Física constituía el eje de su propuesta. ¿Y las prácticas? Las mediciones antropométricas eran impartidas como acciones desplegadas muy tempranamente -como ya hemos mencionado- y coherentes con el SAEF, si bien en la década de 1920 observamos una torsión en términos eugenésicos con el fin de agregar a la vigilancia fisiológica un componente morfológico.

Interpretamos que el control del cuerpo va resignificándose en función de planteos más rígidos.

Ese campo discursivo fisiológico pretendidamente *neutral*, con rapidez devino en un discurso político, dado que Romero Brest construyó al adversario, además de evidenciarse un marco descriptivo programático de su propuesta, uno didáctico, otro prescriptivo -que formulaba el deber ser- y, por último, un enunciado interpelativo (Verón, 2010). Edificó también dos frentes de combate: el militarista y el deportivista, y por tres décadas triunfó sobre ellos.

En 1924, Romero Brest -a propósito de un acto de colación- habló en función de los paradestinatarios con el objeto de la persuasión. Expresó que la Educación Física debía cumplir con fines fisiológicos y sociales desde el momento en que nuestro país adquirió una realidad cosmopolita (REVEF, 1924, N° 15 y 16). Por ello, se diseñaba una población vigorosa en clave spenceriana -cuerpo fuerte para la nación- desde un formato democrático. Es llamativo cómo este último intentaba formar la subjetividad de los estudiantes, preparándolos para la democracia y la república sin una materia que fundamentara su relevancia. No apareció en la grilla curricular ninguna asignatura como Ética o Construcción Ciudadana. ¿Pensaba Romero Brest que se daría por añadidura desde su prédica constante en pos de la solidaridad, el respeto y el compromiso? Su discurso sirvió para reunir epistemológicamente a su tropa, a seguidores, a admiradores y a alumnos para configurar una unidad de discurso, una *identidad colectiva* (Ledesma Prietto, et al., 2014). Dentro de este patrimonio de tendencias, de ideologías, se incluyó la perspectiva generizada, donde los cuerpos del varón y de la mujer eran estrictamente diseñados por las prácticas corporales cuidadosamente planificadas para uno y otro género, entendiendo que



las características femeninas siempre se habían interpretado en comparación y en minusvalía respecto de las masculinas. Así, el discurso instituía prácticas, saberes e interdicciones.

Frente a esta estipulación del cuerpo femenino en el pasado, la presencia en el seno del Congreso Femenino de aquellas pioneras significó un avance importante para la fundamentación de la actividad física para las mujeres, no considerándolas seres débiles y cuya propuesta fue la de cautelar la Educación Física en las escuelas, la creación de plazas de juegos femeninos y gimnasios, y la fundación de clubes femeninos, pues consideraban a las mujeres el eje indispensable para su *independencia moral y social* (*Actas del Congreso Femenino*, 1910, p. 93). Ana de Montalvo interpretó el origen de la desigualdad entre hombres y mujeres como la causada por una estimulación y educación diferentes en cada género. Para la mujer, el desarrollo de una educación intelectual, moral y física era esencial pues -expresa la potente del Congreso- el organismo femenino se debilita día a día.

Interpretamos, por tanto, un avance significativo de los discursos acerca del lugar de la mujer, si bien refuerzan la perspectiva generizada y son funcionales a ella. En tanto, a través de las obras de Enrique Romero Brest y especialmente los contenidos relevados en la Revista de Educación Física interpretamos un discurso romerista que cobija, da sentido, cohesionan a los docentes de la casa como así también a funcionarios y diputados como Guasch Leguizamón. En el mismo sentido, Leopoldo Lugones en un artículo mencionado por Romero Brest en *REVEF* (1909) exalta la importancia de la cultura física. En esta línea el mismo Romero Brest señala que su Curso de Ejercicios Físicos teórico-prácticos se dicta para docentes de las escuelas de la capital de Santiago del Estero.

Sin embargo, y a pesar de lo anteriormente expresado, el médico pedagogo percibe que su sistema aún no ha impactado sobre la práctica de algunos docentes y directores de escuelas. Por ello se deben redoblar los esfuerzos por la implementación del Sistema Racional o Sistema Argentino de Educación Física a nivel nacional.

Es también una preocupación para Romero Brest la existencia de contradestinatarios en tanto discursos alejados de su Sistema como los precursores de la *gimnasia atlética y exhibicionista*, que siguiendo al autor, “cautiva y seduce fácilmente al público profano por su forma aparatosa (...) al extremo que escapan al contralor del ministerio, influenciando así de una manera poderosa el gusto y las ideas del medio social que atrae con sus exhibicionismos”, como así también el “sportismo arrastra por el aplauso público y por el afán vanidoso de sobresalir”, la gimnástica militar “halagando sus vanidades guerreras o haciendo vibrar falsamente las cuerdas del patriotismo” (REVEF, 1909, p. 379) y concluye la revista que el único remedio es designar a profesores civiles e instruidos.

Este edificio prolijamente armado, en el que se conjugaban políticas, conocimiento científico, pedagogía y prácticas le dio a Romero Brest un sostén que le permitió perdurar tres décadas, aunque sus antagonistas se hallaban dentro del propio campo. En el capítulo tercero analizaremos su victoria, conjuntamente con las estrategias discursivas y los planteos curriculares consecuentes. Es así como, a lo largo de estas décadas, encontró contradestinatarios -como la corriente deportivista encarnada por la Sociedad Sportiva y la progresiva masificación de los deportes en el mundo y en Argentina-, así como una fuente de combate contra las tendencias militaristas, cuya pretensión

era hegemonizar las prácticas corporales en nuestro país desde una mirada belicista acerca de la población.

Por el contrario, Romero Brest exhortó a que la educación física tuviera en vista el desenvolvimiento armónico y el perfeccionamiento corporal, y por ello, debía alejarse de toda preparación militar. El ideal de la cultura física era incompatible con la idea de la destrucción humana (REVEF, 1924, N° 5978).

En síntesis, rondando la década de 1930, en presencia de esos actores -y dada la influencia de algunas corrientes deportivistas europeas-, se vislumbra un deslizamiento desde un paradigma fisiologista evolucionista eugenésico hacia un modelo deportivista y eugenésico coercitivo, panorama que estudiaremos en el siguiente capítulo.

## ANEXO 2

### *Cursos Temporarios de Ejercicios Físicos para Maestros Plan 1901-1906*

#### *Curso teórico*

Necesidad y bases de la educación física: a) idea general de la vida y sus funciones; b) necesidad de la educación física; c) elementos y factores que intervienen en la educación física.

Fisiología e higiene del ejercicio físico en general: a) efectos fisiológicos sobre las funciones orgánicas y sus consecuencias higiénicas; b) efectos del ejercicio exagerado y sus consecuencias higiénicas; c) mecánica y economía del ejercicio en general.

Estudio de los sistemas de educación física: a) clasificaciones diversas de los ejercicios; b) los sistemas; c) leyes generales de agrupación de los ejercicios.

Pedagogía de la educación física: a) objeto de la educación física; b) su relación con la educación en general; c) condiciones a las que debe responder una educación física general; d) el método; e) principios; f) desarrollo de una clase de ejercicios físicos; g) organización de plazas y gimnasios; h) estadísticas; i) laboratorios.

### ***Curso práctico***

a. Conocimiento práctico y ejecución de todos los ejercicios con aparatos o sin ellos, de una gimnástica higiénica pedagógica para la escuela primaria y secundaria; b) conocimiento práctico de los juegos y ejercicios al aire libre; c) práctica y crítica de la enseñanza.

### Plan de Estudios 1906-1911

**Tabla 1.** Primer año

Anatomía Humana Aplicada a la Educación Física	1 hora
Gimnasia Práctica (o Ejercicios Prácticos, según REVEF, 1909)	3 horas
Pedagogía Especial de la Educación Física	2 horas
Total	6 horas

**Tabla 2.** Segundo año

Fisiología del Ejercicio Físico	2 horas
Gimnasia Práctica	3 horas
Mecanismo del Movimiento	1 hora

Práctica de la Enseñanza	1 hora
Total	7 horas

Fuente: REVEF (1909). En otras versiones —como los documentos emitidos por el Centro de Documentación Histórica del ISEF—, figura Crítica Pedagógica como una materia de 1 hora de carga horaria.

### Plan de Estudios 1915-1924

**Tabla 3.** Primer año

Anatomía Humana aplicada a la Educación Física	1 hora
Gimnasia Teórica	1 hora
Gimnasia Práctica	3 horas
Mecanismo del Movimiento	1 hora
Defensa Personal bastón y boxeo (varones)	3 horas
Total	9 horas (hombres) 6 horas (mujeres)

**Tabla 4.** Segundo año<sup>58</sup>

Crítica Pedagógica	1 hora
Fisiología del Ejercicio Físico	1 hora
Gimnasia Práctica	3 horas
Pedagogía Especial de la Educación Física	1 hora
Práctica de la Enseñanza	1 hora
Primeros Auxilios	1 hora

<sup>58</sup>Expide el título de Profesor Normal de Educación Física, exigido para desempeñar las cátedras correspondientes en las escuelas normales y colegios nacionales (REVEF, 1915, N° 2746).

Trabajos de Laboratorio	1 hora
<b>Total</b>	<b>9 horas</b>

**Tabla 5.** Tercer año (Curso complementario y facultativo)

Anatomía Artística	1 hora
Fisiología del Ejercicio Físico	1 hora
Gimnasia Práctica	3 horas
Historia de la Educación Física	1 hora
Práctica de la Enseñanza	2 horas
Trabajos de Laboratorio	1 hora
<b>Total</b>	<b>9 horas</b>

Título: Profesor Superior de Educación Física  
Fuente: REVEF, 1915

**Tabla 6**

PLAN 1901-1905	PLAN 1906-1911	PLAN 1912-1914	PLAN 1915-1924
<b>Curso teórico</b>			
I. Necesidad y bases de la Educación Física	Anatomía Humana aplicada a la Educación Física	Anatomía Humana aplicada a la Educación Física	Anatomía Humana aplicada a la Educación Física
II. Fisiología e Higiene del Ejercicio	Gimnasia Práctica (Ejercicios Prácticos en REVEF, 1909)	Gimnasia Teórica Gimnasia Práctica	Gimnasia Teórica Gimnasia Práctica
III. Sistemas de Educación Física		Mecanismo del Movimiento	Mecanismo del Movimiento
IV. Pedagogía de la Educación Física: a) objeto de la Educación Física, estadísticas, laboratorios	Pedagogía Especial de la Educación Física		Defensa Personal bastón y boxeo (varones)
<b>Curso Práctico</b>			
V. a) Conocimiento práctico y ejecución	Fisiología del Ejercicio Físico	Crítica Pedagógica	Crítica Pedagógica

PLAN 1901-1905	PLAN 1906-1911	PLAN 1912-1914	PLAN 1915-1924
con aparatos o sin ellos, gimnástica higiénica, pedagógica b) Juegos y ejercicios al aire libre c) Práctica y Crítica de la Enseñanza.	Gimnasia Práctica Mecanismo del Movimiento Práctica de la Enseñanza	Defensa Personal (varones) Fisiología del Ejercicio Físico Gimnasia Práctica Pedagogía especial de la Educación Física Práctica de la Enseñanza	Fisiología del Ejercicio Físico Gimnasia Práctica Pedagogía Especial de la Educación Física Práctica de la Enseñanza Primeros Auxilios Trabajos de Laboratorio
Referencias: Componentes del trípode Propuesta generizada Propuesta discursos de la eugenesia			Optativo para: Título Profesor Superior de Educación Física Anatomía Artística Fisiología del Ejercicio Físico Gimnasia Práctica Historia de la Educación Física Práctica de la Enseñanza Trabajos de Laboratorio



Imagen 6. Salud y fuerza  
 Fuente: REVEF, primera época 1909-1912

## | CAPÍTULO 3 |

### **Matriz curricular del Instituto Nacional de Educación Física. Planes y programas 1925-1943. Comienzo del fin de la etapa romerista y ruptura del modelo SAEF**

#### **Introducción**

Luego de analizar en el capítulo anterior los planes de estudios desde 1901 hasta 1924, nos abocaremos a historizar la ruptura de la hegemonía encarnada por la figura de Enrique Romero Brest a través de los diseños de los planes de 1925-1938 y 1940-1945 del INSEF, así como la propuesta curricular que él formuló en virtud de una discontinuidad en la concepción de la disciplina y un cambio de perspectiva en los discursos eugenésicos, cuyo comienzo de rediseño data de 1923 -como lo señalamos en el capítulo anterior-. Así es como, en la disputa en el campo de las prácticas corporales, se produjo una reformulación del *régimen de verdad* hacia la supremacía de los deportes en detrimento del SAEF.

Recordemos que Romero Brest exhortó a respetar minuciosamente el SAEF, cuyas bases fueron sustentadas a través de la fisiología, en especial la fisiología del ejercicio y la pedagogía, ambas constituidas en motores para conformar los cuerpos sanos, a la vez que argumentar desde una base discursiva eugenésica. Además, fundamentó científicamente su repudio por los Batallones Escolares y el militarismo, así como por ciertas prácticas deportivas con el argumento de considerarlos antifisiológicos, y fue coherente con ese Sistema.



Con el objetivo de descubrir las finalidades expuestas en las matrices curriculares, se hace ineludible analizar las voces y estrategias de los actores quienes se constituyeron en sujetos de estructuración de los planes. Así, el discurso prodestinatario de Romero Brest agrupaba a funcionarios del Consejo Nacional de Educación, a pedagogos, a gran parte de la comunidad docente y a miembros del INSEF, y el contra-destinatario estaba dirigido a los herederos de la Sociedad Sportiva Argentina, a los egresados de la Escuela de Gimnasia y Esgrima del Ejército, a los responsables de la Dirección de Tiro y Gimnasia, a los funcionarios del Ministerio de Guerra y a ciertos políticos y pedagogos tradicionales y conservadores (Scharagrodsky, 2011). Se observa así que, en el seno de este escenario pedagógico convulsionado, reaparecieron los discursos contradestinatarios dirigidos a dos orientaciones deportivas diferentes: en un primer caso, la emergencia de las prácticas corporales construidas con un formato inglés democrático y posteriormente masivo. En Argentina, cobraron relevancia los clubes, especialmente las instituciones inglesas, que iban surgiendo en la vida social desde fines del siglo XIX y principios del XX (Brohm, 1993; Elías y Dunning, 1992). El Buenos Aires *English High School* expandió el fútbol, y las clases medias y altas impulsaron la creación y subsistencia de los clubes deportivos. Aparecieron clubes como la Sociedad Hípica, que posteriormente sería la Sociedad Sportiva (Saraví, 1998), el *Yacht Club Argentino*, el Club Argentino de Natación, el Círculo de Armas (1885), el *Jockey Club* (1882) y el *Cercle de L'épée* (Esgrima), con una matriz más militarista y deportivista (Scher, 1996). En conjunción o no con ellos, según los casos, también fueron las tendencias castrenses

-en especial, en la década de 1930- las que influyeron decididamente en el código disciplinar educativo<sup>59</sup>.

En un segundo modelo de deportivización que también influyó sobre la estructuración del plan, se procuraba la movilización de las masas, la *estetización de la política* y la exaltación de la juventud, promovido por el régimen italiano e inspirado en la medicina itálica cercana a Benito Mussolini (Pasqualini, 2015). Ambas orientaciones deportivas coadyuvaban a la eugenesia, aun con signos ideológicos diferentes. Debemos subrayar también, y como evento relevante, la fundación de la Asociación Argentina de Biotipología y Medicina Social en la década de 1930, cuya influencia fue poderosa en la educación en nuestro país y contó con la adhesión y participación de Enrique Romero Brest y de su hijo, Enrique Carlos.

En síntesis, emergen nuevas y, a la vez, antiguas y reiteradas formas de encarar la política, la educación, las prácticas corporales y la manera de comprender la ciencia y la antropología, algunas de las cuales todavía estaban ubicadas en una posición cercana a Romero Brest; y otras, decididamente en contra, pero que más adelante se constituirían en fuerzas de choque que darían paso a la creación del Plan de 1940. Por todo ello, construiremos el contexto, comprendiendo dos etapas: el período de esplendor del SAEF de Romero Brest, que acompañará el Plan de 1925, y el que rodeó al endurecimiento de propuestas pedagógicas y políticas en relación con la eugenesia, que se dio con posterioridad a 1930. Por lo tanto, se suceden los siguientes eventos:

---

<sup>59</sup>Cuesta Fernández, citado en Aisenstein, define el Código disciplinar educativo: “una tradición social configurada históricamente y compuesta de un conjunto de ideas, valores, suposiciones y rutinas, que legitiman la función educativa atribuida a la disciplina” (2006, p. 28).

la ruptura del orden constitucional, la derogación del Sistema de Educación Física y el alejamiento involuntario del fundador del INSEF, conjuntamente con el cambio de paradigma de la educación física desde una eugenesia en clave fisiológica hacia una eugenesia pendeana y un claro predominio militarista.

### **Planes de estudio**

#### ***Plan 1925-1938 o la aparición de actores contradestinatarios***

Como ya hemos indicado en el capítulo segundo, el presidente Marcelo T. de Alvear, en el año 1924, designó una comisión a fin de realizar un pormenorizado estudio del plan vigente en el INSEF, la cual tuvo a su cargo el análisis de la formación docente recibida para que la enseñanza pudiera cumplir con la exigencia fundamental que requería el momento: la de *fortalecer la raza*.

Como producto del trabajo de esa comisión, se recomendó unificar el método a lo largo de todo el país -que sería el SAEF-, por lo cual continuó en vigencia el discurso romerista, aunque percibimos una tímida discontinuidad, dado que se invitó a formar parte de la comisión a los representantes de las Fuerzas Armadas, quienes propugnaron la inclusión de los deportes en la grilla curricular así como la creación de estadios y plazas de deporte (*REVEF*, 1924). Con esto, se produjo un poderoso y evidente avance de esas prácticas corporales en el pensamiento y en la acción de los sujetos de estructuración curricular.

A fin de reforzar esa propuesta, se presentó un Proyecto de Ley Orgánica en agosto de 1924, según la cual se procuraba “mayor vigorización, mejora de la salud física que también redundaría en salud espiritual”. Así, su artículo 2 expresaba que “la educación física persigue

el perfeccionamiento de la ‘raza’, procurando el desarrollo armónico del cuerpo [y] el acrecentamiento de la salud”.

Llama la atención, por un lado, la reafirmación de un discurso eugenista en clave romerista cuando todavía en esos años se cautelaba la *pedagogización de la infancia* -dado que Romero Brest consideraba que el deporte alejaba a la niñez y a la juventud de una formación corporal adecuada con eje fisiológico<sup>60</sup> (REVEF, 1929)- y, por otro lado, la incipiente inclusión del lexema *salud espiritual*, que denota una concepción antipositivista en progresiva formación. Todo presupone que las nociones nuevas y antiguas se estaban imbricando para dar lugar a un nuevo modelo para la educación física, en el que los deportes poseerían la hegemonía<sup>61</sup> dado que, si bien el discurso romerista fue hasta ese momento el legitimado, la orientación militarista<sup>62</sup> (contra-destinatario) no tardaría en emerger.

Como resultado de este *corpus* discursivo, el presidente de la Nación, el 18 de febrero de 1925, aprobó los cambios del plan de estudios. A pesar de esto, la orientación pedagógica romerista y el SAEF no tardarían en ser deslegitimados en la década de 1930. Recordamos que este plan va insinuando con mayor énfasis fracturas en el campo. La generización

---

<sup>60</sup>“Muchos deportes, como el levantamiento de pesas, el *football* y el box profesional entre otros, aplicados incorrectamente, no aseguran los beneficios de la salud” (REVEF, 1924, N° 17 y 18, p. 106).

<sup>61</sup>Se estableció también que el INSEF sería el instituto formador de profesores para la disciplina en la escuela mientras que la Escuela de Gimnasia y Esgrima Naval y Militar estaría destinada a la enseñanza.

<sup>62</sup>Según Scharagrodsky, en 1925, la Escuela de Gimnasia y Esgrima del Ejército se reabrió y, con ello, se intensificaron las tensiones entre los grupos romeristas y los grupos promilitaristas (2014a), en el Ejército y en la Armada.

que observamos en los anteriores -con excepción del Curso Temporario- está presente en este diseño. Es llamativa la diferencia de carga horaria, y resulta mayor para las mujeres. Podemos intuir que la eugenesia necesitó de las mujeres para lograr sus cometidos.

Se observa aquí una carga horaria total significativamente mayor respecto del Plan 1915-1924, ya que pasa de 24 horas a 31 para el currículo de mujeres, y de 27 horas a 34 en el diseño de varones, sin contar la segunda formación, que insumía 2 años más con una carga horaria de 14 horas para mujeres y de 10 horas para varones. Los contenidos incorporados en el presente diseño eran: Observación, Dirección y Práctica de Juegos Infantiles, Comando de clases prácticas -tanto en segundo como en tercer año-, Higiene del Ejercicio -que acompañaba a Primeros Auxilios y Mediciones Antropométricas-, cuyos contenidos son centrales como demostración fehaciente de las prácticas eugenésicas (*Memorias del Ministerio de Instrucción Pública*, 1928).

Los porcentajes de carga horaria referida a mujeres y varones, respectivamente, correspondientes a este plan son: materias biológicas: 41,93% y 38,23%; Gimnasia: 29,03% y 26,47%; materias pedagógicas: 25,80% y 23,52%; materias prácticas (Defensa) en varones: 2,94%. Es decir, la mayor carga horaria la tenían las materias relacionadas con el SAEF.

En cuanto a los contenidos de las materias, Anatomía Humana Aplicada, según Enrique Carlos Romero Brest, constituía la base para realizar los estudios de Fisiología. El estudio de la Anatomía Artística se basaba en Anatomía Humana y comprendía los conocimientos de las diversas modificaciones habidas como consecuencia de factores, como *la raza*, la vida deportiva -escolar o social-, también lógicamente la edad, el sexo y las enfermedades, de acuerdo con un patrón denominado *canon*, en clara perspectiva eugenésica desde el momento en

que se establecían parámetros de normalidad en conjunción con las Mediciones Antropométricas de carácter morfológico sumados a los estudios fisiológicos, tal como hemos hecho referencia en el capítulo anterior. La lógica que promovía la belleza se fundamentaba en comprender que esta es el indicio del buen funcionamiento de los órganos.

Inferimos por todo ello la estipulación de formas en hombres y mujeres en el establecimiento de patrones de normalidad -y generizados-. Cantos Corales fue una materia introducida en 1920 y cumplía con funciones psíquicas, sociales y fisiológicas, dado que esta práctica tenía influencia sobre la respiración (REVEF, 1923).

Por su parte, Defensa Personal era una disciplina que tenía bases en la esgrima. Se le atribuía una misión utilitaria de un arte necesario para la vida de un hombre (Romero Brest, 1938a). No asombra este argumento dentro de su contexto generizado, en el que la mujer estaría cuidada por el hombre y, por lo tanto, no requeriría ella misma de la utilización de estas técnicas.

En el Laboratorio de Fisiología Experimental, la actividad fundamental eran los trabajos prácticos que se referían a la influencia del ejercicio sobre la respiración, el canto y la lectura, ejercicios respiratorios con movimientos de brazos; la influencia del ejercicio sobre el pulso arterial y la influencia de la fatiga sobre el trabajo muscular. En el Laboratorio de Biometría, todo el alumnado era medido dos veces al año, a fin de “establecer la mediana física de nuestra población escolar y los efectos de la gimnástica a que son sometidos los alumnos del Instituto” (Romero Brest, 1938a, p. 125). Por todo ello, aún observamos la presencia del discurso fisiológico y eugenista romerista.

La enseñanza teórica y práctica de la Gimnasia dentro del SAEF era una parte relevante, se la entendía siempre desde el impacto fisiológico, psíquico y social que producía. A su vez, Gimnasia Estética integraba el curso de especialización del plan de estudios de cuatro años de mujeres, en la cual la belleza corporal, la elegancia y las actitudes plásticas constituían el acervo de esta disciplina.

En cuanto a Historia de la Educación Física, Romero Brest expresaba que la educación era un fenómeno social, por lo tanto, era imprescindible el estudio de la historia de esa disciplina para comprender su influencia.

La enseñanza de Primeros Auxilios consistía en proporcionar una modalidad práctica en busca de la posesión de conocimientos en caso de accidentes y el conocimiento de las mejores estrategias de intervención en los casos en que fuera necesario.

Romero Brest expresaba que Práctica del Comando era la verdadera acción educativa, puesto que el maestro debía ejercer una *atracción magnética* que otorgaba verdadera dominación y guía (Romero Brest, 1938a). Las Rondas Escolares constituían una actividad imitativa de oficios o aspectos de la vida cotidiana, por lo cual, se incentivaba el movimiento a partir de ejercicios sencillos que conllevaban consecuencias fisiológicas.

Con respecto a Mediciones Antropométricas, debemos enfatizar que esta materia -que constituía el estandarte de la concepción eugenésica- ya se había presentado como contenido de los Trabajos de Laboratorio desde la creación de los Cursos Temporarios, aunque no constituía un espacio curricular, por lo que se formalizó ese estudio. Sus contenidos como materia son: examen del sujeto desde la educación física, la constitución y sus tipos detalla, perímetro torácico,

morfología torácica, sin embargo no excluye las categorías romeristas como el examen de circulación, capacidad vital, musculación, nutrición y contralor del entrenamiento.

Este plan refleja la intensidad de la formación desde el momento en que se agregaron dos años para dotar de especialización en Gimnasia Estética para mujeres -con fuerte contenido eugenésico dada la normalización de las formas corporales, incluso por cuestiones raciales-, y en Deportes y Atletismo para varones. Es significativo para nuestro trabajo la inclusión de la materia Biometría Escolar en ambas carreras del profesorado especial en Deportes y Atletismo para varones y en Gimnasia Estética para mujeres (REVEF, 1928). Asimismo, con la incorporación de esta materia, observamos cómo se fueron incrementando las preocupaciones eugenésicas más duras, tal como desarrollaremos en el presente capítulo. Enrique Carlos Romero Brest<sup>63</sup> (REVEF, 1924, N° 15 y 16, p. 11) exhorta a realizar un control sobre los estudiantes con el fin de recabar un conocimiento más perfecto de cada uno de ellos en los aspectos relacionados también con el temperamento y el carácter. Así, también, determinar las categorías de supernormales, de los perezosos, indisciplinados, poco inteligentes: todos estos conocimientos con solo observar las oscilaciones en la curva de talla y peso. El profesor de educación física obtiene un elemento de contralor -sostiene Romero Brest (h)-. Así como de inversión de energías que demanda su educación como exámenes de aptitudes. Otra colaboración

---

<sup>63</sup>Hijo de Enrique Romero Brest, nació en Buenos Aires el 9 de febrero de 1902 y murió en 1985. Se desempeñó como administrador de la *Revista de Educación Física*. Profesor y director del INSEF en 1938, fue inspector entre 1939 y 1956. Organizador del Profesorado Universitario de Educación Física de Tucumán. Fue presidente de Apef-Fiep (1950-1985) (Saraví, 1998).



de Romero Brest (h) se produjo En la REVEF N° 25, del 1 de abril de 1927, donde enuncia precisas instrucciones para tomar las mediciones antropométricas a los alumnos. Al respecto, consideramos que la materia Biometría -estandarte de la eugenesia- se cursaba en los profesorados especiales de Gimnasia Estética de mujeres y de Deportes y Atletismo de varones. Inferimos la importancia dada a la biometría en el campo de la formación de docentes, junto con la relevancia dada a la eugenesia y a las mediciones tanto para el ingreso a los INSEF como para su implementación en las escuelas.

Al interrogarnos por estos cambios, surge inevitablemente la fuerte influencia interna y externa por incluir el Deporte en el currículo del INSEF, especialmente en el masculino (Aisenstein, en Scharagrodsky, 2006; Scharagrodsky, en Barrancos *et al.*, 2014). Resulta curioso observar que el plan de profesorado básico no albergara materias deportivas.

Entendemos que respondía aún a una fidelidad al formato rome-rista, aunque el trayecto optativo poseía una impronta netamente deportivista a los fines de satisfacer a los contradestinatarios y, a la vez, mantener un fuerte matiz eugenésico. Observamos también el discurso generizado, dadas las diferencias que había en la formación brindada y la subjetivación de la figura de la mujer y del hombre desde los cánones establecidos. En efecto, el plan femenino incluía pelota al cesto, tenis y croquet (Aisenstein, en Rozengardt 2006). Dentro de esta idea, y como resultado del golpe de Estado, el profesor y exalumno del INSEF Valentín Mestroni, en el acto en el que se despidió a Romero Brest de la dirección del Instituto, se congratuló de haber recibido la visita del *eminente médico*, investigador de la Universidad de Roma

y presidente de la Academia de Medicina, Dr. Nicola Pende (REVEF, 1931). Esta es toda una definición doctrinaria.

En síntesis, observamos, sobre el fin de la ejecución del Plan 1925-1938, un corrimiento desde concepciones fisiológicas y políticas más liberales de la eugenesia hacia posicionamientos más cercanos a una eugenesia más coercitiva. Este plan, si bien aún con hegemonía romerista, se va convirtiendo en una transición hacia la victoria final de los deportes en clave eugenésica.

### ***Hacia el diseño del Plan síntesis a cargo de Enrique Carlos Romero Brest***

Un hecho que marcó un hito en la historia del INSEF y que denotó la tendencia iniciada en 1930<sup>64</sup>, fue que en 1931 se produjo el retiro involuntario del Dr. Romero Brest por jubilación compulsiva. Dejó así vacante el cargo y luego fue reemplazado interinamente por la profesora Jorgelina de Cogorno (*Memorias del Ministerio de Instrucción Pública*, 1932). A partir de ese momento, otra orientación política fue delineando estrategias y discursos contrastantes con el período anterior, aunque ya estaban tímidamente expresados en el Plan 1925. Más en 1930 cambió el *régimen de verdad* y no sin sorpresa advertimos, en el documento del Ministerio de Instrucción Pública de 1931, que se procuraba subsanar “los males derivados del gobierno anterior (falta de pago, de gestiones administrativas) y se ha puesto manos a la obra”.

---

<sup>64</sup>Según Puiggrós “el período que comienza entonces [1930] [...] puede considerarse producto del agotamiento del reformismo del 18 y de la debilidad del movimiento de la Escuela Activa, de las Sociedades Populares de Educación, y en fin, de las propuestas progresistas [...] o bien como [el comienzo del] espacio de elaboración del espectro de concepciones nacionalistas de la Educación” (1996).

En 1936, la Presidencia de la Nación adquirió las instalaciones del Club Hipotecario Nacional, que luego se constituiría en sede del INSEF. En 1938, el ministro Jorge Eduardo Coll designó a César Vázquez<sup>65</sup> como director general, gestión que tuvo como misión la creación del INSEF de San Fernando en 1939, cuyos primeros directores fueron el Dr. Ricardo Vázquez Gamboa (1939) y Celestino López Arias (Gilabert, 1991); y vicedirectores, los profesores Ismael J. Drake, Federico G. Dickens y Alberto Regina (Altuna, 2005). El deporte como orientación primordial de la educación física en este nuevo modelo biopolítico dio como resultado la creación de este profesorado, que fue el privilegiado espacio masculino de estas prácticas corporales: fútbol, boxeo, esgrima, defensa personal y tenis, entre otras<sup>66</sup>.

Dentro del complejo contexto político y pedagógico expuesto, en 1935, el Ministerio de Instrucción Pública le encomendó a Enrique Carlos Romero Brest visitar los institutos de educación física de Europa y asistir al Congreso Internacional de Educación Física en Bruselas, en representación de AABEMS. Dada la situación del profesorado antes expuesta, el hijo del fundador del INSEF sugirió en primer término convertir esa institución en un centro director de esta actividad en el país para cumplir con la misión de coordinar sus acciones en vistas a la implementación de *educación higiénica y la asistencia social*, divulgando los conocimientos relacionados con la eugenesia y la medicina social (Romero Brest, E.C., 1936). Con el fin de conciliar el

---

<sup>65</sup>Enrique Carlos Romero Brest con Héctor Félix Bravo, Guillermo Newbery y César Vázquez, el 23 de abril de 1941, presentaron el nuevo programa de educación física para colegios nacionales, especiales, de varones. Con Vázquez también compartió los sitios de la AABEMS.

<sup>66</sup>Véanse las imágenes 7, 8, 9, 10 en el Anexo 3, al final de este capítulo.

pensamiento paterno y el propio -junto con las tendencias fisiológicas, eugenésicas y deportivistas, en una clara superación incluyente de ellas-, propuso para el Instituto la misión de formar profesores y entrenadores de deportes, dictar cursos de perfeccionamiento y proporcionar la enseñanza de docentes para la escuela, las actividades posescolares y deportivas, inspirado en Alemania e Italia. Por ello, Enrique Carlos Romero Brest expuso el objeto de la educación física en *Puntos fundamentales para un decreto de organización de la educación física*, cuyo artículo 3 sostenía que esta disciplina: “tiene por objeto el acrecentamiento de la salud y el perfeccionamiento de ‘la raza’, mediante el desarrollo armónico del cuerpo, el cultivo de la fuerza y resistencia, la formación del carácter y la adquisición de aptitudes morales y sociales” (Romero Brest, E.C., 1936, 1986, p. 23).

Así, identificamos tres nociones que transparentan su pensamiento y que, por ello, lo denomino *síntesis* -entre las ideas de su padre y las nuevas tendencias provenientes de la eugenesia latina-: 1) la necesidad de la creación de la Escuela Militar de Educación Física como modo de alejarse de posiciones proclives a la articulación entre la disciplina y la perspectiva militar sobre esta; 2) la división que propuso entre la educación física escolar, la popular<sup>67</sup> y la militar (artículo 2) -esta última sería impartida a todos los ciudadanos conscriptos del Ejército y de la Armada (Romero Brest, E. C., 1936, 1986)-; y 3) muy significativa para nosotros es la adhesión a argumentos biopolíticos:

---

<sup>67</sup>Asimismo, observamos la organización proyectada desde una omnipresencia del Estado en la educación física a través de las propuestas de cursos, colonias, dispensarios, campamentos en plazas de juego, asociaciones privadas con la supervisión de la Confederación Argentina de Deportes, gimnasios y cursos de tiro con la supervisión de autoridades militares. A estas, actividades las denomina educación física popular.

“el Instituto es centro desde donde se imparten las orientaciones más relevantes de la educación física” [...] a fin de “crear un organismo capaz de guiar y realizar el perfeccionamiento físico de la raza mediante una obra de estrecha colaboración” (Romero Brest, E.C., 1936, p. 1).

A continuación analizaremos el plan ideado por Enrique Carlos Romero Brest en 1936 para el Instituto, que, aunque no se implementó, refleja el corrimiento hacia el nuevo sentido de la formación docente en educación física, ahora centrada en los deportes y en prácticas biotipológicas en relación con ellos y con la eugenesia.

Es muy sugestivo que aparezcan la Biotipología, la Biometría, la Anatomía Artística y la Reeducción en el programa correspondiente a Fisiología e Higiene. Sabemos que estas materias presentan estrecha relación con la eugenesia no ya spenceriana, sino en clave pendeana, o sea, más cercana al constitucionalismo. Es muy relevante que, en sus considerandos, se encuentre el propósito de *mejorar nuestra raza, física y espiritualmente* (Romero Brest, E.C., 1986). Es decir, se previene, se cura, se mide, se imponen normalidades y se clasifica donde el aspecto relevante es conocer la peculiaridad de cada sujeto y la cura en función del *mejoramiento de la raza*, sin embargo, también está presente el discurso romerista fisiológico eugenésico: en Gimnasia se destaca la Correctiva y Funcional, Fisiología Aplicada e Higiene. Estas materias centrales para el “perfeccionamiento de la raza, el desarrollo armónico del cuerpo, el cultivo de la fuerza y resistencia, la formación del carácter y la adquisición de aptitudes morales y sociales” estaban incluidas tanto para la formación del profesorado como para los maestros y los entrenadores deportivos (Romero Brest, E.C., 1936, p. 1). Observamos que, en la obra de Enrique Carlos Romero Brest, la impronta pendeana no deja de aparecer, dado que en los cursos

intensivos se incluyó la Biotipología como espacio de formación a fin de seleccionar las estrategias deportivas de acuerdo con los biotipos (Romero Brest, E.C., 1936).

De acuerdo con esta publicación, en un artículo escrito por el Dr. Arturo Rossi, durante el año 1936, algunos profesores de educación física progresivamente fueron adoptando la Biotipología como medio para introducirla en la actividad física en tanto estudio de las condiciones constitucionales de los alumnos y atletas. La alianza deporte-biotipología estaba garantizada. En 1936 se registra la aparición de la *REVEF* en su tercera época. Este profesor hace referencia explícita a estrategias eugenésicas, como “perfeccionamiento de la raza elevando la cultura de nuestro pueblo y aumentando su vitalidad” (*REVEF*, 1936, p. 3). Se refiere en esa misma revista a su padre, y sostiene que “realiza una obra completa de cultura racial, mejoramiento físico, de formación y perfeccionamiento social” al mismo tiempo, denuncia al “nacionalismo desviado para no perpetuar el error” en los métodos de trabajo. Esta noción es una categórica manifestación política (*REVEF*, 1936, p. 5).

Como clara definición, debemos remarcar que, en la sección Bibliografía de la Revista mencionada, se hacen referencias a estudios de Nicola Pende y a la *Opera Balilla*, y a las mediciones antropométricas. En 1938, Enrique Carlos Romero Brest, ubicado en ese corrimiento hacia nuevas posturas en la disciplina, habilitó disciplinariamente la mirada deportivista, más conservando la impronta fisiológica del SAEF creado por su padre. Es decir, declara que la educación física debe ser racional, basada en los principios de la Fisiología, la Psicología, la Pedagogía y el Análisis del Movimiento, reafirmando el SAEF y, a la vez, adhiriendo a un perfil deportivista, pues proponía un programa

integral que contuviera gimnasia, actividades al aire libre, campamentos, natación y otros deportes. En efecto, este posicionamiento lo involucró en un acercamiento a dispositivos cuyo eje eran los saberes eugenésicos, como lo era el sistema VARF, estudiado por Pende<sup>68</sup>, sin embargo lo percibimos como una síntesis entre las corrientes deportivistas con mirada constitucionalística, a la vez que fisiológica, como la concepción que sostenía su padre.

El plan de estudios propuesto por Enrique Carlos Romero Brest no se implementó, no obstante, interpretamos su presentación como un avance de las posturas eugenésicas pendeanas. No olvidamos su pertenencia a AABEMS ni su cercanía a César S. Vázquez.

### ***Plan 1940-1943 o la victoria definitiva de la eugenesia constitucionalista***

Este plan representó la victoria de alguna de las perspectivas políticas, epistemológicas y educativas ya en pugna desde las primeras décadas del siglo XX (Scharagrodsky, 2011), las cuales fueron opacadas por el discurso romerista, aunque a partir de 1930, aquellas impusieron su *régimen de verdad*. Después de treinta años de emergencia, del desarrollo de la educación física bajo la hegemonía del SAEF, este llegó a su fin.

El predio de San Fernando ya había sido adquirido, solo restaba dotarlo de una organización. Así es como un nuevo escalón lo constituyó la decisión del Ministerio de Instrucción Pública de designar

---

<sup>68</sup>Se evaluaban la velocidad, habilidad (*abilità*), resistencia y fuerza. Estipuladas por los autores franceses, servían como juicio del valor atlético del sujeto. Velocidad y fuerza se mostraban de manera antitética. Se podía obrar sobre el sistema nervioso simpático, sobre las glándulas endocrinas, modificar la velocidad y la fuerza. Se podían medir estas capacidades con instrumentos, como el cronómetro y el dinamómetro.

al escribano, destacado deportista y oficial de reserva del Ejército César Vázquez como director general de educación física<sup>69</sup>, “hombre de acentuadas simpatías nacionalistas” (Saraví, 1998, p. 79), y como director del Instituto de San Fernando al profesor Ricardo Vázquez Gamboa. Dentro de los cambios que impulsó, podemos mencionar: el incremento de horas cátedra para el INSEF y la creación del internado de San Fernando con el propósito de lograr una irradiación de la formación recibida hacia todo el país. “[el Instituto Nacional de Educación Física ‘Gral. Manuel Belgrano’ de San Fernando] habilitó la incorporación de alumnos aspirantes de todo el territorio nacional, en condiciones de internos y becados” (Malvicino, 2005, p. 18).

En concordancia con lo anterior, una decisión que causó al menos desazón fue que “queda derogado el SAEF”, en virtud de la resolución 19 del 6 de marzo de 1939 para las Escuelas Normales (*Memorias del Ministerio de Instrucción Pública*, 1939). No solo fue deslegitimado, sino también denostado por las nuevas autoridades en un contexto de reforzamiento de las concepciones eugenésicas nacionalistas.

Nuevas perspectivas y discursos parecían acercarse a la nueva visión y misión del profesorado. La comisión propuso la ampliación del profesorado: “dotar al Instituto Nacional de Educación Física de un

---

<sup>69</sup>Las siguientes funciones revelan el carácter centralizador de la dirección: inspección de establecimientos, de legajos de profesores, su calificación, hoja anual de actuación de profesores, expedientes, actuaciones de la colonia y de los INSEF, inspectores designados, horas de clase, alumnos por división, decretos, traducciones de libros recibidos -a pesar de la guerra-, examen médico para los alumnos secundarios: desarrollo armónico, salud, educación. El juego, la gimnasia y los deportes describen, ejercen una influencia que es necesario observar a través del contralor de los resultados del plan.



local adecuado para el cumplimiento de las altas funciones a la vez de crear otros” (Aisenstein y Elías, 2018<sup>70</sup>; Altuna, 2005)<sup>71</sup>.

Procuraremos visualizar brevemente de qué manera la eugenesia fue marcando los cuerpos de hombres y mujeres después de 1940 en San Fernando y en Buenos Aires. Sostenemos que la eugenesia, en sus versiones estudiadas, modeló también el currículo y la cultura escolar. A este diseño eugenésico le debemos agregar en el caso de San Fernando una estrecha relación con los usos y objetivos militaristas estipulados en 1939 (Aisenstein y Elías, 2018) con una gran continuidad de esas propuestas a lo largo de décadas. Sostiene Scharagrodsky (2004; en Rozengardt y Acosta, 2011) que la formación se basaba en prácticas corporales que se proponían el orden, la disciplina y una analítica muy estricta: el cuidado de la marcha, de los gestos, la obediencia, despertar admiración en los desfiles -según la entrevistada A- fueron hábitos buscados en la formación de los varones de San Fernando.

El rito iniciático de las tribus -que consistían en la división poblacional estudiantil en grupos destinados a las pruebas conllevaban la idea de la fortaleza viril para competir contra la debilidad- se implementó en San Fernando; sin embargo no se practicaba en el Instituto

---

<sup>70</sup>Refieren a la necesidad de fundar una nueva institución “a resguardo de las influencias del Instituto de la Capital”.

<sup>71</sup>El ministro de Justicia e Instrucción Pública, Jorge Coll, según Malvicino (2005), se presentó el 12 de diciembre de 1938 ante la Cámara de Diputados de la Nación en respuesta al diputado Pinto, encarando la defensa del presupuesto necesario para el funcionamiento del Instituto de San Fernando, así como de la Dirección General de Educación Física. Continuaba presente el discurso acerca de la raza y de su perfeccionamiento, coherente con los discursos eugenésicos.

de *señoritas* o de las *niñas*<sup>72</sup> (de acuerdo con lo manifestado por la entrevistada A). Conforme a las *Memorias del Ministerio de Instrucción Pública* del año 1941, las actividades de las tribus tenían como objetivo “establecer competencia y aumentar la producción del alumnado en base a la emulación” (*Memorias*, 1941, p. 897). Las tareas evaluadas son “aplicación, rendimiento, entusiasmo, dedicación, higiene, estudio, comportamiento” sumados a los desempeños deportivos propiamente dichos. De esta forma, explica el documento oficial que se estimula el cuidado por la salud y el estado físico, dado que la inasistencia a una actividad -aun por enfermedad- correspondía a una calificación de cero puntos. Como podemos apreciar, es muy evidente el perfil de formación docente estipulado por el Instituto de San Fernando: viril, fuerte, y cuerpo sano y con fuerte perfil militarista. Con el paso de los años, las prácticas en tribus se tornaron cada vez más férreas, con lo que se exaltó aún más el imperativo de mayor fuerza entendida como manifestación de mayor grado de virilidad.

Veamos qué sucedió en el Instituto de *niñas*. La forma generizada ya existía en el SAEF romerista, sin embargo es más pronunciada aún la diferencia hombre-mujer en la propuesta de la gimnasia estética pues, a diferencia de otras, esta se realiza con música y tiene el objetivo de expresar sentimientos (*REVEF*, 1921 N° 1). Como vemos, los cuerpos femeninos estaban siendo sometidos al esquema de finalidades maternas y seductoras<sup>73</sup>, y promoviendo “una inteligencia

---

<sup>72</sup>Véanse las imágenes 11, 12,13 al finalizar este capítulo, en el Anexo 3.

<sup>73</sup>Véase en el Anexo 3, la imagen 14: foto de estudiantes del profesorado. La foto data de 1945, y en ella se puede apreciar que, lejos de llevar polleras largas, estas estudiantes pretenden demostrar gracia y femineidad, vestidos sutiles y cortos, y una gimnasia acorde con la música, lejos de un disciplinamiento.

dominada por la suavidad y la gracia emanada de la gimnasia estética” (Scharagrodsky, en Rozengardt y Acosta, 2011). Se constata que, contemporáneamente a la ejecución del Plan 1940, no se implementó la competencia de tribus en el Instituto de Mujeres, hecho previsible, dadas las características viriles de esta práctica.

Podemos sintetizar: los dos institutos estaban diseñados para formar cuerpos saludables y la mejora de la raza consecuente, con una intencionalidad claramente eugenésica y por ende, generizada. De acuerdo con las entrevistas, se registraban las clases de Coros, dirigidos por el profesor Felipe Boero, y exhibiciones de Danza como únicos momentos de compañerismo entre estudiantes varones y mujeres.

Cabe entonces analizar los posicionamientos de actores e instituciones como modos de interpretar los espacios que ocuparon en la especificación curricular y su influencia en el Plan de estudios de 1940, como veremos, con una clara tendencia eugenésica. En efecto, a raíz de los cambios políticos, el presidente de la nación Dr. Roberto Ortiz designó al Dr. Jorge Eduardo Coll en el cargo de ministro de Justicia e Instrucción Pública. Por medio del Decreto 6446 de 14 de junio de 1938, se creó la Dirección de Educación Física, cuyo responsable fue el profesor César Vázquez con el asesoramiento del Consejo Nacional de Educación Física, el que se ubicaba ideológicamente muy cerca de la Dirección General de Tiro y Gimnasia del Ejército (Galak, 2015) y a la cual llamaba a estrechar filas “con las instituciones públicas y privadas que en distintas formas contribuyen con la salud física y moral de la raza” (*Memorias del Ministerio de Instrucción Pública*, 1938). Respecto de la propuesta de la Dirección General de Tiro y Gimnasia<sup>74</sup>, esta se

---

<sup>74</sup>Véase en el Anexo 3, la imagen 17, Dirección General de Gimnasia y Tiro.

formula con los propósitos de *la salud y el vigor de sus hijos* y “poner al alcance de todos los medios con que procurar un desarrollo armónico de las capacidades físicas”. Para ello prescribe gimnasia en aparatos, atletismo, natación, además de carreras cortas y ejercicios simples. La gimnasia se propone acelerar el desarrollo de las partes débiles, el vigor, la rapidez y la agilidad a través de barra, paralelas, caballo de madera, cajón de salto, etc. Incluye una preocupación por la fisiología -postulado por Romero Brest-, sin embargo recomienda la gimnasia con fusil, box, claramente a gran distancia del SAEF. Así, quedaron mancomunados Ejército y educación -y agregamos deportes- a fin de unificar intencionalidades eugenésicas.

La razón de la articulación entre deporte y eugenesia se debe a que, en este nuevo período de instauración de una eugenesia más coercitiva que la desarrollada por Romero Brest, se aprovechaban los cambios corporales surgidos de esas prácticas, se propiciaban modificaciones y el conocimiento de cada sujeto según los patrones establecidos por el biotipo en función del mejoramiento racial.

En paralelo con lo acontecido en la jurisdicción nacional, la provincia de Buenos Aires se convirtió en otro actor importante en esta temática, dado que se constituyó en jurisdicción responsable de la educación física en clave eugenésica. Consideramos que la gobernación del médico y político conservador Dr. Manuel Fresco (1936-1940) en la provincia de Buenos Aires fue un hecho de tanta relevancia política para la jurisdicción que no podemos soslayarlo, dado que este político fundó una impronta nacionalista, militarista, espiritualista -esta última, tratada en el capítulo primero- y de movilización de masas respecto de la actividad física, pues expresaba que “la salud física era un factor de prosperidad de los Estados”. Por ello, Fresco indicaba

que la talla era la “medida de orden necesaria por razones estéticas, físicas y fisiológicas”.

Por ello, el prolijo estudio de las condiciones constitucionales, el medio social y la conducta de nuestros mejores atletas produciría un conocimiento excepcional, incluso de *la raza*. A partir de esta noción, se articuló para esta perspectiva la necesidad del diseño de la ficha biotipológica ortogénica escolar, en la que estarían considerados aspectos físicos, intelectuales y morales de los estudiantes. Por ello, se impuso en 1933 la ficha biotipológica escolar en la provincia de Buenos Aires, iniciativa del Dr. Arturo Rossi y vehiculizada por el Dr. José Verzura, miembro de AABEMS y funcionario de la Dirección de Educación de esa provincia, por lo que percibimos un acercamiento entre esas instituciones. Se profundiza así la perspectiva eugenésica al decidir el Estado dejar en manos de un miembro de AABEMS el destino de la infancia, desde el momento en que se designó para la dirección de la Colonia de Olivos al Dr. Octavio López.

Evidenciamos la línea política manifestada por Fresco de articular las prácticas corporales con un Estado fuerte, tal como lo hicieran las orientaciones políticas totalitarias de Europa.

El deporte permitía forjar caracteres ligados al nacionalismo, al *statu quo* social, con una derivación hacia el *mejoramiento de la raza*. Al respecto, las *Memorias del Ministerio de Instrucción Pública* de 1941 expresaban la necesidad “de la formación de una juventud sana de espíritu y fuerte de físico, capaz de gravitar el día de mañana para asegurar la grandeza de la Nación”.

Fresco atribuía el éxito de su gobierno al hecho de haber formulado políticas públicas en torno a la práctica deportiva, a la construcción

de estadios, a la fundación de clubes de niños, a la participación de *balillas* –se percibe aquí el discurso mussoliniano– en torneos, competencias y marchas, a la creación de comedores escolares, equipo odontológico, cuerpo médico, distribución de ropa y calzado, asociaciones cooperadoras de educación física y gimnasia metodizada, es decir la centralización de decisiones en manos de organismos públicos que dirigían esas actividades más allá de las escuelas, y a crear *fuerzas disciplinadas*, organizadas, jerarquizadas y útiles al Ejército nacional en el desgraciado caso de necesitarlo por causa de la guerra<sup>75</sup>.

Estas acciones tendieron importantes vínculos con la Opera Nazionale Balilla y contribuyeron a cimentar las redes latinas. Emergió así un nuevo orden corporal desde el momento en que surgió un sentido de masculinidad y femineidad, augurando una *hombria* que la democracia no había producido –solo creó *una raza débil e incapaz*– y, por lo tanto, exhortaba a potenciar la *regeneración* con la acción de la educación física (Vallejo y Miranda, 2007).

En articulación con lo anteriormente expuesto, en 1936, la Dirección de Educación Física y Cultura propiciada por la Dirección de Gimnasia y Tiro, así como por la Fundación de Educación Física (entidad civil) de la ciudad de La Plata, presentando un perfil eugenésico exacerbado y en concordancia con esa idea en ese período, se autodefinió como “una institución de espíritu meramente nacionalista” (Fresco, 1940)<sup>76</sup>. En agosto de 1938, “impuso [...] la obligatorie-

---

<sup>75</sup>Fresco señala: “intensificar el sentimiento nacionalista, divulgando la vida de sus héroes, fiestas patrias, organización de un gabinete de antropometría como elemento clasificador de aptitudes” (1940, p. 13).

<sup>76</sup>Scharagrodsky (2006) expresa que, a partir de la creación de la Dirección Provincial,

dad de que se respeten los procedimientos del Manual de Gimnasia Metodizada y Juegos, propuestas por el reconocido militar Horacio Levene<sup>77</sup>, cuyos múltiples objetivos eran “mejorar la salud física y moral de la población, interesando el cultivo del deporte, para que con la continua práctica surjan cuerpos que sean el indicio de un mejoramiento racial, sin descuidar el espíritu que es soporte de aquel”; implantar media hora diaria de gimnasia en las escuelas de la provincia, así como la concurrencia de todos los alumnos a los campos de deportes una vez por semana, y la instrucción teórica y práctica de tiro reducido para los alumnos de sexto grado (optativo en niñas) (Levene, 1941). El proyecto incluía la creación de polígonos de tiro en toda la provincia (Galak, 2015).

Inferimos, por lo tanto, que constituye un discurso eugenista con perfil nacionalista y espiritualista, en concordancia con los artículos desarrollados en el capítulo primero. Notamos, entonces, las claras diferencias respecto del modelo fisiológico encarnado por Romero Brest y su SAEF.

---

se pergeñaron cuatro tácticas para encauzar la masculinidad, a saber: la elaboración de “una propuesta corporal denominada Gimnasia Metodizada”; el *Manual de Normas y Clases Infantiles de Gimnasia Metodizada y Juegos*; la creación de los cursos de capacitación a maestros y repetidores físicos; y, más allá del aula, la organización de colonias, marchas y desfiles escolares y torneos masivos.

<sup>77</sup>Según Beer “en términos locales, los conservadores se reconocen -además de en la gimnasia alemana- en una producción particular y de tipo local, la Gimnasia metodizada, propugnada por el mayor y profesor de Educación Física Levene [...] se basó en tres principios provenientes de la esfera militar: el orden, la obediencia y la disciplina. La insistencia en ponderar una gimnasia ordenada estuvo acompañada por una pedagogía de la imposición” (2017, p. 8).

Ese fue el panorama presentado por los actores políticos de la provincia de Buenos Aires para con la educación física. Analicemos ahora a los integrantes de la sociedad civil respecto de la valoración de las prácticas deportivas y sus discursos prodestinatarios y contradestinatarios. En el mismo momento de realizar este análisis, comprobamos la diversidad de los actores respecto de su mirada acerca del deporte y de la eugenesia quienes, a pesar de las diferencias políticas -que portaban concepciones tan disímiles, como el feminismo, el fascismo, el socialismo, la democracia, la influencia de los colegios ingleses y el surgimiento de los clubes deportivos-, aseguraban la necesidad de realizar esa práctica fundamentando sus propios y diversos fines. Abordaremos sucintamente algunos de esos posicionamientos.

Entre 1930 y 1945, un nuevo formato aparece en la educación física, ya que la confluencia entre la eugenesia y el deportismo prescribían para la mujer un deporte que le asegurara *perseverancia, dominio de la fatiga, espíritu de empresa, equilibrio espiritual*. En su primera fase, el mismo deporte debía propiciar el pronatalismo, la gracia, la belleza, es decir, garantizar *lo femenino* y excluir toda acción que no lo propiciara, aunque en una segunda fase y con la influencia de la AABEMS y las investigaciones del eugenista Gofredo Grasso se enfatizó la influencia del deporte para colaborar con el embarazo, el posparto y recuperar el atractivo sexual. En efecto, de acuerdo con sus creencias, con los deportes, se intensificarían *la salud, la resistencia y la fuerza*, la energía vital, indispensables para la maternidad. Asimismo, Patricia Anderson en su trabajo *Mens sana in corpore sano: deportismo, salud y feminidad en Argentina, 1900-1945* (en Scharagrodsky, 2014) expresa que los pedagogos coincidían en señalar a la gimnasia rítmica, la danza clásica y la natación como las actividades ideales a fin de reforzar



la función materna. En cambio, el tenis y la esgrima, el ciclismo y el remo tenían un impacto negativo, dada la unilateralidad. Otras prácticas –como los deportes de conjunto–, para algunos expertos, podían conducir a un desgaste de la energía vital. Por ello, observamos un cambio de dirección que fue diseñando la eugenesia, cuyos primeros formatos pasaban de concebir a la mujer como inferior -no fue el caso de Romero Brest- a considerarla un ser fuerte, dado que afrontaba con energía vital las etapas de embarazo, lactancia y cuidado del bebé (y su trabajo), los discursos, prácticas y saberes estuvieron dirigidos al *mejoramiento de la raza*.

Desde otra perspectiva, las asociaciones norteamericanas -como la Young Men's Christian Association (YMCA)- se propusieron fomentar los deportes a fin de que los adolescentes guiaran sus conductas y, al mismo tiempo, “alejarlos de las tentaciones y los vicios” (Torres, 2011) desde el momento en que enseñaban los valores presentes en la vida democrática: el respeto por las reglas y la solidaridad. Por ello, César Torres se refiere a un *cristianismo muscular* (Torres, 2011) como el estandarte de esta concepción proclive a los deportes<sup>78</sup>.

Desde otro posicionamiento diferente, el socialismo de los primeros años del siglo XX en Argentina percibió el campo de los deportes y las actividades físicas como dispositivos de cultivo de las capacidades físicas y mentales de los trabajadores. Se entendió a estas prácticas como formas de moralidad, para evitar así conductas ligadas al alcohol y al *mal entretenimiento*, por lo tanto, buscaban propiciar los *factores de*

---

<sup>78</sup>Como manifiesta Reggiani, “si la cultura física funcionó como una tecnología disciplinaria orientada a la construcción de una masculinidad normativa, [...] también sirvió de vehículo para la difusión de preceptos eugenésicos entre un público mucho más amplio” (citado en Scharagrodsky, 2014).

*salud integral para la especie*. En la década de 1920, la actividad deportiva socialista fue muy intensa. Lo fue también en la participación de las mujeres, no solo como espectadoras, sino también en la práctica deportiva misma especialmente indicada desde los cánones higienistas y eugenésicos (Barrancos, en Scharagrodsky, 2011).

Desde otra perspectiva ideológica, el fascismo identificó cultura y política. Por ello, creó instituciones de conducción del pueblo, entre otras, a través de la Opera Nazionale Balilla (1926), dependiente del Partido Nacional Fascista -de los que hemos hablado-. La otra institución fue la Opera Dopo Lavoro, creada en mayo de 1925, que albergó a cuatro millones de habitantes y cuyo fin fue la higiene, el deporte y la moral (Tarquini, 2011). Tal como se observa, con la impronta de estas instituciones, el deporte era central para desarrollar la conciencia nacional y producir seres fuertes y sanos para defender el país. “El deporte fascista debía ser intenso como la milicia, como disciplina y como educación viril del ciudadano” (Tarquini, 2011, p. 79)<sup>79</sup>. De acuerdo con todo el contexto anteriormente expuesto, analizaremos el Plan 1940.

La primera gran discontinuidad en los programas se presentó en la década de 1940, aunque ya se insinuaba un cambio en el Plan 1925, como afirmamos. Las tres décadas de hegemonía del pensamiento de Romero Brest se desvanecieron ante el avance de la corriente deportivista militarista: “su ciclo se inició y concluyó ante las mismas fuerzas reaccionarias que él había combatido” (Scharagrodsky, 2001,

---

<sup>79</sup>Véanse las imágenes 18, 19, 20 del Anexo 3. Observamos la peculiaridad del formato, que ya discriminaba entre mujeres y varones.

p. 469). Se destinó el INSEF como Profesorado de Mujeres, mediante el Decreto 27829 del 29 de febrero de 1940<sup>80</sup>.

La Gimnasia y los Juegos continuaron apareciendo en la grilla curricular, sin embargo, los deportes emergieron con fuerza y predominio (Aisenstein, 2008). Así es como, en el Plan 1925-1938, el total de carga horaria de la grilla curricular contaba con 31 horas para las mujeres y con 34 horas para los varones. El Plan 1940 pasó a tener para ambos sexos 54 horas, y se acrecentó en 20 horas para el caso de los varones. Los deportes conllevaron 8 horas de ese acrecentamiento. Otro eje importante para este plan era la materia Biometría, aunque en los anteriores ya aparecía el espacio de Mediciones Antropométricas.

El currículo propuesto por César Vázquez (Plan 1940) incrementó horas de enseñanza y se lo ideó tanto para San Fernando como para Capital Federal (Malvicino, 2005), aunque el mismo plan estaba discriminado por género, así como las materias Gimnasia Sueca, Danesa (impartidas por profesoras extranjeras), Gimnasia en Grandes Aparatos (para varones), Gimnasia Rítmica (mujeres), Recreación para mujeres, deportes: pelota al cesto, vóley, hockey, natación, atletismo (técnicas más usuales para mujeres), Recreación para varones (deportes como rugby, básquetbol, pelota alcesto, pelota a mano, vóley, fútbol, softball, natación) (Programa del INSEF, 1943). Percibimos en este plan que el objetivo era conocer otras variedades de la gimnasia, a diferencia de los planes romeristas, que consideraban con exclusividad el SAEF. Se agregaron materias, como Kinesiología -incluía

---

<sup>80</sup>El Decreto 27829 (1940) expresaba que, dada “la forma insuficiente en que se impartía la educación física, habiéndose comprobado que los profesores, en porcentaje elevado, no revelan la capacidad que exige la cátedra que desempeñan [...] se hace necesario examinar la forma en que el Estado prepara a los profesores en el INSEF”.

Mecanismo del Movimiento, e inferimos que se trata de una materia formulada para diferenciar los movimientos normales de los anormales, así como para la planificación de ejercicios correctivos-, Cantos Corales (obligatorios), Fundamentos de la Educación Física, Biometría y Exámenes Físicos. Asimismo, la materia Práctica y Crítica retornó a la grilla curricular (*Memorias del Ministerio de Instrucción Pública, 1941*).

Como contenido de Fisiología, se encontraba Educación Física de la Mujer. Por su parte, tanto Teoría como Fundamentos de la Educación Física enunciaban entre sus contenidos cuestiones relacionadas con el control de los sujetos y su clasificación: excepcionales, hiper emotivos, tiranos, subnormales, superdotados, subnormales.

Debemos agregar que es sugestivo que, en la materia Gimnasia de la sección mujeres, se incluyeran otros sistemas y no exclusivamente el SAEF creado por Romero Brest para la Argentina (Scharagrodsky, 2015 a), y que la titularidad de las cátedras estuviera en manos de extranjeros, dato que fue confirmado por entrevistas.

En cuanto a Pelota al Cesto (hoy, Cestobol) creado por Romero Brest y en concordancia con el plan que estamos analizando, sostienen Di Liscia y Cornelis (en Scharagrodsky 2014) que nació como deporte masculino que respondía a las condiciones enunciadas por el SAEF, pero que en 1939, en San Fernando, no se practicó más. Este deporte se feminizó y, según algunas interpretaciones, lo fue porque podía ser practicado con gracia y soltura, características atribuidas al movimiento ejecutado por mujeres.

Un dato importante que surge del cotejo de dos certificados analíticos de dos egresadas -y de la entrevista realizada a una de ellas

(entrevistada A)<sup>81</sup>- es que, además de los espacios curriculares mencionados, se incluía un *promedio de pruebas de eficiencia física*. Llevaba una nota numérica sobre 10, con dos decimales, que era a su vez promediada con los exámenes finales de las otras materias. Observamos aquí la carga importante que llevaban estas pruebas eminentemente prácticas en el promedio final de las estudiantes.

Ciertos grupos que estaban disconformes con la enseñanza impartida en el INSEF, con sus resultados y planes de estudios -sumados a los grupos provenientes de la Escuela de Gimnasia y Esgrima del Ejército, y a la Dirección General de Tiro dependiente del Ministerio de Guerra- generaron, tal como afirmamos, una inclusión de los deportes en la grilla de especialización (Armus y Scharagrodsky, 2013). El discurso pedagógico enunciado en el Plan 1940 cambiaba los destinatarios, que serían quienes abogarían por los deportes, por lo que se convirtieron Romero Brest y su Sistema en contradestinatarios. También es cierto que dicho pedagogo ya comulgaba con algunas nociones propugnadas por AABEMS.

Si comparamos el Plan 1940<sup>82</sup> con el propuesto por Enrique Carlos Romero Brest (no implementado), observamos que las materias biológicas contaban con un 24,07% del total de la carga horaria (mujeres) y un 21,81% (varones) en el primero y con 25,67% (mujeres), y 23,17% (varones) en el segundo, lo que manifiesta una leve carga mayor de las materias, como Fisiología y Mecánica del Movimiento. Los deportes contaban entre 29,62% y 29,09% en el Plan 1940 y con 36,48% y

---

<sup>81</sup>Las variadas entrevistas (identificadas con A) fueron realizadas y grabadas de manera informal. En las restantes, se utiliza un modelo estandarizado.

<sup>82</sup>Véase la imagen 15 del Anexo 3, que muestra un certificado analítico de la entrevistada A.

32,92% en el plan no implementado. A los porcentajes, debemos agregar el 18,91% y el 13,41% de materias relacionadas con la Recreación y Juegos, Rítmica y Defensa Personal, que coadyuvaban con las materias deportivas en el plan de Enrique Carlos Romero Brest.

En ningún plan anterior podemos evidenciar tantas distinciones de materias por género. El deporte fue entonces el gran catalizador de esas diferencias. Entendemos que la inclusión de los deportes no constituía un contenido más en la matriz curricular, sino que significaba toda una definición disciplinar y política para la materia, dado los agentes que estaban involucrados, así como sus vertientes ideológicas. Así, los deportes permitieron legitimar cuestiones relacionadas con la eugenesia, como el VARF -lo desarrollaremos en el capítulo cuarto- y las mediciones antropométricas, las estadísticas, el valor de las medidas (talla, perímetro torácico), la ficha escolar y el examen de la circulación, respiración y musculación, pero especialmente relacionadas con la vertiente biotipológica pendeana, entendida como un todo con un diseño de entrenamiento ligado a la aptitud, al éxito, a la destreza y a la competencia al servicio del *mejoramiento de la raza*. Los deportes fueron funcionales a la eugenesia, y esta plataforma fue comprendida por los sujetos de decisión curricular, quienes la llevaron a cabo en este plan. Por todo ello, los deportes y su acción eugénica permitieron legitimar la generización.

## Conclusiones

En este capítulo, hemos recorrido el período político y pedagógico en el que la educación física no hegemónicamente romerista comenzó a andar en coincidencia con el Plan 1925, cuyo mensaje manifiesto fue de una ruptura tímida respecto del fundador del SAEF. Con posterioridad a ese

primer momento protoeugenésico (Mantovani, 2004), actuaron grupos de poder, como los gobernantes de turno, las asociaciones como AABEMS y el Museo Social Argentino, representantes del militarismo y del deportivismo<sup>83</sup>, entre otros, en un comienzo, con un cierto solapamiento de paradigmas diferentes y discursos contrapuestos, y con un devenir hacia la forma más restrictiva y también autoritaria de la eugenesia. Asimismo, evidenciamos un corrimiento hacia posturas más relacionadas con el espiritualismo, el cual hemos desarrollado en el capítulo primero.

Hacia el fin de la carrera docente de Romero Brest y de su involuntario alejamiento -coincidente con el golpe de Estado de 1930-, se registró un cambio importante en la definición de la educación física (ajena a este pedagogo), en una adhesión -especialmente en la provincia de Buenos Aires- a la dimensión del deportivismo europeo y al constitucionalismo eugenésico itálico en clave militarista, dada la cercanía de Manuel Fresco a Benito Mussolini. El deporte y su peculiaridad de ser pasión y competencia son elementos auspiciosos para el diseño de un proyecto de Argentina, en el que el lenguaje fascista ponía su acento en el *espíritu de escuadra*: grandes proezas, fiestas deportivas y exaltación del héroe. Durante esta etapa, se resignificó el valor del deporte para transformarlo en instrumento de la eugenesia, pues no era solo juego, sino también trabajo, recurso terapéutico y también, instrumento del *mejoramiento de la raza* (*Anales de la Biotipología, Eugenesia y Medicina Social*, 1933, p. 33).

Una nueva visión de la medicina hegemonizaba el panorama de las ciencias: el enfoque eugenésico constitucionalístico. El faro fue, para esta orientación, la medicina pendeana, que tendía al pronatalismo

<sup>83</sup>Ver en el Anexo 3, la imagen 11, con un claro perfil marcial.

(a imagen del *Duce*): “somos de aquella estirpe romana”, pronunció el presidente Agustín P. Justo en 1934, por lo cual, advertimos la cercanía entre ambos discursos.

La participación activa de Enrique Carlos Romero Brest tanto en los organismos oficiales como en la representación ante el Congreso de Bruselas de 1935 fue todo un indicio. Su discurso recogió ideas centrales de su padre, como la relevancia de la fisiología en el control, la vigilancia y la regeneración de la población, por una parte, así como el reconocimiento de la biometría y los deportes como dispositivos verdaderamente eugenésicos, utilizados con el fin del control de la población, de la prevención y curación. Entendemos que su colaboración para derivar los discursos, saberes y prácticas de la educación física hacia tendencias más coercitivas -que las proclamadas por su padre- contribuyó a *fluidificar* la disciplina, para encaminarla hacia esos posicionamientos.

Entre 1930 y 1945, un nuevo formato apareció en la educación física, ya que la confluencia de la eugenesia con el deportismo prescribió para la mujer una práctica que le aseguraba “perseverancia, dominio de la fatiga, espíritu de empresa, equilibrio espiritual” (Anderson, en Scharagrodsky, 2014, p. 85). Así, observamos un cambio de dirección que va diseñando la eugenesia, cuyos primeros formatos pasaron de concebir a la mujer como inferior y débil a considerarla un ser fuerte capaz de practicar deportes. En su primera fase, el mismo deporte debía garantizarlo *femenino*, aunque luego, con la influencia de la AABEMS y de las investigaciones de Gofredo Grasso -un eugenista-, se enfatizó la influencia del deporte para colaborar en la vida reproductiva. En efecto, con los deportes, se debía intensificar *la salud, la resistencia y la fuerza*.

De todas maneras, una y otra forma de concebir el cuerpo femenino no dejaban de ser estrategias biopolíticas. Esas concepciones diferentes



respecto de la mujer conllevaban interdicciones respecto de la práctica deportiva que impactaron en el armado de los planes de estudios desde 1901 hasta 1930, y también propiciaron ciertas prácticas corporales -como el tenis- en el Plan de 1940 (entrevistada A). Desde esta biopolítica, se obtuvo la exclusividad del uso del predio de Coronel Díaz 2180 para prácticas ligadas a los modelos corporales femeninos imperantes, con una matriz curricular generizada y prácticas diferenciadas, en las que se evitaba el *bautismo*, rito esencialmente masculino y militarista. Pende desde la AABEMS sugirió ejercicios de acuerdo con la medicina ortogenética constitucional, que modelan la mitad inferior con “movimientos rítmicos de la pelvis y de los miembros inferiores. La más propicia es la danza por ser la más sexual y la más femenina”, dado que el primer deber de las mujeres es “conservar y acrecentar la propia belleza para la conquista del otro sexo”<sup>84</sup> (Pende, 1933, p. 36). El esfuerzo físico en los deportes, como tenis, esgrima, remo, tiende a formar una dureza masculina. Las estrategias didácticas estaban en función de un criterio biológico: la mujer para la maternidad, por lo que se acepta la acción modeladora de cadera, abdomen y miembros inferiores, y el hombre para el trabajo (Pende, 1934a). Los deportes prohibidos eran: boxeo, lucha, fútbol, hockey sobre hielo, ciclismo, salto en esquí, carreras de velocidad; mientras que los autorizados eran: tenis, handball, básquet, críquet, natación, equitación, golf, *cross country*, patinaje. Entre tanto, la natación es buena para la mujer, si bien no desarrolla la cintura pelviana, por ello es mejor la danza.

---

<sup>84</sup>Según Pende la idea es que no desarrollen el espesor del cuello, del tórax, de los brazos y las espaldas, sino desarrollar la mitad inferior. Deben luchar contra “cualquier cultura física capaz de deformar las líneas que ha asignado la naturaleza” (1933, p. 36).

Entre las razones para dotar de espacio a ambos institutos, se halla el habilitar el INEF para la enseñanza al sexo femenino -por Decreto 37468 del 29 de julio de 1939-, a la vez que se considera conveniente la separación de locales y por sexo en lo que se refiere a los alumnos y también a los profesores.

Inferimos que los argumentos anteriores respecto de la peculiaridad de la formación docente femenina son muy poderosos -dentro de las categorías eugenistas- como para destinar el predio de la calle Coronel Díaz a la sección de *Niñas*.

Asimismo, la habilitación del Instituto de Aplicación de San Fernando de varones (el 3 de noviembre de 1938), y a partir del 31 de marzo de 1939, destinado al curso de profesores de Educación Física, con duración de 2 años, significó la victoria de la generización en línea con los deportes, y los discursos y prácticas eugenésicas. Entre los argumentos expuestos, aparecen las preocupaciones destinadas a superar los inconvenientes y falencias observados con los planes anteriores -romeristas-, y se propone la enseñanza de formaciones y despliegues, marchas, evoluciones y ejercicios de calistenia (Romero Brest, E.C., 1936). A propósito, Enrique Carlos Romero Brest propone la reorganización del INEF y acuerda con el poder ejecutivo en “dar al Instituto, la quinta de la Asociación de Empleados del Banco Hipotecario, en San Fernando, lo que satisfaría en principio, siempre que conserve su local actual, las imprescindibles necesidades del momento” y agrega que el INEF se constituiría en un centro de educación higiénica y de eugenesia (Romero Brest, E.C., 1936, p. 1), de asistencia social y medio de unión fundamental cuyo “propósito [fue] de mejorar nuestra raza física y espiritualmente (Romero Brest, E.C., 1936, p. 5).

Por ello, sostenemos que la eugenesia, en este período, estaba firmemente presente en los deportes. En efecto, los deportes son herramientas de la eugenesia, dada su acción sobre la corrección del cuerpo. Por estas razones, a los actores, les pareció plausible la conveniencia de fragmentar la formación docente según el género.

En el capítulo primero, hallamos que Enrique Romero Brest -ya cerca del final de su tarea docente- se adhirió al espiritualismo, hecho que lo llevó a resignificar los fines de la educación física, centrándolos en la internalización de valores, como belleza, verdad y bien. Desde este concepto, reiteró su posición contraria al deportivismo como tendencia que conducía a una exaltación de los instintos en detrimento del espíritu. Como podemos apreciar, la formación espiritual no se incluyó en un espacio curricular específico, sino que se procuró que esta viviera en cada una de las actividades.

Por lo tanto, percibimos en este formato argentino que se profundizó el discurso nacionalista y conservador, y se destinó el deporte para esos fines, estimulando el sentido nacional y de patria<sup>85</sup> como discurso referido a la formación de entidades colectivas. Así, el análisis de los planes de estudios nos permite inferir un verdadero cambio de paradigma en 1930-1940 desde el anterior positivista-evolucionista-fisiológico-generizado-eugenista preventivo hacia uno nacionalista-disciplinador-generizado-eugenista y espiritualista, con un gran protagonismo por parte de AABEMS en cuanto a la difusión e implementación -aunque limitada espacialmente- de la ficha biotipológica en la provincia de Buenos Aires. Este último paradigma respondía en

---

<sup>85</sup>Véase la imagen 16 del Anexo 3, que propone una formación en oportunidad del izamiento de la bandera nacional, exaltando los valores de la patria.

Italia a una perspectiva pronatalista, preventiva, generizada, ortogénica eugenista cuantitativa y totalitaria.

### ANEXO 3

#### Plan 1925-1938

**Tabla 7.** Primer año

Anatomía Humana Aplicada	1 hora
Cantos Corales	1 hora
Ejercicios Colectivos de Defensa Personal (varones)	1 hora
Gimnasia Práctica (sistema argentino)	3 horas
Gimnasia Teórica (sistema argentino)	2 horas
Mecanismo y Educación del Movimiento	1 hora
Observación, Dirección y Práctica de Juegos Infantiles	1 hora
Total	10 horas (hombres) 9 horas (mujeres)

**Tabla 8.** Segundo año

Anatomía Artística	1 hora
Cantos Corales	1 hora
Comando de Clases Prácticas	3 horas
Ejercicios Colectivos de Defensa Personal (varones)	1 hora
Fisiología Especial Aplicada (primer curso)	1 hora
Gimnasia Práctica (sistema argentino)	3 horas
Pedagogía de la Educación Física	1 hora

Trabajos Prácticos de Fisiología	1 hora
<b>Total</b>	12 horas (hombres) 11 horas (mujeres)

**Tabla 9.** Tercer año

Cantos Corales	1 hora
Comando de Clases Prácticas	3 horas
Ejercicios Colectivos de Defensa Personal (varones)	1 hora
Fisiología General Aplicada (segundo curso)	1 hora
Gimnasia Práctica (sistema argentino)	3 horas
Higiene del Ejercicio y Primeros Auxilios	1 hora
Historia de la Educación Física (sistemas extranjeros)	1 hora
Mediciones Antropométricas Escolares	1 hora
<b>Total</b>	12 horas (hombres) 11 horas (mujeres)

Título: Profesor Nacional de Educación Física

Fuente: *El sentido espiritual de la Educación Física* (Romero Brest, E.C., 1938a).

**Tabla 10.** Profesorado Especial de Gimnasia Estética para Señoritas (2 años más)

	4 año	5 año
Biometría Escolar	—	1 hora
Deportes Femeninos (juegos deportivos femeninos)	2 horas	2 horas
Gimnasia Estética y Orquística Escolar	3 horas	3 horas
Higiene del Ejercicio y Entrenamiento Deportivo	1 hora	—
Organización de Concursos y Práctica de Jueces	1 hora	1 hora
<b>Total</b>	7 horas	7 horas

Otra versión: Historia de la Danza y de la Gimnasia Estética: 1 hora  
 Declamación y Cantos Gimnásticos: 1 hora

Total: 9 horas.

**Tabla 11.** Profesorado Especial en Deportes y Atletismo para Varones (2 años)

Atletismo	2 horas	2 horas
Biometría Escolar	1 hora	—
Deportes	2 horas	2 horas
Ejercicios de Defensa Personal	1 hora	1 hora
Higiene del Ejercicio y Entrenamiento Deportivo	—	1 hora
Organización de Concursos y Práctica de Jueces	1 hora	1 hora
Total	7 horas	7 horas

**Circulares de 1938:** “El Curso para maestros de Gimnasia y Recreación cuya duración es de 1 año consta de las siguientes materias”:

**Tabla 12**

Fundamentos de la Educación Física	3 horas
Nociones de Anatomía y Fisiología aplicadas a la Educación Física	3 horas
Nociones de Kinesiología, incluyendo Mecanismo del Movimiento	1 hora
Práctica de Exámenes Físicos	1 hora
Práctica de Gimnasia	6 horas
Práctica de Deportes y Recreación	6 horas
Total	20 horas

### Certificación

**Primer ciclo (tres años):** Profesor Normal de Educación Física Nacional. Habilitaba para la enseñanza de la Educación Física en los establecimientos nacionales.

**Segundo ciclo (dos años):** Profesor Normal de Educación Física en Gimnasia Estética (mujeres) y en Deportes y Atletismo (varones). Especialidad deportiva o atlética, o en Gimnasia Estética, era facultativo y de perfeccionamiento.

En algunos documentos, como la *Colación de Grados 1931* del año 1932, algunos títulos de asignaturas presentan sutiles modificaciones. Se adoptaron estas, dado que figuran en un material posterior (1938).

### Plan Enrique Carlos Romero Brest (1935)

## **Plan de estudios del Profesorado de Educación Física propuesto por Enrique Carlos RomeroBrest**

**Tabla 13.** Primer año

Anatomía Humana Aplicada	2 horas
Mecánica del Movimiento	2 horas
Gimnasia Teórica	2 horas
Fisiología Aplicada y Trabajos Prácticos	2 horas
Organización de la Educación Física	1 hora
Recreación y Juegos Pedagógicos	1 hora
Canto Coral, Reeducción Vocal y Respiratoria	1 hora
Técnica Deportiva y Entrenamiento	1 hora
Gimnasia Práctica	3 horas
Gimnasia de Aplicación, Correctiva e Individual	1 hora
Práctica de Deportes	8 horas
Defensa Personal (hombres)	3 horas
Total	27 horas (hombres) 24 horas (mujeres)

**Tabla 14.** Segundo año

Fisiología Aplicada y Trabajos Prácticos	3 horas
Metodología	1 hora
Higiene Aplicada	2 horas
Primeros Auxilios (teoría y práctica)	2 horas
Organización de la Educación Física	1 hora
Técnica Deportiva y Entrenamiento	1 hora
Educación Rítmica, Coros y Danzas	1 hora (varones) 1 hora (mujeres)
Gimnasia Práctica	3 horas
Gimnasia de aplicación correctiva e individual	1 hora
Comando de Clases	1 hora
Práctica de Deportes	8 horas
Defensa Personal (hombres)	4 horas
Total	28 horas (hombres) 25 horas (mujeres)

**Tabla 15.** Tercer año

Pedagogía General y Psicología Aplicada	1 hora
Biometría (teoría y práctica)	2 horas
Historia de la Educación Física	2 horas
Sistemas Extranjeros de la Educación Física (teoría y práctica)	2 horas
Kinesioterapia	1 hora
Organización de la Educación Física	1 hora
Técnica Deportiva y Entrenamiento	1 hora



Educación Rítmica, Coros y Danzas	3 horas (mujeres) 1 hora (hombres)
Comando de Clases	1 hora
Gimnasia Práctica	3 horas
Práctica de Deportes	8 horas
Defensa Personal y Esgrima (hombres)	4 horas
Total	27 horas (hombres) 25 horas (mujeres)

### Plan 1940-1945

Se creará un curso para alumnos de 4.º año de escuelas normales, denominado *Curso de un año*<sup>86</sup>, que otorgará el título de Maestro de Gimnasia y Recreación, cuyas materias son:

**Tabla 16**

Fundamentos de Educación Física	3 horas
Nociones de Anatomía y Fisiología aplicada a la Educación Física	3 horas
Nociones de Kinesiología, incluyendo mecanismo del Movimiento	1 hora
Práctica de Exámenes Físicos	1 hora
Práctica de Gimnasia	6 horas
Práctica de Recreación y Deportes	6 horas
Total	20 horas

<sup>86</sup>Habilitará para el ejercicio de la docencia en todo el territorio de la Nación.

**Tabla 17.** Profesorado de Mujeres. Primer año

Deportes y Recreación <sup>87</sup>	8 horas
Gimnasia	6 horas
Práctica y Crítica Pedagógica	2 horas
Fisiología	2 horas
Cantos Corales	1 hora
Fundamentos de la Educación Física	5 horas
Anatomía	2 horas
Total	26 horas

**Tabla 18.** Segundo año

Deportes y Recreación <sup>88</sup>	8 horas
Gimnasia	6 horas
Práctica y Crítica Pedagógica	4 horas
Fisiología	2 horas
Cantos Corales	1 hora
Higiene y Primeros Auxilios	2 horas
Kinesiología	2 horas
Organización de la Educación Física	2 horas
Biometría y exámenes físicos	1 hora
Total	28 horas

<sup>87</sup>Vóleibol: 1 hora, pelota al cesto: 1 hora, natación: 2 horas, hockey: 1 hora, otros deportes: 1 hora, recreación: 2 horas.

<sup>88</sup>Gimnasia: 1 hora, natación: 1 hora, hockey: 1 hora, atletismo: 1 hora, otros deportes: 2 horas, dramatización: 1 hora, recreación: 1 hora.

**Certificación:** Profesora de Educación Física

**Incumbencias:** habilitaba para el ejercicio de la profesión en todo el territorio nacional.

### Profesorado de Varones

*Según el Decreto 56725 del 29 de febrero de 1940*

**Tabla 19.** Primer año

Recreación y Deportes	8 horas
Gimnasia	6 horas
Práctica y Crítica Pedagógica	2 horas
Fisiología	2 horas
Canto Coral	1 hora
Fundamentos de la Educación Física	5 horas
Anatomía	2 horas
Total	26 horas

**Tabla 20.** Segundo año

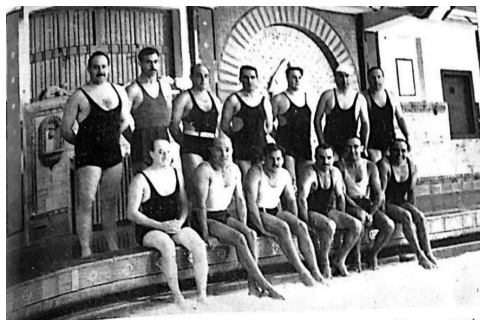
Recreación y Deportes	8 horas
Gimnasia	6 horas
Práctica y Crítica Pedagógica	4 horas
Fisiología	2 horas
Canto Coral	1 hora

Kinesiología	2 horas
Organización de la Educación Física	2 horas
Higiene y Primeros Auxilios	2 horas
Biometría y Exámenes Físicos	1 hora
Total	28 horas

**Certificación:** Profesor de Educación Física.

**Tabla 21**

	MUJERES	VARONES
<b>PRIMER AÑO</b>	Hockey	—
	Vóleibol	x (como complementario)
	Atletismo (carreras)	x
	Natación	x
	—	Básquet
	—	Fútbol
	—	Tiro al blanco
<b>SEGUNDO AÑO</b>	Básquet femenino	—
	Tenis	x (como complementario)
	Atletismo	x
	Natación (competiciones)	x
		Handball
		Rugby
	Complementario: Hockey y Tenis	
<b>TERCER AÑO</b>	Remo	x
	Atletismo (lanzamientos)	x
	Natación (saltos, juegos, salvataje)	Pelota
	Pelota, tiro al blanco	Complementario: Básquet
	Complementario: Básquet	



**Imagen 7**

Fuente: Biblioteca Nacional de Maestros, *Memorias* 1940, predio del INEF Gral. Manuel Belgrano



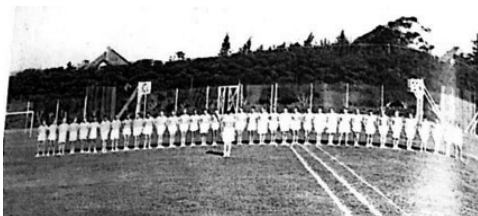
**Imagen 8**

Fuente: Biblioteca Nacional de Maestros, *Memorias* 1940, predio del INEF Gral. Manuel Belgrano



**Imagen 9**

Fuente: Biblioteca Nacional de Maestros, *Memorias* 1940, predio del INEF Gral. Manuel Belgrano



**Imagen 10**

Fuente: Biblioteca Nacional de Maestros, *Memorias 1940*, predio del INEF Gral. Manuel Belgrano



**Imagen 11**

Fuente: Biblioteca Nacional de Maestros, *Memorias 1940*, predio del INEF Gral. Manuel Belgrano



**Imagen 12**

Fuente propia. Sección Niñas, denota el perfil de formación generizada. Promoción 1944



Imagen 13

Fuente: Biblioteca Nacional de Maestros, *Memorias* 1940, Colonia de Olivos



Imagen 14. INEF Sección mujeres, exhibición de danzas en San Fernando (1942).

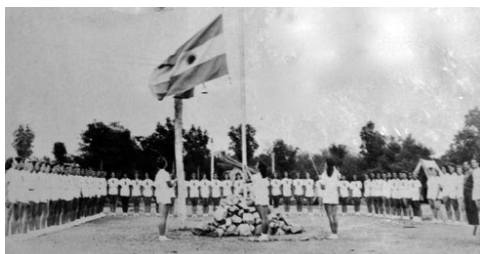
Fuente: Centro de Documentación Histórica. ISEF Dr. Romero Brest

*Educación Física Nacional de acuerdo al decreto de fecha 29 de Febrero de 1940.*  
*Las calificaciones y calificaciones obtenidas son las siguientes:*

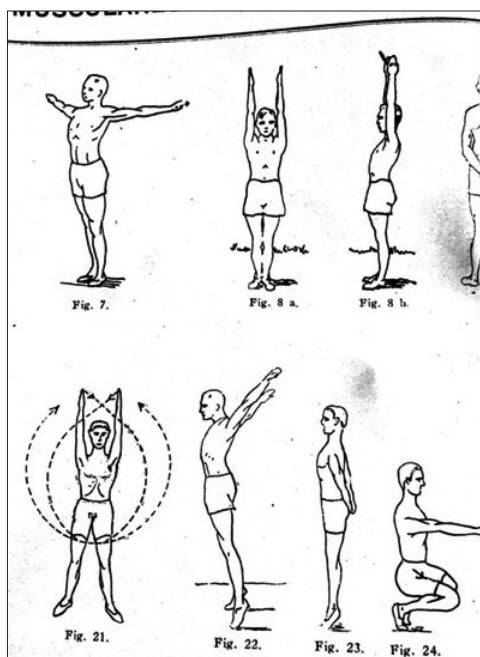
PRIMER AÑO - Curso de 1942.-	
Gimnasia	(7.83) siete, ochenta y tres
Fundamentos de la Educación Física	(8.24) ocho, cincuenta y cuatro
Anatomía	(9.14) nueve, catorce
Fisiología	(7.60) siete, sesenta y ocho
Prácticas y Crítica Pedagógica	(7.50) siete, cincuenta
Recreación y Deportes	(7.60) siete, sesenta
Prueba de eficiencia	(5.09) cinco, cero nueve (458.50)
Promedio de calificaciones	(8.04) ocho, cero cuatro
Calificación de concepto	1a. BUENA 2a. BUENA
CURSO COMPLETO	
SEGUNDO AÑO - Curso de 1944.-	
Gimnasia	(7.88) siete, ochenta y ocho
Fisiología	(5.50) cinco, cincuenta
Organización de la Educación Física	(5.25) cinco, veinticinco
Higiene y primeros auxilios	(8.87) ocho, ochenta y siete
Prácticas y Crítica Pedagógica	(8.04) ocho, cero cuatro
Bioquímica y Exámenes Físicos	(8.75) ocho, setenta y cinco
Kinesiología	(8.25) ocho, veinticinco
Recreación y Deportes	(6.91) seis, noventa y uno
Prueba de eficiencia	(6.66) seis, sesenta y seis
Promedio de calificaciones	(8.25) ocho, veinticinco
Calificación de concepto	1a. BUENA 2a. BUENA
CURSO COMPLETO	

Imagen 15. Certificado de Estudios. Promoción 1943 INEF.

Fuente propia: diploma de Profesora de Educación Física



**Imagen 16.** Campamento de Río Tercero 1943.  
Fuente propia

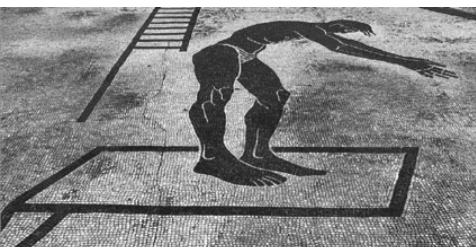


**Imagen 17**  
Fuente: Dirección General de Tiro y Gimnasia del Ejército 1936





**Imagen 18.** Foro Itálico  
Accademia de Educazione  
Fisica (Gentile, 2007)  
Fuente propia



**Imagen 19.** Foro Itálico Accademia di Educazione  
Fisica (Gentile, 2007).  
Fuente propia



**Imagen 20.** Foro Itálico  
Accademia di Educazione  
Fisica (Gentile, 2007)  
Fuente: foto propia

## | CAPÍTULO 4 |

### Las prácticas en el INSEF

#### Introducción

El recorrido planteado para este trabajo nos condujo al análisis de los discursos, saberes y prácticas de la eugenesia expuestos y profesados en el INSEF. Hicimos lo propio con los planes de estudio como modo de escudriñar en la formación brindada en esa casa de estudios. En este capítulo nos proponemos investigar otros dispositivos<sup>89</sup> escolares, como lo fueron el examen de ingreso y las mediciones antropométricas, cuyas definiciones institucionales y curriculares nos permitirán comprender, en una cierta medida, el sentido y la dirección de la disciplina en ese tiempo, dado que la escuela se materializa en sus disposiciones, reglamentos, ritos y medidas administrativas (Agamben, 2011, p. 249) de acuerdo con las relaciones saber-poder.

Las ideas que guiarán el desarrollo del capítulo serán: la disciplina educación física como materia privilegiada en cuanto a estrategias anatomopolíticas y biopolíticas; la vigilancia del cuerpo del niño/niña<sup>90</sup>, adolescente y en especial la formación docente, a fin de cons-

---

<sup>89</sup>Aisenstein define dispositivo como “conjunto de prácticas y enunciados que integra relaciones de poder y que produce efectos claramente identificables en los cuerpos. 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” (2006, p. 19).

<sup>90</sup>Según Carli, desde esta lectura es posible pensar el período correspondiente a la década de 1930, cuando se produce en Europa el surgimiento del nazismo. Existía una teoría

truir un sujeto susceptible de ser medido y evaluado, a la vez que instruido para la realización de tareas análogas.

Interpretaremos esas prácticas según dos categorías: la primera, en referencia a la distinción entre *el cuerpo utópico* y *el cuerpo abyecto* desde la mirada de Simona Forti, y la segunda, relacionada con la corriente del organicismo según el enfoque de Norberto Bobbio (1983) y Gustavo Vallejo (2009). La mencionada filósofa italiana, en el momento de diferenciar los modos en los que los cuerpos son evaluados, describe la acción biopolítica, cuya realización es la producción de seres humanos de descarte o seres humanos cuyo cuerpo es modelo (Forti, 2012). La misma institución escolar se encarga, a través de sus discursos y de prácticas por ella legitimados, de controlar, establecer el deber ser, cambiar y sujetar los cuerpos.

Por otro lado, el organicismo da cuenta de la subordinación del sujeto a la sociedad y al cuerpo social como producto de configuraciones, donde prevalece el todo sobre la parte. Por lo anterior, estamos en condiciones de afirmar que el cuerpo utópico es el cuerpo que reúne las condiciones exigidas por el poder para funcionar dentro del organismo social.

De acuerdo con el esquema propuesto en los capítulos precedentes, replicaremos la periodización postulada en línea con la elaboración de los planes de estudio: abordaremos fuentes primarias correspondientes al primer período -plenamente romerista- hasta 1925, para

---

del niño, relacionada con la selección racial de los elementos de la población infantil, el desprecio por el débil y la obediencia al poderoso, que son el núcleo de toda ideología fascista. En la Argentina, la política educativa de los gobiernos conservadores de la década de 1930 estuvo permeada por este imaginario, en el que la población infantil debía tener una fuerte sujeción al Estado (2005, p. 5).

luego arribar a un segundo período, comprendido desde esa fecha hasta la década de 1940, abarcando la etapa de ruptura respecto de ese primer modelo con el fin de hallar la lógica interna que guiaba a esas prácticas.

### Mediciones antropométricas

Las mediciones antropométricas constituyen un eje central en la temática eugenésica, dado que surgieron como sus prácticas por antonomasia. El mismo Galton fundó la disciplina Biometría<sup>91</sup>.

De esta manera, nos cuestionaremos la razón por la cual las mediciones antropométricas constituyeron un dispositivo eugenésico, a la vez que esa noción de medida estaba estructurada desde una dimensión tanto social como biológica. El positivismo manejó esa noción, en especial Cesare Lombroso<sup>92</sup>, quien asoció la mensurabilidad a la idea de aptitud/no aptitud desde una supuesta objetividad científica (Mantovani, 2004). El organicismo<sup>93</sup>, como afirmamos, nos aporta elementos interesantes para comprender cómo los cuerpos están sometidos al funcionamiento de la sociedad. El poder define las características del ser abyecto o del ser apto y es el que toma como instrumento la biología para enunciar los requisitos que conducirán a la lucha por la supervivencia, cuyo ganador será el mejor adaptado

---

<sup>91</sup>Como señala Scharagrodsky, la Biometría fue definida como un *corpus* de conocimientos cuyo fin era el estudio cuantitativo de los fenómenos vitales (2015a, p. 4).

<sup>92</sup>La ingeniería social de Lombroso, según Mantovani, le permite comprender los estados morbosos, individuales y colectivos. Abre una puerta para entender la necesidad del control de los nacimientos. Puede comprender tanto la génesis de estados, como el alcoholismo, la prostitución, la delincuencia, y también la historia de la familia y de la estirpe.

<sup>93</sup>Bobbio, 1983.

(Sztompka, 1995). Esta concepción organicista constituyó una legitimación y un antecedente de la concepción eugenésica, dado que un cuerpo individual sería clasificado según las mediciones, y estas constituirían un saber determinante para la aceptación o el rechazo de ese cuerpo. Por lo tanto, este devenir ser apto/ser abyecto se explica desde la corriente del organicismo<sup>94</sup>, presente tanto en el discurso de Romero Brest como en el período siguiente, protagonizado por Nicola Pende y AABEMS.

A propósito de la noción de *orden social*, debemos resaltar que la concepción organicista, a pesar de sus diferencias<sup>95</sup>, atravesó los discursos de Spencer y de Romero Brest. El pensador inglés sostuvo la analogía entre el organismo individual<sup>96</sup> y el social, al atribuirles a ambos las funciones de nutrición, de relación y de regulación. En Romero Brest, la vinculación cuerpo individual-cuerpo social está presente en sus primeras obras, al expresar que “la energía social es el producto de las energías individuales y, en consecuencia, el aumento o la disminución de estas contribuye a modificar aquellas”, o también, que un beneficio eugenésico dado en un sujeto se extiende a *la raza* (Romero Brest, 1905a, p. 30). Asimismo, al brindar una explicación acerca de

---

<sup>94</sup>Bobbio señala que “el Estado como un organismo, es decir, como un conjunto de partes en el que cada una tiene una función específica para la vida del todo, que se obtiene mediante la concordia” (1983, p. 6).

<sup>95</sup>Siguiendo a Reale y Antieri (1988), no podemos olvidar el enfoque individualista de Spencer. En concordancia con esta noción, destaca la primacía del individuo por sobre el Estado.

<sup>96</sup>Bobbio define organismo como “un conjunto de partes en el que cada una tiene una función específica para la vida del todo” (2006).

lo social, se adhirió discursivamente a esta corriente, eligiendo una metáfora biológica:

En el organismo social, como en el humano, las funciones no se aíslan sino que se unen por múltiples y estrechas sinergias, puesto que el individuo es la célula social, [por ello] los sujetos débiles conspiran contra la existencia y el progreso de las sociedades. (Romero Brest, 1905a, p. 30)

Romero Brest elaboró el formato de educación y de prácticas corporales desde la preocupación por un diseño de país, pues lo visualizaba como un crisol de razas con necesidad de *lazos de vinculación* y, para ello, se necesitaba forjar la nueva *raza argentina* preparada para las actividades económicas con *cabezas enérgicas, sangre abundante, músculos fuertes* (REVEF, 1913 N° 2, p. 109).

De esta manera, se evidencia su intencionalidad de desarrollar, de estimular las funciones orgánicas a fin de encarar esa tarea agonística de *lucha por la vida* y de medir los resultados de esa acción, los cuales no solo contenían un fin estadístico, sino que se proponían en primera instancia el contralor de niveles fisiológicos de *mejoramiento de la raza* como *cuerpos utópicos*, evaluando el trabajo docente realizado en función de esos fines, en especial, en el INSEF.

Esta idea de mensurabilidad y aptitud se asociaba al paradigma fisiológico -estudiado en el capítulo 2-, según el cual privilegiaba el cuidado de los *débiles*, evaluando las variables relacionadas con la circulación, la respiración y la nutrición. Así, las mediciones cobraban importancia en la “lucha contra las causas de destrucción lenta de los organismos como medio de hacer fuertes a los individuos y a la raza” (Romero Brest, 1905a, p. 137).

De acuerdo con la *REVEF*, no se trataba de exaltar la figura del hombre fuerte provocando una hipertrofia muscular, sino de vigilar las condiciones fisiológicas de la población, de su energía social y vitalidad, a fin de que pudieran ser seres útiles y productivos y no un recargo social (*REVEF*, 1910, p. 183). Por todo ello, robustez no era tener músculos fuertes, como se estimaba en la etapa anatómica. Pulmones amplios y corazón grande no constituían un indicio de buen funcionamiento de la respiración y la circulación (Romero Brest, 1911). Al pensar en el cuerpo utópico y, a la vez, en el cuerpo que contribuyera a la energía vital y social, Romero Brest diferenciaba la fuerza muscular aislada de la resistencia física, la cual se consideraba más valiosa dado que revelaba, al mismo tiempo, fuerza y salud (Romero Brest, 1905a).

Cabe preguntarse entonces cuando surgió esa categoría de mensurabilidad en la educación argentina. El binomio escuela-medicalización aparece muy tempranamente. Así, documentos de 1905 (Romero Brest, 1905a) muestran cómo la educación y la educación física estuvieron articuladas con un discurso médico, dado que el Cuerpo Médico Escolar ya aparecía como organismo estatal en el Informe de 1891. En ese mismo año, a esa institución le fue encomendado examinar a los niños escolarizados a fin de realizar “un examen individual de los alumnos cuya salud anormal requiere una vigilancia especial” (*El Monitor de la Educación Común*, 1905, N° 5288, p. 50). El INSEF, en 1909, inauguró una Sala de Mediciones Antropométricas, anexa a la Inspección, a fin de hacer más segura y visible la tarea. En el mismo sentido, la *REVEF* de 1910 exhortó a la creación de establecimientos para tratar a los niños *anormales*, lo cual estaba en línea con la idea eugenista, pues subyacía la noción de perfectibilidad de la *raza* merced a la obra emprendida por la educación física.

Podemos preguntarnos entonces sobre su referencia a las razas. Romero Brest toma este significativo vacío como sinónimo de *población*, es más, comprende que el cruzamiento entre individuos de diversas razas<sup>97</sup> ha creado habitualmente tipos superiores (REVEF, 1909, vol. 1, 2). Según ese corriente, dado que el cuerpo individual concurre al social, se puede medir y curar al individuo para asegurar una raza fuerte. Romero Brest, con una visión auspiciosa del futuro, expresa los logros obtenidos:

En estos cien años, se ha fundido una raza de hombres fuertes que son así el producto más noble de la tierra argentina, todo producto de la libertad (...). El viento purísimo de nuestras pampas (y de libertad), se han levantado las cabezas, se han enderezado las espaldas y los músculos se han extendido vibrantes como cuerdas y vigorosos como robles. (REVEF, 1910 N° 11, p. 17)

A partir de esto, cabe analizar cuándo aparece la mensurabilidad en la formación docente en educación física. En el INSEF, los trabajos de laboratorio, las mediciones antropométricas y las prácticas de comando fueron las acciones más importantes del profesorado, según sus actores (*Memorias del Ministerio de Instrucción Pública*, 1924). Muy tempranamente, las mediciones ocuparon un lugar de relevancia en el currículo del profesorado, y en la misma REVEF de agosto de 1909, ya publicitaban aparatos de antropometría. Recordemos que la propuesta romerista en 1912 se evidenciaba mediante un discurso orientado hacia la eugenesia preventiva, pues Romero Brest sostenía que “la gimnástica tenderá al desarrollo orgánico, pulmonar y

---

<sup>97</sup>Una forma de perfeccionamiento puede deberse al cruzamiento de diversas razas, es decir, a la heterogeneidad racial (REVEF, 1909, N° 2).



respiratorio como así también la prevención de las deformidades” (REVEF, 1912, N° 7, p. 35). En el Plan de 1909 figuraban las mediciones antropométricas, y Romero Brest, además de incorporar esta práctica como saber en la grilla curricular del profesorado, exhortó a adoptarla en la escuela primaria tres veces al año y que fueran volcadas al boletín para conocimiento de los padres de los alumnos (REVEF, 1910, N° 14). Como afirmamos anteriormente, en el INSEF los estudiantes debían recibir los contenidos necesarios a fin de conocer la manera de proceder ante esas evaluaciones. Por ello, en 1912, los alumnos del profesorado debían presentar un trabajo de laboratorio con el objetivo de familiarizarse con esas prácticas (REVEF, 1923, N° 12, 13 y 14). Estas mediciones finalizaban con la confección del boletín antropométrico: los elementos de juicio del sistema eran el peso, la talla, la relación peso-talla, la capacidad vital, la relación entre la capacidad vital y la talla, la relación capacidad vital-peso y el coeficiente vital (REVEF, 1923). En relación con la talla, se produjo un registro exhaustivo de esa medición conjuntamente con la comparación entre los países, dependiendo de su desarrollo motriz y de la gimnasia practicada. El aumento de la talla se interpretaba como un aumento de la robustez (REVEF, 1912, N° 2, p. 55). Los elementos del coeficiente de robustez eran “el peso, la talla y la circunferencia torácica, tomada al nivel de los pezones, debajo de los omóplatos” (REVEF, 1912, N° 3, p. 162)<sup>98</sup>. Se procuraba preparar a los alumnos para afrontar las condiciones adversas de la vida y triunfar (*El Monitor de la Educación Común*, 1923; REVEF, 1923, N° 9).

<sup>98</sup>Los resultados arrojan una constitución fuerte cuando se ubican más abajo de 35, 32, 30 y 28; y más arriba, débil (45, 48, 50). Esta clasificación era indicada para lograr homogeneidad en los grupos.

Los aparatos utilizados fueron el tallador milimétrico, el espirómetro y la balanza (REVEF, 1909, N.º 3). Respecto del espirómetro, este era el instrumento que podía reflejar la cantidad de aire espirado después de una inspiración máxima. Se podía medir por el contorno torácico o por la cantidad de aire contenido, datos estos que reflejarán la capacidad vital (Romero Brest, 1938b). Por su parte, el pletismógrafo, que fue ideado por el Dr. Angelo Mosso para medir la variación de volumen en las arterias y capilares, servía para demostrar la influencia de las emociones en la circulación (REVEF, 1909). El esfigmógrafo (*sfigmos*: pulso) era un instrumento capaz de facilitar la observación del pulso y centraba su atención en la influencia del ejercicio sobre el pulso arterial y sobre el esfuerzo respiratorio. El pneumógrafo de Verdin permitía realizar controles de la lectura o del canto, ejercicios de brazos y la influencia del ejercicio sobre la respiración (REVEF, 1921). También se realizaban las pruebas de flexiones y extensiones de tronco con el fin de rehabilitar esas funciones. En cambio, los ejercicios sofocantes tenían una incidencia menor que los de flexión de tronco. Por ello, estos pretendían ampliar la capacidad respiratoria y aumentar la flexibilidad de la columna vertebral. Asimismo, buscaban la energía vital en funciones, como las de nutrición, respiración, circulación y digestión<sup>99</sup> (REVEF, 1912). Un tórax pequeño, pero elástico, era preferible a uno amplio, pero torpe. Por último, el ergógrafo, instrumento inventado por el Dr. Mosso, que medía la influencia de la fatiga sobre el trabajo muscular aislado. De esta manera, se postulaba el “dime cómo

---

<sup>99</sup>Romero Brest señala: “así, pues, un pulmón grande, un tórax bien desarrollado y elástico y una respiración educada son factores de los más esenciales de una salud perfecta y de una vitalidad robusta. Medir la salud es, para nuestro objeto, equivalente a medir la capacidad pulmonar” (1905, p. 188).

te fatigas y te diré lo que vales” (REVEF, 1912, p. 12). Otras aptitudes -como el salto y la carrera de velocidad- eran también tomadas en cuenta para discernir el progreso de los alumnos merced al SAEF<sup>100</sup>.

La acción biopolítica estaba lanzada en 1912, y ya comenzaban a exigirse las mediciones en los colegios de la provincia de Buenos Aires, dado que se instruyó la obligatoriedad de presentar por cada alumno, y tres veces por año, el boletín donde constaran: peso, talla (parado y sentado), perímetro torácico debajo de las axilas (en espiración e inspiración forzadas), salto en alto y en largo, velocidad, anomalías o deformidades, indicación somera sobre el estado de la columna vertebral y estado general de salud. Como resultado de estas prácticas, el Cuerpo Médico Escolar de la provincia de Buenos Aires encontró, sobre 17.494 alumnos, 3921 entre enfermos y faltos de integridad fisiológica y, por ende, expuestos a enfermedades serias (REVEF, 1923, N° 12, 13 y 14). A través de este estudio, quedarían determinados los atrasados mentales o los subnormales en sus diversas categorías y las causas de estos trastornos; esta acción, según los documentos, conllevaría a un replanteo de las estrategias didácticas y médicas.

Interpretamos este primer período de mediciones como portador de ideas democráticas desde el paradigma fisiológico, psicológico y social romerista, ya que se pretendía que todos los estudiantes estuvieran preparados para ejercer la *lucha por la vida* y ayudar a través de la educación física a quienes no lo estuvieran debido a condiciones hereditarias o ambientales. La escuela argentina debía preparar

---

<sup>100</sup>Véase la imagen 20 del Anexo 3, en la que consta una ficha indicada para el Colegio Mariano Acosta de Buenos Aires (1905). En ella apreciamos la visión romerista, al indagar especialmente por las funciones vitales.

sujetos y raza fuertes frente a las nuevas acechanzas propias de la vida en la ciudad, como la inmigración, la tuberculosis (Romero Brest, 1905a; REVEF, 1910), así como el trabajo infantil, que provocaba un deterioro en la fuerza de los niños, “los deformaba” (REVEF, 1910, p. 183). Por todo ello, se justificaban las mediciones antropométricas.

Debemos destacar que las ideas eugenistas se reescribieron en lenguaje local, dadas las preocupaciones biopolíticas propias de nuestro país. Indica la REVEF (1924) que el examen antropométrico debe constar de medidas que reflejen valores somáticos, psíquicos, pedagógicos, médicos y neurológicos. Se señala con preocupación la existencia de *subnormales*, de desarrollo lento, *atrasados mentales*. “Es imprescindible para el profesor de educación física, especialmente cuando tiene que corregir defectos orgánicos o funcionales” (REVEF, 1924, p.11).

Por último, consideramos que la línea eugenista preventiva y curativa en clave positivista evolucionista se manifestó en el sentido de las mediciones: clasificar, medir, conocer para prevenir y curar las generaciones de ese momento y las futuras<sup>101</sup>; siempre con el criterio esencial de la contundente (según la perspectiva romerista) fundamentación fisiológica y eugenésica, en concordancia con los fines del organismo social: hacer la raza argentina sana.

En este segundo período (1925-1943), las mediciones antropométricas se daban como prácticas ligadas a la biotipología<sup>102</sup>, por lo cual podemos afirmar que se produjo un giro entorno a las bases científicas

---

<sup>101</sup>Véase la imagen 21 del Anexo 3, en relación con las mediciones antropométricas.

<sup>102</sup>Según Lozano *et al.* “la ciencia biotipológica establece en cada individuo el patrimonio hereditario, influenciado por todas las variaciones genotípicas y paratípicas” (1936, p. 1).

en un momento en que el SAEF se estaba fracturando paulatinamente y avanzaba la eugenesia latina con todo su potencial. Si bien ya existía la materia Mediciones Antropométricas muy tempranamente, Biometría apareció en el currículo en el Plan 1925 -todavía romerista-.

En el ámbito político, el gobierno democrático fue derrocado en 1930, y se instauró un régimen de facto nacionalista y antiliberal. En el plano de la educación física de la provincia de Buenos Aires, adquirió relevancia la figura del gobernador Manuel Fresco<sup>103</sup> -tal como lo señalamos en los capítulos 1 y 3- y, a nivel nacional, las voces legítimas provendrían de AABEMS, de César Vázquez y, con una perspectiva pedagógica, del profesor Enrique Carlos Romero Brest. Debemos destacar también que Romero Brest padre, aunque fue el creador del SAEF, se enroló en AABEMS<sup>104</sup>, que recibió las enseñanzas del médico italiano referidas a la relación entre educación física y eugenesia.

En coincidencia con el panorama mencionado, arribó a la Argentina el Dr. Nicola Pende<sup>105</sup>, cuya influencia fue decisiva en los pedagogos y médicos de la tercera década (Vallejo y Miranda, 2010). Para comprender cuánto colaboró este médico en el discurso eugenésico argentino, debemos analizar su concepción constitucionalista en Italia.

El saber acerca de cada sujeto era accesible primariamente mediante las mediciones antropométricas en clave nacionalista y organicista<sup>106</sup>, dado que el cuerpo individual devenía en cuerpo político

---

<sup>103</sup>Tomó el modelo de ficha de Arturo Rossi.

<sup>104</sup>Sostiene Úrsula Kirsch (2004) que la Asociación tuvo siempre un fuerte sesgo médico.

<sup>105</sup>Ver la imagen 22 del Anexo 4.

<sup>106</sup>Según Pende “la concepción organicista del Estado, no obstante muchas críticas, se

porque esas prácticas estaban fundadas en el conocimiento de cada sujeto en función de su misión de salvar la nación. Era el cuerpo propio enajenado, constituido en una parte del todo. Era esa parte la que debía vigilarse desde la categoría del biotipo. En caso de ser cuerpo utópico, podía responder a los requerimientos políticos: ser obrero, soldado, madre, deportista. Al cuerpo disgénico -la falta de armonía, tarde o temprano, daría como resultado una enfermedad- había que mejorarlo<sup>107</sup>, vigilarlo, hacerlo trabajar para convertirlo en cuerpo-nación (Pende, 1939a). El control debía ser ejercitado en la familia, en la escuela, en las grandes organizaciones asistenciales y educativas, en la condición física, moral y militar de la juventud italiana del *Littorio*, en la *Opera Nazionale Dopolavoro* para hombres y en la *Opera Nazionale Maternità e Infanzia* (Pende, 1939a), como ya hemos mencionado. Ese era el diseño poblacional y, por ello, se convirtió en uno de los pilares políticos del régimen fascista, cuyo fin era el “control continuo de la normalidad del desarrollo de la fábrica corpórea y psíquica” (Pende, 1939a, p. 1), a fin de formar una masa de seres productivos desde el punto de vista de la salud física, moral e intelectual, para liberar al régimen de “la masa [de improductivos] de los inválidos precoces, de los mediocres que sustraen millones de la riqueza nacional” (Pende, 1939a, p. 10). Esta concepción suponía el cuerpo abyecto como creador de discordia y contagio de enfermedades.

---

inspiraba en el trabajo unitario de todos los ciudadanos, que, paragonando el trabajo unitario de todas las células y tejidos del cuerpo humano, cada célula diferenciada trabaja para el resto” (1949, p. 462).

<sup>107</sup>Los retardos en el crecimiento o las anomalías, pueden ser mejorados y atenuados con medios físicos.

La concepción antropológica de Pende consistía en una pirámide biotipológica, diseñada como instrumento para el abordaje integral de la personalidad individual psicofísica. Así, la constitución, según Pende, estaba representada por “una pirámide triangular en cuya base se encerraba el patrimonio de los caracteres heredados y las variantes que se determinaban durante la etapa evolutiva”. Desde esa base, se elevaban las tres caras: la morfológica, la dinámica-humoral (temperamento) y la psicológica (carácter, inteligencia). La síntesis de las tres era el ápice de la pirámide, es decir, la síntesis de las propiedades vitales del individuo, su resistencia al ambiente y el rendimiento dinámico total (Pende, 1939b, p. 52)<sup>108</sup>. Ninguna de estas tres caras era entendida como la dominante y, por ello, cada individuo se distinguía de la conformación somática y psíquica de la especie. Es decir, cada sujeto representaba una variante del tipo ideal de la especie en virtud de su propia conformación (Pende, 1922).

A fin de estrechar vínculos, el Dr. Octavio López viajó a Italia para imbuirse de las novedades en torno a la eugenesia, que comprendía “la biotipología pendeana, la cartilla biotipológica<sup>109</sup>, los exámenes prematrimoniales y los controles de embarazo” (Stepan, 2005, p. 128).

<sup>108</sup>Según Pende la biometría no puede ser más que un medio y no el fundamento del diagnóstico, que debe ser esencialmente sintético, de cuya unidad vital físico-psíquica es el hombre individuo. El autor define el biotipo individual como “el tipo fenoménico o fenotipo estructural-dinámico o unitario, que caracteriza al individuo (de sus manifestaciones vitales individuales)”. Mientras que entiende la biotipología humana como “la ciencia de la arquitectura y la ingeniería del cuerpo humano individual”. Por morfología constitucional señala que “de ella nace un tronco, como la ciencia del biotipo individual unitario”. Biotipo medio estadístico de cada variante racial: “no es lo mismo a lo que existe como biotipo prevalente” (Pende, 1939b, pp. 1, 49, 553).

<sup>109</sup>Véanse las imágenes 23 del Anexo 4. Seguramente la referencia a la raza en los cuestionarios nos presenta la idea de selección de biotipos según esa categoría.

Será esta la ciencia que, con pretensión de universalidad, estudiará la peculiaridad de cada individuo<sup>110</sup> para lograr “la determinación y la evaluación del yo singular según sus signos corpóreos o psíquicos” (Pende, 1939b, p. 27).

Por ello, la medicina pendeana actuaba estudiando la herencia patológica, la falta de armonías heredadas y agravadas por factores ambientales, el conocimiento del funcionamiento endocrino y sus derivaciones hacia la escuela y en el trabajo a fin de prevenir accidentes en sujetos con ciertos *temperamentos*, la tutela en el caso de futuros matrimonios desde el punto de vista de la formación de la condición sexual y seres no aptos para casarse. Esto, claro, sin recurrir a las leyes de esterilización, como la eugenesia anticoncepcional preconizada en otros países.

Nos preguntamos entonces cómo podía controlarse la población de todas las edades. La propuesta residía en el seguimiento a través de una ficha biotipológica, que constituía, en cierta manera, el pasaje de lo individual a lo social en la teoría de Pende. Consistía en el instrumento desde el cual el Estado podía controlar sanitariamente a la población y elaborar las políticas biológicas pronatalistas. En función de la determinación de las condiciones de normalidad-aptitud, la libreta biotipológica requería de la medición exhaustiva de la población.

---

<sup>110</sup>Pende señala: “ayudados por la ciencia, la filosofía y la teología podremos, dentro de los límites concedidos al juicio humano, pronunciar un juicio conjunto de los valores de la persona: a) resistencia vital general (juicio médico); b) actitudes dominantes para los distintos trabajos manuales; c) actitudes dominantes para los distintos trabajos intelectuales; d) características dominantes neuromusculares y deportivas (VARF); e) aprovechamiento escolar o profesional; f) rendimiento económico; g) valor moral; y h) valor reproductivo de la especie” (1949, p. 384).



En articulación con la orientación pronatalista de esta vertiente de la eugenesia que controla biológicamente, el Estado italiano puso su eje en la mujer. Así, Pende presentó una ficha biotipológica a partir de la cual extrajo rasgos exclusivamente femeninos, no solo somáticos, sino también del carácter y morales. Entre otros, se encontraban: índice biométrico por la femineidad -diámetro bitrocantérico superior al diámetro biacromial-; longitud de la pierna -medida desde la interlínea articular a la prominencia del maléolo interno-; altura del cráneo en comparación con la longitud biparietal; y, por supuesto, observar otros caracteres sexuales (Pende, 1939b, p. 376). La ficha biotipológica debía prever la preparación higiénica y moral de las madres, no solo sus embarazos, sino también verificar el potencial desarrollo maternal de todas las niñas y jóvenes “para que crezcan más tarde hijos numerosos y sanos”.

En efecto, la vigilancia sobre el cuerpo de la mujer produjo información no solo sobre su rol en la sociedad, sino que también la politizó al requerírsele mayores niveles de reproducción en consonancia con los afanes pronatalistas y, al mismo tiempo, “la demonización de las conductas reproductivas [...] no convencionales” (Reggiani, en Scharagrodsky, 2014).

En consonancia con la visión de control omnipresente del Estado en Italia y que tuvo fuertes articulaciones en Argentina, como estamos percibiendo, se destaca la orientación vinculada con los deportes en ambos países. Pende diseñó un seguimiento biotipológico exacto, haciendo corresponder las características del deporte con el biotipo, como modo de asegurar el correcto uso del deporte exento de perjuicios para quien lo practicara (Pende, 1933) y que al mismo tiempo conllevaría beneficios para la raza.

Al diseñar la libreta personal biotipológica, Pende exhortaba a “corregir o normalizar los errores y las desviaciones del normal desarrollo físico y espiritual a los minusválidos y de deficiente salud, del carácter y de la inteligencia”, aplicando una educación física diferenciada “para aquellos sujetos que presentan retardos o precocidad, defecto o exceso, del lado somático o espiritual” y también a reorientar a sujetos “ineptos para cierta carrera escolar caprichosamente elegida” (Pende, 1939a, p. 55).

En este diseño de control total no podían quedar excluidos los niños y jóvenes en edad escolar. El Dr. Arturo Rossi<sup>111</sup>, director del Instituto de Biotipología de Buenos Aires e inspirado por las nociones pendeanas, solicitó la creación de la ficha escolar obligatoria bajo la total inspiración de la medicina constitucionalista de Pende: la ficha biotipológica ortogénica<sup>112</sup>, y señaló la importancia de la educación física para lograr órganos sanos. Por fin, la ficha escolar fue sancionada en 1933 por la Dirección General de Educación de la Provincia de Buenos Aires<sup>113</sup> (*Anales de la Biotipología, Eugenesia y Medicina Social*, 1933). La biología, protagonista permanente de la educación, daría la certeza de sus acciones al dar la posibilidad del conocimiento de la

---

<sup>111</sup>Véase la imagen 23 del Anexo 4.

<sup>112</sup>Según Gustavo Vallejo (Vallejo y Miranda, 2010) “la biotipología fue una vía de penetración del fascismo en la Argentina” con la idea de crear una sede de Roma en el extranjero.

<sup>113</sup>“Con verdadera satisfacción comentamos la noticia de que el Consejo de Educación y la Dirección General de Escuelas de la Provincia de Buenos Aires acaban de sancionar, por decreto de esta última, y en forma oficial, el modelo de ficha biotipológica ortogénica escolar, que fuera presentado por nuestro director, el doctor Arturo Rossi, a las autoridades de la provincia y que su mismo motor fundamentó en el primer número de nuestros anales” (*Anales de la Asociación de Biotipología, Eugenesia y Medicina Social*, 9, 1933).

personalidad de los escolares a fin de obtener una justa orientación (Pende, 1938a). Esta vertiente educativa debía controlar el peso, la talla y el perímetro torácico. Para Carlos Cometto, director del Cuerpo Médico Escolar de la Provincia de Buenos Aires, era una ventaja el hecho de implementar la ficha escolar, dado que permitía la comparación del capital corporal respecto de otros países a fin de evaluar los índices de crecimiento en el nuestro. En el plano constitucional, se examinaba el biotipo. En la parte moral y en la intelectual se consignaban variados rasgos (Pende, 1936b; Pende, 1939a, p. 488).

Respecto de los resultados arrojados en estos estudios de la provincia, en sus datos preliminares, sostiene el predominio de la raza blanca -de origen europeo con la fusión de tipos *autóctonos*-, en especial en el interior de la región. A través de las mediciones antropométricas -evalúa Cometto (1933)-, la cruce con razas fuertes nos ha beneficiado debido a que la estatura de los niños y niñas presentan mayor talla, peso y perímetro torácico que los europeos y norteamericanos. Incluso estableciendo analogías con los porteños. Se corresponden estas ventajas también al desarrollo intelectual.

No solo se desarrolló la vertiente pendeana en la provincia de Buenos Aires, sino que la sección Educación Física, coordinada por Romero Brest, trabajó en forma mancomunada con la sección Pedagogía, presidida por el Dr. Pizzurno en AABEMS, a fin de “edificar la educación integral del estudiante argentino dentro de las bases científicas que les proporciona la biotipología”, la cual sirve para la clasificación de los tipos escolares (*Anales de la Biotipología, Eugenesia y Medicina Social*, 1933, p. 60) y, al mismo tiempo, “puede colaborar con la educación nacionalista que queremos al fortalecer a la raza” (*Anales de la Biotipología, Eugenesia y Medicina Social*, 1933). El Estado

fuerte distribuía, calificaba, medía y predecía la existencia de cuerpos utópicos o abyectos. En línea con esto, la publicación de las *Memorias del Ministerio de Instrucción Pública* del 2 de abril de 1940 expuso el modelo de ficha físico-médica, que constaba de un examen morfológico. El informe exponía la existencia de una *acentuada pobreza física* producto de la carencia de una educación física adecuada que previniera las alteraciones y que, en caso de no habérselas tratado médicamente, habrían llegado a constituir graves desviaciones de la normalidad. En clara analogía con Pende, expresaba que el ser humano era una unidad biológica y que, al perturbarse una de las funciones, afectaría a las otras, incluidas las funciones intelectuales.

### **Ingreso al INSEF**

Como dispositivo pedagógico, el examen de ingreso constituyó una práctica de ejercicio del poder en tanto medida administrativa y curricular que conllevó la inclusión o exclusión de aspirantes a profesores de educación física de acuerdo a las políticas educativas. La red de poder estaba presente en las consideraciones acerca de qué debía saberse, cómo había que comportarse, cómo se estructuraba la subjetividad, qué era lo permitido y lo vedado y, en el caso específico del examen de ingreso, qué características corporales debían poseerse, cuáles debían ser los capitales culturales adquiridos y cómo se lograba la adecuación de las *hexis* corporales a las prácticas escolares en aras de promover la producción del cuerpo individual en función del cuerpo social.

Analizaremos, entonces, las condiciones de admisión al profesorado, conservando el esquema anteriormente propuesto, es decir, una periodización cuyo eje son los planes de estudio hasta 1925 y los posteriores a esa fecha hasta 1943.

La primera medida administrativa que se publicó en torno a la admisión y restricción en las instituciones educativas indicaba que se facultaba a los directivos de escuelas normales y superiores a limitar el número de ingresantes según las características del establecimiento. Para el caso del INSEF, se señalaba que podrían ingresar los maestros normales diplomados, los bachilleres, quienes estuvieran en ejercicio de la materia y los alumnos maestros de 4° año (REVEF, 1910, N° 4228, p. 46).

Los estudiantes serían clasificados en forma homogénea de acuerdo con sus aptitudes fisiológicas, por lo cual, serían evaluados por personal médico. Lo mismo *las niñas*, a quienes se impondría una educación sobre la base del decoro y la educación femenina, y sería diferencial según la edad y salud de las alumnas. Con respecto al seguimiento médico, la exigencia consistía en llevar a cabo mediciones antropométricas dos veces al año (REVEF, 1910, N° 14, p. 42; 1910, N° 17 y 18, p. 39).

La temática acerca de la admisión a instituciones no era exclusiva del INSEF. En las comunicaciones del Ministerio de Instrucción Pública, se expresaba que las universidades nacionales ya estaban pergeñando el examen de ingreso porque advertían que el certificado de escuela secundaria no era garantía de saber. Se mencionaban especialmente el Lenguas Vivas, el Profesorado Secundario, con 184 inscriptos, y el Instituto de Educación Física, con 90 inscriptos.

En el libro *El sentido espiritual de la educación física*, Romero Brest expresa la importancia atribuida a la cuestión de la *calidad de los futuros alumnos*. En el momento de plantear aspectos fundamentales, como la extensión de la carrera y su correlación en la salida laboral de los futuros profesores “cuya aplicación utilitaria era muy aleatoria” (Romero Brest, 1938a, p. 81), se decidió solicitar como requisito una preparación básica pedagógica, científica, práctica y técnica, como la

que ostentaban los maestros y los bachilleres. Esta estrategia por la cual se exigía una credencial previa tenía como fin reducir el tiempo de formación de los profesores y, simultáneamente, asegurarse una mayor producción de docentes (Romero Brest, 1914). A pesar del escepticismo respecto de la formación, el director del INSEF confiaba en la preparación brindada en los colegios normales, ya que estos egresados eran sumamente estimados a la hora de dictar sus prácticas pedagógicas (REVEF, 1912).

En 1915, se publicó en la *REVEF* (N° 34) que podían ingresar maestros, profesores en actividad y maestros de 4° año de colegios secundarios. Era factible también ingresar con el título de bachiller. Si bien consideraban que esta formación no era la adecuada en materia pedagógica, sostenían que ese postulante poseía una buena preparación científica, sumada a la recibida en múltiples casos en otra carrera.

El examen de ingreso era pergeñado solamente para quienes no tuvieran esos títulos. Las comisiones evaluadoras estarían conformadas por profesores de la casa, para evitar la entrada de una persona sin la preparación suficiente (Romero Brest, 1938a). Dado que el número de aspirantes mujeres superaba las vacantes existentes, para las *niñas* existió un tipo de examen de ingreso por calificación, clasificación y título. Cabe mencionar que las alumnas seleccionadas debían contar con una calificación de 8 puntos y un concepto de *muy bueno*, y para el caso de un concepto *bueno*, debían registrar una calificación superior a 8 puntos. Para la admisión de los varones, no se necesitaba un sistema de eliminación, dado que ellos no superaban el número prefijado, aunque todos debían acreditar una calificación superior a 7 puntos (REVEF, 1915, 1924).

Asimismo, la *REVEF* del año 1923 da cuenta de que existía una cierta exclusión de aspirantes, debido a la carencia de espacio en el Instituto, lo que condujo a una selección basada en las calificaciones de los aspirantes por el promedio logrado en la escuela secundaria y por el título obtenido. Ese mismo año, se registró una inscripción de 444 solicitantes en el caso de mujeres, y se excluyó a 335 aspirantes. Los solicitantes varones no constituyeron un número tan elevado; a pesar de ello, ninguno ingresó con un concepto inferior a *bueno* ni con una clasificación menor de 7 puntos (*REVEF*, 1923), es decir que reitera esa exigencia de calificaciones que en 1915.

Al analizar el criterio de admisión, percibimos que la selección estuvo dada por las condiciones de infraestructura o por la titulación. No observamos una tendencia hacia la exclusión de los alumnos ingresantes por biotipo o cualidades corporales, sino que había una decisión de desarrollar sus aptitudes fisiológicas una vez incorporados al profesorado (*REVEF*, 1909, vol. 2). Estas ideas se enlazaban con una visión potente acerca de *la regeneración* tanto a los biotipos *musculares* como a los *cerebrales* a través de la educación física, en la creencia de que sus prácticas incrementarían las probabilidades de éxito en la lucha por la vida, en la vida más eficaz y fecunda. La *REVEF* de 1913 exhortaba a desarrollarse corporalmente unido a un criterio nacional: “el inmenso territorio de la Nación solicita brazos a millares, reclama músculos fuertes, sangre abundante, voluntades y cabezas enérgicas, destrezas manuales adecuadas” (*REVEF*, 1913, p. 110). Inferimos entonces la perspectiva spenceriana de *lucha por la vida* en este diseño poblacional eugenésico que está emparentado con una eugenesia preventiva y curativa. Este mismo diseño se transfirió a la admisión en el profesorado.

Concluimos que la práctica de la admisión no correspondía a una medida excluyente de forma taxativa, aunque existía un examen médico permanente como modo de control fisiológico en función de los requerimientos del SAEF en vistas a programas eugenésicos. Por ello, no convertían un cuerpo individual en cuerpo abyecto en su ingreso al profesorado, sino que lo formaban según su paradigma.

Más entrada la década de 1920 y hasta 1943, nos encaminamos hacia una etapa más coercitiva respecto de las condiciones corporales anteriormente expuestas dado que, para ingresar al Instituto, hasta 1924, se circunscribían esencialmente a exigencias de titulación, de *salud perfecta*<sup>114</sup> y de desarrollo corporal apropiado, cuestiones muy genéricas que quedaban a criterio de los cuerpos médicos.

Desde una perspectiva biopolítica, el decreto del 20 de agosto de 1924 fue muy significativo por ser el antecedente de la medicalización del ingreso, al prohibir la admisión al profesorado de alumnos que tuvieran lesiones o afecciones establecidas en esa reglamentación, así como al restringir la permanencia mientras permaneciera la lesión. Por ello, inferimos la génesis de una corriente en vistas a un discurso

---

<sup>114</sup>Las exigencias eran: a) título de maestro normal o bachiller; b) cinco años de docencia nacional en la especialidad que elija; c) certificado de estudiante regular de 4.º año normal o de 5.º del bachillerato, debía presentar ese título antes de cursar el segundo año; d) acreditar estudios regulares en institutos nacionales o rendir el examen de ingreso que [se] reglamente; e) edad máxima de 25 años y mínima de 18; f) acreditar estado de salud perfecta mediante certificado médico escolar; y g) presentar un desarrollo físico normal apropiado. Para el Profesorado Especial en Deportes y Atletismo y Gimnasia Estética, se requería: a) diploma de Profesor Normal de Educación Física Nacional o de Profesor Superior de Educación Física; b) edad máxima de 30 años; c) estado de salud perfecto mediante certificado del Cuerpo Médico Escolar; y d) desarrollo físico normal apropiado (REVEF, 1924, N° 17 y 18, p. 97).



eugenésico más coercitivo-restrictivo tendiente a establecer cánones estético-corporales a instancias de las mediciones antropométricas.

En efecto, observamos el cambio de relato en la obra del mismo Romero Brest, dado que en la década de 1930 se encuentran referencias a un examen de admisión acorde con las prácticas eugenésicas, aunque no fueron implementadas por él en el momento de ser director del INSEF. Romero Brest, en *El sentido espiritual de la educación física*, describió la situación del profesorado cuando él era director: en esos tiempos se recibían solicitudes de admisión en un número muy significativo, hecho que condujo a realizar una selección no solo pedagógica y científica, sino también corporal, a fin de “evitar algunos casos de inferioridad física con que en épocas pasadas ingresaban algunos candidatos” (Romero Brest, 1938a, p. 83). En consonancia con esas ideas, hicimos referencia a una noción emanada de las *Memorias del Ministerio de Instrucción Pública*, que transmitía el sentido de luchar contra la inferioridad física, dado que esta era proclive a la adhesión a falsos ideales y a posturas condenables, con lo cual percibimos una falsa conjunción entre las características físicas y las dimensiones sociales, morales y políticas. Así, era un hecho la continuidad de una fórmula: salud física, espiritual, intelectual y moral como conceptos correlativos. A pesar de todo ello, Romero Brest privilegiaba las condiciones pedagógicas de los aspirantes, por lo cual, continuó distanciándose de los eugenistas más férreos. En esta justificación de la existencia del examen de ingreso, percibimos una perspectiva eugenista y excluyente producto de la influencia de las investigaciones llevadas a cabo por Nicola Pende y transmitidas por la AABEMS, pues se evaluaba y se calificaba a los cuerpos como abyectos (inferioridad física).

En línea con la acentuación de los discursos y prácticas más claramente eugenésicos-constitucionalísticos-pendeanos, apareció en las *Memorias del Ministerio de Instrucción Pública* de 1942 la justificación del cambio de normativa para el examen de admisión. Sostenía así el documento que la profundidad de las enseñanzas recibidas dependía de la capacidad orgánica de sus estudiantes para asimilarlas. La notable exigencia física propia de la carrera -y la carrera en articulación con la mejora de *la raza*- hacía necesaria la vigilancia de los cuerpos, de ejemplarizar en forma perfecta las enseñanzas que impartía, por ello, debía llevar al máximo la exigencia física. “Ha terminado la época en que el profesor reducía su acción a contemplar” (*Memorias del Ministerio de Instrucción Pública*, 1942).

Notamos que el modelo de formación docente coincidente con la eugenesia atravesaba las prácticas -como el examen de ingreso- desde el momento en que definían que la meta era el máximo rendimiento, así como la ejecución, no la explicación de la técnica y, por ello, el examen debía constituirse de pruebas físicas y médicas para demostrar la posesión de la máxima perfección corporal y las mayores habilidades. El cuerpo era sometido de un modo permanente a valoración de acuerdo con los fines expuestos, ostensiblemente diferentes de la etapa romerista de vertiente fisiológica. En esta nueva etapa espiritualista eugenésica, cernía sobre los hombros del futuro profesor la obra de cura nacional, por lo cual, él debía exponerse como modelo corpóreo y axiológico. Estas ideas análogas están presentes en la obra de Nicola Pende.

A partir de este momento, las voces aún más categóricas respecto de *la mejora de la raza* se escucharían con más fuerza. Enrique Carlos Romero Brest, quien llegó a desempeñar el cargo de inspector de Educación Física, en su obra *Organización de la educación física* de 1936

y ubicándose en una perspectiva más claramente eugenista que su padre, sugirió modificaciones generales al ingreso a los INSEF. El profesor proponía las siguientes consideraciones, en las que el alumno:

- Debía aprobar un doble examen: médico y de educación física (fisiológico-antropométrico, que superase valores mínimos).
- Debía aprobar un estudio preparatorio de dos meses, en el que se tendrían en cuenta sus condiciones físicas (examen práctico, superando los valores mínimos), sociales, intelectuales y especialmente profesionales.

Según estas exigencias, las medidas antropométricas constituían un parámetro esencial para aprobar o rechazar el ingreso de los aspirantes, por lo que la talla o el peso eran determinantes para su consecución como profesor o profesora. También, las condiciones sociales y espirituales fueron condicionantes de la permanencia en la institución.

Como ya se mencionó en el capítulo 3, en 1940 se dio inicio a un plan de estudios cuyo eje fueron los deportes. Percibimos una intensificación de estrategias de admisión en concordancia con este plan<sup>115</sup>. En

---

<sup>115</sup>En cuanto al examen físico-médico de ingreso, buscaba determinar el estado de salud general y el grado de desarrollo somático, cuyos resultados los extraían de un examen antropométrico, descriptivo y clínico realizado por los médicos del establecimiento. En ese estudio se determinaban aquellas medidas que habían demostrado ser más eficaces para informar el criterio de evaluación morfofuncional, como la talla de pie, peso, longitud de los miembros superiores, del tronco y de los miembros inferiores, elasticidad torácica obtenida midiendo los perímetros torácicos xifoideos, capacidad vital y prueba de apnea voluntaria posinspiración máxima. El examen descriptivo analizaba: grado de desarrollo y localización del panículo adiposo, el desarrollo y tonicidad del sistema muscular, la posición y forma de la columna vertebral, de la cintura escapular y los miembros inferiores, y se realizaba la plantigrafía estática. Los antecedentes familiares y personales, datos de ambiente y costumbres, estado actual de los diversos aparatos y sistemas. Posteriormente se procedía a los exámenes oftalmológicos, dermatológicos,

efecto, el examen físico-médico de ingreso expresaba: “todo aspirante a ingresar al INSEF es sometido a tres exámenes: médico, intelectual y de capacidad, con el objeto de determinar si reúne las condiciones necesarias para desarrollar el programa teórico-práctico del plan de estudios”.

Las condiciones fueron: a) título de maestro normal; b) edad mínima de 18 años y máxima de 25, c) talla: para los varones, mínima de 1,68 m; para las mujeres, 1,54 m; d) peso en relación a la talla; e) aspecto físico profesional; f) aptitudes físicas, cuya comprobación se hará merced a un examen físico-médico y con pruebas de eficiencia física, que serán especificadas en su oportunidad por la Dirección General de Educación Física; g) aptitudes intelectuales y morales, cuya comprobación por medio de un examen de ingreso comprenderá: 1) un tema de Anatomía; 2) un tema de Fisiología; y 3) un tema de educación física y merced al estudio de los antecedentes personales y vocacionales del estudiante. Los alumnos adalides de los establecimientos de enseñanza tendrán prioridad en caso de igualdad de condiciones. Los exámenes de ingreso serán presididos por el director general de Educación Física o el inspector que en su defecto designe. El número de alumnos quedará limitado a dos divisiones por curso, para cada sexo, con un máximo de cuarenta alumnos por división (*Memorias del Ministerio de Instrucción Pública, 1942*).

A su vez, en las *Memorias del Ministerio de Instrucción Pública* de 1940, en plena concordancia con el proyecto presentado por Enrique Carlos Romero Brest, se enfatizaba la misión del nuevo profesor, explicitando

---

odontológicos, rayos X y telerradiografía del corazón. Todos estos datos fueron evaluados posteriormente por un médico clínico, quien apreciaba el grado de aptitud del aspirante (*Memorias del Ministerio de Instrucción Pública, 1940*).

que la medicina aplicada a la disciplina exigía que la preparación corporal fuera progresiva -de acuerdo con el plan- y en notable incremento acorde con la máxima exigencia física. El examen de ingreso constaba también de las Pruebas de Eficiencia Física: carreras; saltos en largo, en alto o a elección; lanzamiento de bala o de básquet a elección; trepar soga de 4, 5 m o flexiones en barra a elección; destreza deportiva: rugby, baseball, básquet, fútbol, vóleibol, natación. En consonancia con la exigencia de las pruebas de admisión, las *Memorias del Ministerio de Instrucción Pública* expresaban que los egresados debían poseer la máxima preparación académica y “un organismo llevado al máximo de la eficiencia física y una vocación definida” (*Memorias del Ministerio de Instrucción Pública*, 1940). En esta compleja diversidad de pruebas a las que se enfrentaban los aspirantes, también se incluía la evaluación de conocimientos.

Esta publicación registró también el número de inscriptos y expresaba su conformidad con el número creciente de aspirantes: en 1939 fueron 49, y se declaró a 8 *inaptos*, a quienes se los derivó para tratamiento. En el caso de las mujeres, se presentaron 100 aspirantes, y fueron declaradas *inaptas* 26, la mayoría por exceso de peso, talla inferior al mínimo exigido (1,54 m) o por presentar alteraciones múltiples de conformación: “Valvulopatías mitrales y tuberculosis fueron notificadas a los familiares de las portadoras” (*Memorias del Ministerio de Instrucción Pública*, 1940). Se comunicó también que se realizaron tres exámenes anuales a los alumnos del segundo año. Se controló muy especialmente el peso de los alumnos provenientes del interior como modo de vigilar la alimentación recibida en sus hogares.

La vigilancia médica era estricta tanto para las actividades deportivas como para los alumnos internos, para el caso de San Fernando

y para las estudiantes mujeres ya que, durante las clases de gimnasia danesa, sueca, calistenia y rítmica, se efectuaban pruebas cardiorrespiratorias. El control sobre el peso y adiposidades era permanente, así como el estado cardiológico con posterioridad a la realización de las prácticas gimnásticas. De acuerdo con esta mirada médica, se aprecia en los documentos oficiales una referencia detallada de la incidencia de las lesiones traumatológicas y las guardias en eventos deportivos. Se instruyó una ficha médica también para los profesores en actividad en la ciudad de Buenos Aires.

Frente a las exigencias intelectuales y físicas por parte del Estado sobre los aspirantes, advertimos en contrapartida un interés gubernamental por incentivar la formación de los futuros profesores varones -especialmente con características biopolíticas-, por lo cual, en virtud del decreto de fecha 17 de octubre de 1940, se establecieron condiciones aún más estrictas para obtener una beca del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública para varones de 4.º año de las escuelas normales del interior “que estén dispuestos a seguir simultáneamente su último curso normal y el de Maestro de Gimnasia y Recreación”.

A los alumnos favorecidos con una beca, se les acordaba el pase a la Escuela Normal de San Fernando y se les remitía el pasaje para el traslado hacia dicha localidad. También daba derecho a residir en el internado sin erogación alguna, donde se le proveía la ropa de calle, de gimnasia y de deportes, implementos de estudio, higiene, etc. Según el relato del entrevistado B, los mejores alumnos del año anterior eran becados, y agrega que, en San Fernando, los estudiantes convivían durante quince días y eran subdivididos en ocho grupos, correspondientes a ocho dormitorios. Señaló también que respecto de las condiciones generales del examen, no había un cuadernillo

de ingreso; los aspirantes eran conducidos por los alumnos de 3° año, quienes administraban las pruebas, que no eran conocidas de antemano. Todo esto fue ratificado por una egresada de 1945, la entrevistada A. Asimismo, no se daban a publicidad los resultados de las pruebas hasta finalizar el período. Los entrevistados C y D hicieron referencia a la rigurosidad del examen de admisión, aunque ambos lo realizaron con posterioridad a la década de 1940: *test* psicológicos, culturales y de aptitud médica. Durante dos semanas, vivieron la experiencia del internado y la eliminación fue del 50% de los aspirantes. Según los entrevistados, las medidas antropométricas constituían un elemento valioso para las pruebas de eficiencia, donde la talla era considerada no como un fin en sí mismo, sino como medio para lograr buenos resultados en los deportes, los que en el Plan de 1940 gozaban de un prestigio antes soslayado y que llevaban implícito las nociones de mérito, competencia y éxito, por lo que era posible interpretar la legitimación que tenía este formato de examen de ingreso, dado que conllevaba esos mismos valores.

Con respecto a la sección mujeres, cuya sede se encontraba en el predio de Coronel Díaz 2180, se realizó una fuerte crítica a la formación brindada con anterioridad, basada en razones pedagógicas y aduciendo una supuesta forma insuficiente en la que se *impartía la carrera*, por lo que se consideró indispensable revisar la admisión, los planes, los programas y el funcionamiento de las mesas examinadoras, por lo cual se propuso estudiar las condiciones físicas de ingreso y el plan de estudios, conjuntamente con la implementación de un examen de ingreso para evaluar las condiciones físicas. No es casual el cambio de perspectiva en 1940, dado que estaban implícitos los imperativos eugenésicos.

Al respecto, la entrevistada A, egresada en 1943, manifestó no conocer de antemano los fines del examen de ingreso. La evaluación estaba diseñada con pruebas secretas y pruebas conocidas, tales como ubicar la pelota de vóleybol a través del saque en diferentes lugares ya asignados del lado rival. A su vez, interpretamos que las pruebas desconocidas multiplicaban las posibilidades de las aspirantes con experiencia en esas prácticas corporales en detrimento de aquellas que no la tenían. La entrevistada A recuerda que una de las pruebas era el desempeño en las anillas. Aunque ella salió airoso de la prueba, esta nunca figuró como uno de los requerimientos de la admisión, y atribuye que aprobó al hecho de haberse ejercitado anteriormente en anillas, pero tomadas como juego, nunca como competencia. Esto expone el desconocimiento que tenían los alumnos de las reglas del juego, de los programas y de los contenidos curriculares (Bowles y Gintis, en Fernández Enguita, 1999). El carácter secreto de las pruebas referido por los entrevistados reproduce el capital de las experiencias corporales previas, por lo que acrecentaba, en vez de disminuir la desigualdad de oportunidades de ingreso. Por ello, inferimos que el eje estuvo indicado en la categoría de aptitud-cuerpo utópico. Así, las *Memorias del Ministerio de Instrucción Pública* de 1940 revelaban el carácter riguroso de la enseñanza en el INSEF, el cual se explicitaba en las condiciones de admisión, y agregaban que el profesor que egresaba de allí era “un individuo consciente de la responsabilidad de la misión y capaz de cumplirla integralmente gracias a una preparación sólida, un organismo llevado al máximo de la eficiencia física y una vocación definida” (*Memorias del Ministerio de Instrucción Pública*, 1940). Otra resolución con dimensiones eugenésicas fue adoptada en 1939 respecto



de las limitaciones a los ingresantes con impedimentos físicos de las escuelas normales.

Ronda reiteradamente entre los pensamientos de la disciplina la noción de *aptitud*. Las mediciones en el examen de ingreso y también en la vida cotidiana en el INSEF constituían un dispositivo de exclusión a partir de la cuarta década del siglo XX, aunque diferente de una eugenesia coercitiva -como la de los países nórdicos o la de Estados Unidos-, mas no constituyó una educación de inclusión desde el momento en que dejó fuera a miles de personas que no reunían las características de un cuerpo o de determinadas medidas antropométricas. Como contrapartida, creó un grupo de estudiantes privilegiados por su cuerpo y a quienes les dio el mandato de seguir construyendo *una raza fuerte* desde un modelo de formación docente ligado a la emulación de los cuerpos utópicos.

## Conclusiones

Consideramos la eugenesia aplicada a la educación física durante el período romerista -en línea con lo expresado por el investigador Diego Armus (2016, 2019) en nuestra Introducción- en relación con el grado de coercitividad de la aplicación de la eugenesia en las instituciones escolares. Sostenemos que en vista de las fuentes estudiadas, se trataba de una eugenesia preventiva de las deformaciones en las clases de educación física coherentemente con el SAEF con *coercitividad disimulada* (Miranda, 2014). Por otro lado se producía un seguimiento acerca del desarrollo de los cuerpos infantiles en los colegios primarios y secundarios desde el momento en que se estipulaba Educación Física como materia obligatoria.

En los períodos previos a 1925, se centró el énfasis de las prácticas en el conocimiento de los aspectos fisiológicos y pedagógicos, los que dotarían de condiciones favorables para la *lucha por la vida*, a la vez que establecían categorías corporales acordes con los requerimientos del organismo social. Romero Brest, refiriéndose a los concursos escolares, pensaba que constituían una analogía respecto de *la lucha por la vida*. Podríamos, entonces, comparar los concursos escolares con el examen de ingreso justificado como “una preparación de las propias fuerzas en conflicto con las extrañas y adversarias” (Romero Brest, 1938b, p. 335). Hasta 1925, las medidas antropométricas tomadas a los estudiantes del profesorado y a los alumnos de las escuelas primarias y secundarias servirían como una confirmación de la bondad de su método en función de colaborar con la *mejora de la raza* en conjunción con las nociones spencerianas. Fueron objeto de estudio en esta primera época las deformaciones, el peso, la talla, el perímetro torácico y el funcionamiento de los órganos. Ese conocimiento antropométrico se interpretó como beneficioso a fin de que cada sujeto pudiera saber su lugar según su capital corporal y, al mismo tiempo, brindar mejor vida a los más desdichados, a los *menos aptos*. Estos criterios fueron transmitidos también a dos prácticas del profesorado -como lo eran las mediciones antropométricas y la admisión al profesorado-, a los cuerpos abyectos, no se los abordaba desde una perspectiva excluyente, sino como seres potencialmente tratados médicamente y con posibilidades de mejora. En efecto, el examen de admisión trasuntaba esta idea de no exclusión y, al mismo tiempo, de cuidado de los futuros docentes. En ellos se depositaba la confianza y la seguridad de que serían los propagadores del SAEF, al poseer un estándar de salud y preparación pedagógica. Se los incitaba a formarse. El mismo sistema

los requería, necesitaba profesionales comprometidos con esos postulados. Por todo ello, consideramos que Romero Brest manifestaba las ideas de un demócrata, ahondaba en la necesidad de educar para la solidaridad a fin de que todos pudiesen afrontar la competencia desde una mirada horizontal de realizar en los sujetos, a través de la educación física, una función compensadora respecto de las condiciones iniciales heredadas, pues la lucha por la vida comportaba una dimensión individual y, al mismo tiempo, social. En esta segunda dimensión, abogó por la formación de una *raza argentina* fuerte para sobresalir en esa lucha, de acuerdo con el SAEF (REVEF, 1912, p. 14).

Con respecto a la *raza argentina*, percibimos una sustancialización, tal como nos hemos referido en la Introducción, dado que exponía sus características -vivacidad, creatividad, astucia- y, por ello, demostraba ser proclive a la velocidad, al salto y a la destreza. Si bien Romero Brest se refería a *la raza*, no lo exponía como sinónimo de exclusión ni discordia entre ellas, dado que a quienes no estuvieran aptos para la lucha se los debía rehabilitar a través de las colonias y del SAEF. Así, Romero Brest exhortaba a mejorar *la raza* para forjar un tipo argentino capaz de obtener vitalidad para la acción y el trabajo, un intelecto para elevarse, e ideas como la paz, la libertad, la solidaridad y la justicia, de ahí nuestra asociación de ese pensamiento romerista con el organicismo y en interdiscurso con el espiritualismo en la década de 1930.

En esa década, por el influjo de Nicola Pende, se acrecentaron las medidas eugenésicas en concordancia con nociones, como las de: “el individuo es para el Estado” y “las partes singulares existen en función del todo” (Bobbio, 1983, p. 6). En este segundo momento, esta tarea de conocimiento de la individualidad se ve explicitada y puesta en práctica en la propuesta anatomopolítica de asignar un trabajo, un

deporte, un estudio de acuerdo con el biotipo. Así, deporte, educación, trabajo, reproducción, femineidad o masculinidad y *estirpe* estarían cotejados por la ficha biotipológica. En el caso de las mujeres, la cartilla biotipológica presentaba una notable utilidad, para esta corriente, a fin de realizar controles de embarazo.

Interpretamos que, en el pensamiento de Pende, el hecho de no eliminar a los sujetos sino, por el contrario, incentivar el desarrollo de *la raza* no implicaba negar características de coercitividad a los métodos empleados. El fascismo italiano necesitó la arquitectura poblacional para su política de expansión y bélica, así como para diseñar políticas públicas acordes con la eugenesia. En línea con este régimen, Pende señalaba que la educación física debía cumplir la función de desarrollar los sistemas del cuerpo humano para lograr plena armonía, con el fin de asegurar una fortaleza física que tendría consecuencias en el mejoramiento de la *estirpe*, en beneficio de la patria (Pende, 1939b, p. 477), dado que “la mayor riqueza de los pueblos radica en el capital humano”, “su robustecimiento y el aumento numérico del pueblo italiano” (Pende, 1934b; Pende, 1939b). “La medicina constitucionalista es mérito de la Italia fascista”, señalaba Pende (1934b). Por todo ello, el discurso performativo del ciudadano sano se cruzó con el servicio para ser brindado a la Patria.

Para este segundo momento, y de acuerdo con la escuela italiana, la razón de ser de las mediciones consistía en cómo lograr una *raza* más fuerte, más sana desde el punto de vista constitucionalista, así como de asegurar una reproducción dentro de los cánones biopolíticos, absteniéndose de la mezcla racial. Así, este modelo biotipológico constitucionalista se convirtió en un sistema verdaderamente totalitario

en el sentido de la articulación entre política, endocrinología, moral, religión, desarrollo físico y orden social.

En nuestro país, este modelo constitucionalista pendeano fue impuesto en la provincia de Buenos Aires por el gobernador Manuel Fresco y, como resultado de esta perspectiva, fue instaurada la ficha ortogénica escolar, con grandes influencias sobre el INSEF, desde el predominio de AABEMS, institución de la que participaban como miembros varios intelectuales, médicos de ese momento. “El Instituto de Educación Física ha recogido la iniciativa de otros países más avanzados” (*Anales de la Asociación de Biotipología, Eugenesia y Medicina Social*, 75, 1937).

Durante el período de 1930 a 1945, la coercitividad se evidenció también en la obligatoriedad de uso de la ficha biotipológica<sup>116</sup> en dos escuelas de la provincia de Buenos Aires, en las mediciones antropométricas practicadas en los profesorados de educación física (de varones y de niñas).

En la década de 1940, según las instrucciones contenidas en las *Memorias del Ministerio de Instrucción Pública*, se presentaba un fortalecimiento aún mayor de las prácticas eugenésicas, debido a la acción decidida y franca de instituciones, como el Museo Social Argentino y la AABEMS, sumado al recrudecimiento de las ideas conservadoras y manifestando discursos a favor de la élite. En *instituciones totales*<sup>117</sup> como las que estudiamos, se requería también un educador total que,

---

<sup>116</sup>Véanse los modelos de fichas en el Anexo 4.

<sup>117</sup>Según Goffman “una institución total puede definirse como un lugar de residencia y trabajo, donde un gran número de individuos en igual situación, aislados de la sociedad por un período apreciable de tiempo, comparten en su encierro una rutina diaria, administrada formalmente” (2001, p. 13).

en pensamiento y prácticas, transmitiera el valor de la excelencia y los modelos de virtud, de conocimiento, de ejecución y obviamente, de estética. Los adalides, maestros y profesores debían ser admirados. Percibimos en esta reglamentación ministerial coincidente con el Plan de 1940 que el rol del profesor de educación física había transmutado respecto del modelo romerista y debía ser modelo de salud y perfección para la competencia, por lo que se reforzó la noción de que el docente debía personificar un cuerpo utópico.

De esta manera, las prácticas estudiadas portaban el impacto biopolítico eugenésico de la exclusión de los cuerpos abyectos en el ámbito del profesorado. A ciertos cuerpos, no se los consideraba dignos de ser admitidos, pues portaban consigo las marcas de una herencia contra modelo, o no les habían brindado una enseñanza suficiente para desarrollarse *sanamente*. En cuanto a la *generificación*, sostenemos que la ficha que evaluaba la femineidad tenía un sentido performativo, ya que se establecían las categorías en función de una noción preconcebida de ser hombre o mujer -en comparación con él-, y el sujeto concreto estaba coaccionado a adecuarse a esas dimensiones, con la consecuente vulnerabilización de quienes no las alcanzaran.

No podemos soslayar entonces la influencia política sobre las decisiones curriculares y de las prácticas en la educación física, ya que comportaban diversos modelos de examen de admisión y mediciones. En un caso, una visión de proyección hacia el futuro que dotaba a los sujetos de medios para lograr su realización personal y social. En el caso del segundo momento, encontramos estrategias de exclusión, de selección basada en la aptitud y claramente de jerarquización de la sociedad. En este diseño poblacional, la figura del docente era central, dado que se constituía en modelo y debía enseñar con el ejemplo,

con su propia práctica corporal, la que debía ser perfecta como su cuerpo. Así, pedagogía, didáctica y política se conjugaban. Política y ciencia funcionaron de manera articulada para lograr la selección de los *más aptos*. Sin embargo, a pesar del armado de un sistema pretendidamente perfecto, no podemos dejar de pensar en los cuerpos abyectos eliminados de estas instituciones. En línea con Diego Armus (2016, 2019), quien evalúa el impacto real de las prácticas eugenésicas en Argentina, sostenemos que la educación física se convirtió en el estandarte y puesta en acción de la concepción eugenésica. Fueron coercitivas pues se presentaron prácticas y discursos que conducían a una reforma del cuerpo -en torno a condiciones fisiológicas- en el período romerista, y mucho más coercitivas aún durante el segundo momento, provenientes de los cánones estéticos, médicos, raciales, bélicos, económicos precisos, evidenciados también en mediciones antropométricas, en el examen de ingreso, en prácticas como las tribus, en el embarazo no previsto y sancionado dado que, dentro de las formulaciones administrativas, no existía una justificación de inasistencias, ya que a las mujeres se las consideraba *niñas*. También fue una práctica coercitiva la relacionada con las lesiones producidas fuera o dentro del Instituto no previstas en los reglamentos para justificar las inasistencias a clases. Y dentro de este panorama, no podemos olvidar la temática de la raza como preocupación casi fundante de los proyectos políticos de las primeras tres décadas del siglo XX, cuyas preguntas fueron, entre otras: ¿quiénes son nuestros semejantes en la construcción de la Nación? ¿A quiénes denominamos *compatriotas*?

Así, se diseñaron las características del cuerpo *apto* y, en consecuencia, la formulación de *otredades* estigmatizadas, al no poder -sus cuerpos- cumplir con esos estándares.

Inferimos que la educación física se constituyó en el baluarte de la eugenesia y que, si bien sus prácticas no alcanzaron a toda la población, sí lo hicieron los profesorados de la disciplina a fin de elaborar un cuerpo modelo para ser casi mecánicamente reproducido por la ciudadanía entera. Es decir, la selección puesta en marcha en los profesorados se consideraba una plataforma para reformar la *raza argentina* entera.







NOTIZIE GENERALI SUL SOGGETTO : CONDIZIONI EREDITARIE - FAMILIARI.  
 AMBIENTALI, ABITUDINI DI VITA

*Data dei ritievi* .....

Abitazione .....

Religione .....

Professione od occupazione .....

Celibe od ammogliato, con prole e quale .....

Paese d'origine della famiglia .....

Composizione della famiglia .....

Stato economico .....

Stato di cultura dei familiari .....

Eventuali anomalie del carattere dei genitori .....

Eventuale alcolismo od altre intossicazioni dei genitori .....

Malattie dominanti in famiglia e negli antenati .....

Fatti riguardanti la madre durante la gravidanza, parto, allattamento .....

Modalità della crescita del soggetto .....

Antecedenti morbosi del soggetto .....

Abitudini alimentari ed eventuali eccessi di alcool, caffè, tabacco ecc. ....

Durata del sonno e del lavoro .....

Sogni e loro contenuto predominante .....

Preferenze di lavoro, di giochi, di piaceri sportivi .....

Preferenze climatiche .....

Sensibilità meteorologica .....

Precedenti militari .....

Eventuali viaggi o residenze in paesi lontani .....

**Imagen 24.** Ficha Cartella biotipológica Nicola Pende (1955)

Fuente: Pende, N. (1955). *La cartella personale auxológica-biotipologica*. Abruzzini: Roma (selección)

## | CONCLUSIÓN FINAL |

En la génesis de este libro, cuando comenzamos su escritura, por entonces, destinada a la tesis de maestría, pensamos en abordar el tema central de los discursos saberes y prácticas de la eugenesia en los profesorados de educación física, pero en el camino se halló todo un universo por descubrir.

Si verdaderamente el discurso vehiculizado por el poder funda qué es posible ser concebido, dicho y realizado, se comprende que los saberes y prácticas construidos fueron concibiéndose en función de la segregación entre *aptos* y *no aptos*, conformando las otredades a fin de obrar sobre ellas desde diversas estrategias.

El devenir del pensamiento epocal donde abreva la educación física transcurre por caminos que parten desde el positivismo monista y evolucionismo -pasando por la eugenesia- para arribar al espiritualismo. En esa *lucha por la vida*, por el fortalecimiento y *el mejoramiento de la raza*, aparecen los menos aptos, los *abyectos*, para quienes se diseñan estrategias fisiológicas, y también los cuerpos *utópicos*, quienes podrán sobrevivir a las condiciones ambientales en articulación con los dispositivos biopolíticos de la educación física. Es más, esta presenta una articulación con las líneas de pensamiento europeo y se identifica desde sus albores con la eugenesia, por lo que legitima así su propia existencia.

Construimos una periodización que data de 1901 a 1930, momento guiado por la figura del Dr. Enrique Romero Brest, quien desde una concepción positivista, laica, evolucionista, mecanicista, definió y

delineó la disciplina para toda la Argentina desde una perspectiva fisiologista, pedagógico-didáctica, higienista y eugenésica con una mirada puesta en la *raza argentina*, al interesarse por la conformación de cuerpos sanos -a partir de la acción de la educación física- frente a las acechanzas de la vida contemporánea. También su interés se centró en el criterio usado para establecer las mediciones antropométricas: controlar, clasificar, conocer para curar, para anticiparse a las enfermedades con la consecuente atención sobre las deformaciones, el peso, la talla, el perímetro torácico, el funcionamiento de los órganos y crea una masa infantil-juvenil sana en las siguientes generaciones.

Resaltamos en este período la fuerte influencia de la biologización en la enseñanza desde la existencia de un sugestivo dispositivo, como lo fue el Cuerpo Médico Escolar (1891), y la consecuente práctica protoeugenésica de las mediciones antropométricas y la ficha escolar, lo que evidenciaba el requerimiento de perfección y armonía desde los comienzos de los Cursos Temporarios, al poner en acción el paradigma fisiológico.

Por lo anterior, concluimos que el discurso de la eugenesia fue fundante en 1901 y acompañó al discurso del higienismo. Así, vemos reforzarse cerca de la segunda década una línea más categóricamente eugenésica, por ser un discurso más proclive al *mejoramiento de la raza* que a la *lucha por la vida*. Es decir, el momento protoeugenésico es profundamente spenceriano.

En clave política democrática, Romero Brest confió en el perfeccionamiento de *la raza*, al elegir a los más débiles, a los menos aptos, a los más vulnerados, para aplicarles los procedimientos tendientes a dotarlos de mejores condiciones para la vida. Por otro lado, en dimensión a la vez política, fisiológica y didáctica, en discurso

contradestinatario, se opuso a la militarización de la disciplina y a la formación de los Batallones Escolares. Idéntica actitud y análogo argumento asumió frente al avance imparable de los deportes en el mundo y en la Argentina.

Con respecto a la temática acerca del género en oportunidad del análisis de los planes de estudio, pudimos percibir -con la ayuda de investigadores- el carácter generizado de la formación docente en educación física prácticamente desde su génesis, pues ya el Plan 1906 prescribía el dictado de la materia Anatomía por sexo y, en el Plan 1912, se agregó la materia Defensa Personal para varones, en consonancia con estereotipos masculinos. Por ello, inferimos que la construcción del género ya estaba definida casi desde los orígenes de la disciplina. Asimismo, la eugenesia fue diseñada desde patrones binarios.

El Congreso Femenino de 1910 mostró un giro en torno a las prácticas corporales en las mujeres, dado que se denunció el carácter subordinado de su vida doméstica, a la vez que se afirmó la necesidad de rediseñar su educación física, intelectual y moral. La preocupación por la eugenesia estaba presente en el Congreso mencionado desde que -desde su sección Educación- se procuró fortalecer la actividad física de las mujeres como medio para cambiar sus condiciones de vida para sí mismas y para el *mejoramiento de la raza*. Consideramos así que la educación física constituyó, de la mano de estas protagonistas, un reaseguro para la eugenesia preventiva, a la vez que fue dadora de sentido del SAEF.

Por ello, inferimos que Enrique Romero Brest no solamente creó el primer INSEF, sino también, desde los saberes, fundamentó el campo -a través del SAEF- y dio origen a múltiples publicaciones del área con una mirada eugenista generizada. A su vez, construyó un modelo de docente conforme a su Sistema, un modelo de población sana que

debía atravesar estrategias biopolíticas para colocarse al servicio de la patria. Por todo esto, consideramos que en Romero Brest se evidencia una doble coherencia: en su Sistema y respecto de su inserción en el mundo académico. Con respecto al intramétodo, exponía la necesidad de fortalecer a la población en la lucha por la vida según el género a través de la gimnasia fisiológica y eugenésica, al corregir los defectos y dotar de elementos para incrementar la energía vital, es decir, aplicando su Sistema basado en el trípode Fisiología-Pedagogía-Higiene, que incluía las mediciones antropométricas como modo de contralor tanto de su método como de *la raza*.

Acerca de este significante, *raza*, percibimos la evolución discursiva en Romero Brest desde una analogía con *población* más o menos difusa hasta la esencialización de caracteres somáticos y psíquicos: *la raza argentina*, hacia mediados de la década de 1920, con el claro propósito de elevar a los débiles, a fin de producir una eugenesia preventiva, racialista, nunca racista.

Hemos percibido también la construcción de sus adversarios, incluyendo el militarismo, conjuntamente con los Batallones Escolares, la Sociedad Sportiva, las tendencias anatómicas de la educación física y el *scoutismo*. Dedicó parte de la justificación discursiva de su SAEF a ellos, quienes precisamente produjeron su ocaso. Estos protagonistas vencieron en esta apropiación del campo y devinieron los actores del segundo momento de nuestra periodización.

Así, desde 1930 en adelante, emerge un cambio de formato: el diseño curricular muestra la derrota discursiva del sistema romerista, su prohibición y clausura, y se evidencia la victoria del antiguo contradestinatario deportivista, constitucionalista, eugenésico, militarista, conservador y espiritualista con el influjo fascista de la *estetización*

*de las masas* (Pasqualini, 2015), que conducía a una cuantificación del sujeto desde el momento en que se estipulaban modelos de cuerpo en función de los requerimientos sociales y políticos. Esta orientación obtuvo la victoria en el campo después de tres décadas de lucha por la hegemonía.

Romero Brest, en sus obras de fines de la década de 1930, construyó su discurso contradestinario también desde el espiritualismo en su vertiente democrática para oponerse al deportivismo, fuente de *animalismos*, de instintos. Por el contrario, exaltaba la gimnasia como fuente de corrección y procuración de la perfección de la materia para desarrollar el espíritu (Romero Brest, 1938a). Por ello, transitar por el capítulo segundo, y especialmente por el capítulo tercero, nos muestra las diferencias entre la formación ideada por Romero Brest y la diseñada por la eugenesia más coercitiva, totalitaria y nacionalista.

El discurso eugenésico europeo y norteamericano tuvo una modalidad coercitiva explícita, al portar altos grados de hostigamiento, control corporal y privación de derechos. Este modelo estaba presente en los discursos editados por AABEMS desde 1933 en Buenos Aires respecto del régimen nazi, en el que imperó la tanatopolítica como *immunitas* (Esposito, 2004).

En la vertiente latina de *coercitividad disimulada*, percibimos una tendencia más atenuada respecto de la anterior, aunque con fuerte control estatal respecto de cuerpo y espíritu. Este diseño dio origen a una fuerte articulación entre Argentina e Italia en el seno de AABEMS, institución que cobijó a intelectuales, médicos y pedagogos del momento a fin de estrechar filas en torno a la eugenesia italiana. Las mediciones, la ficha de la femineidad, de los niños, de los trabajadores y de los deportistas permitían un control exhaustivo de la población de



acuerdo con Nicola Pende, prediciendo el destino de los escolares y la conducta social a partir del control emocional y hormonal, como también sexual, para controlar la reproducción y corregir anormalidades funcionales al fascismo. Estas estrategias -en Argentina-, de acuerdo con Armus (2019), se presentaron más en el formato de los discursos que en verdaderas prácticas.

Sin embargo, inferimos que en las instituciones escolares argentinas estudiadas, no podemos soslayar la intervención estatal o la proveniente de organizaciones de la sociedad civil, en las que se manifiesta una línea biopolítica desde el momento en que realizaron un diseño poblacional en lo referido al cuerpo, la salud, lo mensurable, la raza, la aptitud y el género.

El Estado cumplió un rol fundamental para operar en pos de la eugenesia: en la formulación de proyectos de ley, en la organización de la Colonia de Olivos, la de los Derechos del Niño y las plazas de ejercicios, así como en la creación de los institutos de educación física. Más adelante, también en la conformación de políticas públicas en torno a la salud. En cuanto a las finalidades del profesorado y de acuerdo con la periodización estipulada, percibimos la línea romerista tendiente a priorizar la buena salud a través de las condiciones físicas, aunque Romero Brest priorizaba una buena preparación científica y pedagógica, como ya lo expresamos. Idénticos esquemas se evidencian en las mediciones antropométricas y en los dispositivos de admisión al INSEF.

En el segundo momento, en concordancia con la línea pendeana, estas condiciones de admisión estaban articuladas con una concepción eugenista en búsqueda del cuerpo perfecto y apto, dado que las condiciones estéticas biotipológicas estaban ligadas a la armonía y a la perfección corporal, pues el desarrollo físico estaría indicando una

capacidad superior de vida y, consecuentemente, de la *raza*. Si nos referimos a ella, los intelectuales italianos pensaron en función de la *raza latina*, en clara adhesión al racismo nacional y antisemita. Estas posiciones fueron expuestas también en Argentina, en la AABEMS y además, en el gobierno de la provincia de Buenos Aires.

La creación de dos instituciones de formación docente, inferimos, no presentan una casualidad. El Plan 1940 expresaba un predominio de los deportes, y algunos de ellos demostraban una finalidad enmarcada en función de la masculinidad (Elias y Dunning, 1992), por lo que se conjugan eugenesia y generificación. Si bien la institución creada en 1939 fue el INSEF de San Fernando, no se dejó al azar la formación de las mujeres, dado el compromiso por instruir las como docentes mujeres al servicio de la raza, de la nación y de las funciones maternas. Toda estrategia didáctica fue pergeñada según esos fines.

Estas condiciones conformaban las condiciones de un examen de ingreso con características férreas en cuanto a la práctica deportiva dentro de un modelo generizado, desde el momento en que separaba la formación masculina de la femenina desde lo edilicio-territorial. Es más, la dimensión espacial es un indicio de las funciones diferenciadas: varones, al trabajo; mujeres, a la maternidad o a participar de la vida civil desde una mirada claramente femenina y con sus *hexis* femeninas. Por ello, la educación física recorrió el camino institucional de la Argentina. Nuevas figuras, nuevos valores, currículo diferenciado surgieron con la creación del Instituto de San Fernando, en coherencia con los postulados políticos. La militarización se acerca a la educación física por medio de la conexión con la Dirección de Esgrima y Tiro, pero especialmente con la forma de internado como institución total -en analogía con las castrenses-, donde prevalecía la

competencia, el rito iniciático de bautismo restringido al Instituto de varones -al menos en la década de 1940- y la conciencia de ser los elegidos para honrar a la patria.

Asistimos en este análisis a la génesis de la plena generificación del deporte. Todavía hoy cobran verdadero impacto los patrones masculinos y femeninos. Las prácticas corporales femeninas, aún en la actualidad, están subvaluadas producto de una planificación anatomopolítica y biopolítica conforme a los estándares de nuestra sociedad. El deporte, como ya afirmamos, se constituyó en la vanguardia de los valores masculinos de lucha por la vida, fortaleza, competencia, modelo de cuerpo varonil avasallador en el que debían percibirse los componentes del VARF, todos ellos superestructurales. Las mediciones antropométricas constituyeron un indicador de la búsqueda del cuerpo perfecto según sus roles, biológicamente prescritos para hombres y mujeres. Los planes de estudio analizados nos demuestran que la asociación educación física-eugenesia-deportes-generización es efectiva y posible al realizar una acción recíproca. Planes relacionados con la implementación de medidas eugenésicas para hombres y mujeres -diferenciados- se volvieron claramente binarios. El deporte en el siglo pasado fue funcional tanto a sociedades democráticas como totalitarias, pero siempre con una intencionalidad biopolítica. El deporte es funcional aun hoy a la discriminación y a la desigualdad, a pesar de los avances en las legislaciones más ligadas a políticas de reconocimiento.

La biopolítica y la tanatopolítica han realizado su tarea de segmentar la población entre cuerpos utópicos funcionales y cuerpos abyectos. Medir para correlacionar con el trabajo, con el estudio, con los deportes, con la reproducción, con la guerra; cada uno con su lugar.

Las instituciones educativas han recibido por herencia la historia cultural y política y, desde allí, han construido verdades.

Así, percibimos las relaciones entre ciencia y diseño de las poblaciones, con lo cual inferimos la necesaria falta de neutralidad de las investigaciones. La ciencia se mostró no neutral, ya que el poder crea un *régimen de verdad* desde donde se van construyendo cuerpos, se los selecciona, se los considera aptos o abyectos, se los destina a la biopolítica del sanar o a la tanatopolítica de la esterilización, que no es el caso ni de Enrique Romero Brest ni de Nicola Pende. Sin embargo, aun en ellos hubo estrategias para *defender la sociedad* (Foucault, 2008), y es posible preguntarnos por el impacto de estos dispositivos sobre la subjetividad, al ser eliminados algunos cuerpos del examen de ingreso o al ser señalados como no aptos en las mediciones antropométricas. Estos dispositivos fundan también una legitimación y una invisibilización, una garantía de belleza o un camino hacia la exclusión de la formación docente. La eugenesia y la preocupación por *la raza* desde sus diferentes versiones posibilitaron, acreditó esta organización escolar.

Deseamos que el estudio realizado constituya una hoja de ruta más para comprender el devenir de las sociedades encarnadas en las instituciones por ellas cobijadas y pergeñadas en el pasado, a la vez que ayude a comprender con qué propósitos y bases fue construido ese edificio de la formación docente en educación física, el cual hoy transitamos a diario, y cuyos mensajes ocultos -debido a la cotidianidad- no siempre alcanzamos a descubrir.

## | BIBLIOGRAFÍA |

- Abela, A. (2002). *Las técnicas de análisis de contenido: una revisión actualizada*. Sevilla: Editorial Fundación Centro de Estudios Andaluces.
- Agamben, G. (2011). ¿Qué es un dispositivo? *Revista Sociológica*, 26(73), 249-264. Recuperado de: <https://www.scielo.org.mx/pdf/soc/v26n73/v26n73a10.pdf>.
- Aisenstein, A. (2008). Deporte en la escuela, ¿vale la pena? En C. R. Torres (Comp.), *Niñez, deporte y actividad física. Reflexiones sobre una relación compleja*. Madrid: Miño y Dávila.
- Aisenstein, A. y Elías, L. (2018). Influencias de la YMCA en la cultura institucional del Instituto Nacional de Educación Física (INEF) Gral. Belgrano. Argentina, 1939-1967. *RIDPHE\_R Revista Iberoamericana do Patrimonio Histórico-Educativo*, 4(1), 80-95. [https://doi.org/10.20888/ridphe\\_r.v4i1.7859](https://doi.org/10.20888/ridphe_r.v4i1.7859).
- Aisenstein, A. y Melano, I. (2018). Formación docente en educación física en Argentina durante la última dictadura militar. El caso del INEF Gral. M. Belgrano. En C. Kaufmann (Coord.), *Estudios sobre historia y política de la educación argentina reciente (1960-2000)*, pp. 179-198. Salamanca: FahrenHouse Ediciones.
- Alberini, C. (1921). Introducción a la axiogenia. *Humanidades*, 1, 107-149. Recuperado de: [http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art\\_revistas/pr.1429/pr.1429.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.1429/pr.1429.pdf).
- Altuna, A. H. (2005). *De la educación física en la Argentina*. Museo, Biblioteca y Archivo Histórico de la Educación Física (MuBAH). Recuperado de: <http://www.sanfernando.unlu.edu.ar/?q=node/626>

- Armus, D. (2016). Eugenesia en Buenos Aires: discursos, prácticas, historiografía. *História, Ciências, Saúde - Manguinhos*, 23(1). Recuperado de: <https://doi.org/10.1590/S0104-59702016000500009>
- ----- (2019). Desirable and undesirable migrants. Disease, eugenics, and discourses in modern Buenos Aires. *Journal of Iberian and Latin American Studies*, 25(1), 57-79. <https://doi.org/10.1080/14701847.2019.1579492>.
- Armus, D. y Scharagrodsky, P. (2013). *El fútbol en las escuelas y colegios argentinos a principios del siglo XX. Enrique Romero Brest y el primer capítulo de una historia de (des)encuentros*. XXVII Simposio Nacional de História. Natal, Brasil.
- Barrancos, D., Guy, D. y Valobra, A. (Eds.) (2014). *Moralidades y comportamiento sexuales. Argentina (1880-2011)*, pp. 73-94. Buenos Aires: Biblos.
- Beer, D. (2017). *El entramado del Instituto de Educación Física Manuel Belgrano: de plan en plan, de disputa en disputa (1956-1967)*. 12° Congreso Argentino de Educación Física y Ciencias. Universidad Nacional de La Plata. Recuperado de: [http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab\\_eventos/ev.10269/ev.10269.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.10269/ev.10269.pdf).
- Biernat, C. y Ramacciotti, K. (2008). La tutela estatal: madre y el niño en la Argentina. *História, Ciências, Saúde - Manguinhos*, 15(2), 331-351. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/3861/386138035006.pdf>
- ----- (2013). *Crecer y multiplicarse. La Política sanitaria materno-infantil argentina 1900-1960*. Buenos Aires: Biblos.
- ----- (Eds.) (2014). *Historia de la salud y la enfermedad bajo la lupa de las ciencias sociales*. Buenos Aires: Biblos.
- Biernat, C., Cerdá, J.M. y Ramacciotti, K. (2015). *La salud pública y la enfermería en la Argentina*. Bernal: Editorial Universidad Nacional de Quilmes.
- Bobbio, N. (1983). Organicismo e individualismo. Conferencia inaugural del Congreso individual-colectivo "El problema de la racionalidad en política, economía y filosofía". *Mondoperaio* (1/2), 99-103. Turín, Italia.

- ----- (2006). *Ensayos sobre el fascismo*. Buenos Aires: Prometeo/Editorial Universidad Nacional de Quilmes.
- Bowles, S. y Gintis, H. (1999). Educación y desarrollo personal: la larga sombra del trabajo. En M. Fernández Enguita (Ed.), *Sociología de la educación*. Madrid: Alianza.
- Brinckmann, J. (1934). La legislación racista en el Tercer Reich. *Anales de Biotipología, Eugenesia y Medicina Social*, 3(1). Recuperado de: <http://biblioteca.psi.uba.ar/cgi-bin/koha/opac-detail.pl?biblionumber=50693>
- Brohm, J. M. (1993). Introducción. En J.I. Barbero González (Comp.), *Materiales de sociología del deporte*, pp. 9-38. Madrid: La Piqueta.
- Carli, S. (Comp.) (2005). *De la familia a la escuela: infancia, socialización y subjetividad*. Buenos Aires: Santillana.
- Cassata, F. (2005). Una storia da scrivere, L'eugenica in Italia. *Medicina e Storia*, (9). Génova.
- ----- (2006). *Molti, sani e forti. L'eugenetica in Italia*. Torino: Bollati Boringhieri Editore.
- ----- (2015). *Eugenetica senza tabú. Usi e abusi di un concetto*. Torino: Giulio Einaudi Editore.
- Cecchetto, S. (2008). *La Biología contra la democracia: eugenesia, herencia y prejuicio en Argentina, 1880-1940*. Mar del Plata: EUDEM.
- Cometto, C. (1933). Peso, talla y perímetro del tórax de los alumnos de la Provincia de Buenos Aires. *Anales de Biotipología, Eugenesia y Medicina Social*, 19. Recuperado de: <http://biblioteca.psi.uba.ar/cgi-bin/koha/opac-detail.pl?biblionumber=50693>.
- Comte, A. (1980). *Curso de filosofía positiva*. Buenos Aires: Aguilar.
- De Alba, A. (1991). *Evaluación curricular. Conformación conceptual del campo*. México, ENEP-Iztacala: UNAM.
- ----- (1998). *Currículo: mitos y perspectivas*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

- Di Liscia, M. S. y Salto, G. (Eds.) (2004). *Higienismo, educación y discurso en la Argentina (1870-1940)*. Santa Rosa, La Pampa: Universidad de La Pampa.
- Elías, N. y Dunning, E. (1992). *Deporte y ocio en el proceso de civilización*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- Esposito, R. (2004). *Bios. Biopolítica y filosofía*. Buenos Aires: Amorrortu.
- ----- (2009). *Immunitas. Protección y negación de la vida*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Fairclough, N. (1992). *Discourse and Social Change*. Cambridge: Polity Press.
- Farré, L. (1958). *Cincuenta años de filosofía en la Argentina*. Buenos Aires: Peuser.
- Ferrauto, E. (1941). *Educazione Fisica nell'Educazione Giovanile Fascista, Partito Nazionale Fascista, Gioventù Italiana del Littorio*. Torino: G.B. Paravia.
- Fiorucci, F. y Rodríguez, L. G. (Comps.) (2018). *Intelectuales de la educación y el Estado: maestros, médicos y arquitectos*. Bernal: Editorial Universidad Nacional de Quilmes.
- Forti, S. (2012). *Biopotere, Corpi utopici e corpi abietti*. Carpi: Consorzio per il festivalfilosofia.
- Foucault, M. (1992). *Microfísica del poder*. Madrid: La Piqueta.
- ----- (2008). *Defender la sociedad*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- ----- (2010). *Los anormales*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Fresco, M. (1940). *La educación física, una innovación en mi gobierno*. Buenos Aires: Talleres Gráficos Damiano.
- Galak, E. (2012). *Del dicho al hecho (y viceversa). El largo trecho de la construcción del campo de la formación profesional en educación física en Argentina*. La Plata: Universidad Nacional de La Plata. Recuperado de: <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.773/te.773.pdf>



- ----- (2015). *Cuerpo, educación y política: tensiones epistémicas, históricas y prácticas*. Buenos Aires: Biblos.
- ----- (2016). *Educación de los cuerpos al servicio de la política: cultura física, higienismo, raza y eugenesia en Argentina y Brasil*. Buenos Aires: Biblos.
- ----- (2019). La institucionalización del oficio de pedagogizar los cuerpos: el nacimiento de la formación profesional en educación física en Argentina (1897-1912). *Revista História da Educação*, 23. Recuperado de: <https://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/79633>.
- Gatto, E. (2018). Racializaciones. La producción histórica de la diferenciación racial. *Anuario. Escuela de Historia*, 30, 5-10. Recuperado de: <https://anuariodehistoria.unr.edu.ar/index.php/Anuario/issue/view/17>
- Gentile, E. (2005). *La vía italiana al totalitarismo, partido y Estado en el régimen fascista*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- ----- (2007a). *Fascismo di pietra*. Bari: Laterza.
- ----- (2007b). *El culto del littorio: la sacralización de la política en la Italia fascista*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Gilabert, H. (1991). *Una escuela ideal inolvidable*. Rosario: Escuela de Artes Gráficas del Colegio Salesiano San José.
- Gimeno Sacristán, J. (1998). *El currículo. Una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- Goffman, E. (2001). *Internados. Ensayos sobre la situación social de los enfermos mentales*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Gómez Di Vincenzo, J. A. (2013). Educación y medicalización: la impronta de la biopedagogía en el discurso eugenésico argentino entre 1930 y 1943. *Revista Iberoamericana de Educación, OEI*, 1-11.
- Goodson, I. (1995). *Historia del currículum, la construcción social de las disciplinas escolares*. Barcelona: Pomares.
- Gvirtz, S. y Palamidessi, M. (2012). *El ABC de la tarea docente: currículum y enseñanza*. Buenos Aires: Aique.

- Ingenieros, J. (1920). *La simulación en la lucha por la vida*. Buenos Aires: Talleres Gráficos Schenone y Linari.
- ----- (1956). *Tratado del amor*. Buenos Aires: Elmer.
- ----- (2013). *Sociología argentina*. Buenos Aires: Losada.
- Kirsch, U. (2004). *La Revista Anales de la Asociación de Biotipología, Eugenesia y Medicina Social*. XI Jornadas de Investigación, Universidad de Buenos Aires. Recuperado de: <http://www.aacademica.org/000-029/332>.
- Korn, A. (1930). Axiología. *Revista Verbum*, 23(77). Recuperado de: <http://revistas.filo.uba.ar/index.php/verbum/article/view/2755/0>
- Lamanna, E. (1969). *Historia de la filosofía del siglo XIX*. Buenos Aires: Hachette.
- Le Breton, D. (2010). *Rostros: ensayo de Antropología*. Buenos Aires: Letra Viva.
- Ledesma Prietto, N.F., De Martinelli, G. y Valobra, A. (2014). *Historia y metodología: aproximaciones al análisis del discurso*. Memoria Académica. La Plata: Universidad Nacional de La Plata.
- Leocata, F. (2004). *Los caminos de la filosofía en la Argentina*. Buenos Aires: CESBA.
- Lepre, A. (1998). *Mussolini*. Roma-Bari: Laterza.
- Lértora Mendoza, C. y Viscardi, R. (Coords.) (2013). *La agenda filosófica hoy: temas y problemas*. *Actas XVI Jornadas de pensamiento filosófico*. Buenos Aires: FEPAL.
- Levene, H. (1941). *Gimnasia metodizada*. Buenos Aires: Orientación Integral Humana.
- Lozano, N., Rossi, A. y Franco, V. (1936). La ficha biotipológica escolar. *Anales de Biotipología, Eugenesia y Medicina Social*, 60, 1.
- Malvicino, O. (2005). *Memorias de mi profesión. Un legado que me tocó vivir*. Santa Fe: CDR.

- Mantovani, C. (2004). *Rigenerare la società, L'eugenetica in Italia dalle origini fino a oggi*. Catanzaro: Rubbetino.
- Martín Rojo, L. (1997). *El orden social de los discursos*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.
- Mercante, V. (1933). Cráneo estético del argentino. *Anales de Biotipología, Eugenesia y Medicina Social*, 15.
- Milstein, D. (2003). *Higiene, autoridad y escuela. Madres, maestras y médicos: un estudio acerca del deterioro del Estado*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Palamidessi, M. (1998). *¿Qué es el discurso pedagógico?* Bernal: Universidad Nacional de Quilmes.
- Palma, H. (2005). *Gobernar es seleccionar*. Buenos Aires: Jorge Baddino Ediciones.
- Pasqualini, M. (2015). *La Juventud modelo del fascismo italiano: educación física, discurso médico y culto del cuerpo en la ONB, 1930-1937*. Valencia: Historia Social.
- Pedraz, M. V. (2007). La construcción de una ética médico-deportiva de sujeción: el cuerpo preso de la vida saludable. *Salud Pública de México*, 49, 71-78.
- Pende, N. (1922). *Le debolezze di costituzione*. Roma: Librería de Scienze e Lettere.
- ----- (1933). Biotipología y educación física: la determinación del biotipo y la valorización del VARF individual en una educación física y atlética racional. *Anales de la Asociación Argentina de Biotipología, Eugenesia y Medicina Social*, 2, 36.
- ----- (1934a). Biotipología y Atletismo. *Anales de Biotipología, Eugenesia y Medicina Social*, 35.
- ----- (1934b). La crisis del pensamiento médico. *Anales de Biotipología, Eugenesia y Medicina Social*, 27.

- ----- (1935a). Biología de las razas y unidad espiritual mediterránea. *Anales de Biotipología, Eugenesia y Medicina Social*, 41.
- ----- (1935b). El control del crecimiento y la revisión del motor humano. *Anales de Biotipología, Eugenesia y Medicina Social*, 37.
- ----- (1936a). La educación física en los cánones biotipológicos. *Anales de Biotipología, Eugenesia y Medicina Social*, 64.
- ----- (1936b). La ficha biotipológica ortogenética escolar. *Anales de Biotipología, Eugenesia y Medicina Social*, 60.
- ----- (1938a). *La scuola fascista preparatrice del l'uomo totale ed orientatrice del cittadino produttivo*. Roma: Tipografia del Senato.
- ----- (1938b). *Concetti e prassi della razza nella mentalità fascista. Discorso pronunciato il 15 ottobre 1938-XVI sotto gli auspici della Sezione Cremonese dell'Istituto di Cultura Fascista*. Cremona: Stabilimento Tipografico Società Editorial.
- ----- (1939a). *Scienza dell'ortogenesi, Istituto Italiano d'artigrafiche*, Bérgamo.
- ----- (1939b). *Trattato di Biotipologia Umana individuale e sociale*. Roma: Vallardi.
- ----- (1949). *Ciencia moderna de la persona humana*. Buenos Aires: Alfa.
- ----- (1955). *La cartella personale auxologica-biotipologica*. Roma: Abruzzini.
- ----- (1958). *¿A dónde vas, hombre?* Buenos Aires: Alfa.
- Pisanty, V. (2018). *Educare all'odio: La difesa della razza*. Roma: GEDI Gruppo Editoriale.
- Pizzurno, P. (1914). El INSEF, su evolución, influencia y resultados. *El Monitor de la Educación Común*.
- Popkewitz, T. (1994). *Sociología política de las reformas educativas*. Madrid: Morata.
- Puiggrós, A. (1996). *Historia de la educación argentina. Sujetos, disciplina y currículo*. Buenos Aires: Galerna.

- Reale, G. y Antieri, D. (1988). *Historia del pensamiento filosófico*. Barcelona: Herder.
- Romero, F. (1952). *Sobre la filosofía en América*. Buenos Aires: Raigal.
- Romero Brest, EN. (1900). *El ejercicio físico en la escuela (del punto de vista higiénico). Contribución al estudio de esta cuestión para nuestras escuelas*. Buenos Aires: Compañía Sudamericana de Billetes de Banco.
- ----- (1905a). *Curso Superior de Educación Física*. Buenos Aires: Las Ciencias.
- ----- (1905b). Conferencia inaugural de los Cursos de Ejercicios Físicos. "Concepto moderno de la educación física". *El Monitor de la Educación Común*, 25(385), 395-404.
- ----- (1909). Orientación científica de la cultura física. *El Monitor de la Educación Común*, 28(434), 290-303.
- ----- (1911). *Evolución y consecuencias de las ideas doctrinarias en la educación física*. Buenos Aires: La Semana Médica. Spinelli.
- ----- (1913). *La educación física Argentina*. Congreso Internacional de París. Buenos Aires: Librería e Imprenta Europea.
- ----- (1914). INSEF, su evolución. *El Monitor de la Educación Común*.
- ----- (1917). *El Instituto Nacional Superior de Educación Física: Antecedentes, organización, resultados*. Buenos Aires: Cabaut y Cía. Editores.
- ----- (1938a). *El sentido espiritual de la educación física*. Buenos Aires: Proventas Talleres Gráficos.
- ----- (1938b). *Pedagogía de la educación física*. Buenos Aires: Librería del Colegio.
- ----- (1938c). Principios fundamentales de la educación física. *Revista de Pedagogía, Revista de Educación Física*. Buenos Aires: INSEF.
- ----- (1939). *Bases de la educación física en la Argentina*. Buenos Aires: Librería del Colegio.

- Romero Brest, E.C. (1936). Organización del INEF. *Anales de Biotipología, Eugenesia y Medicina Social*.
- ----- (1986). Organización del Instituto Nacional de Educación Física. *Revista de Educación Física*.
- Rossi, A. (1936). Los estudios biotipológicos traen un renacimiento espiritualista. *Anales de Biotipología, Eugenesia y Medicina Social*, 64, p. 22.
- Rozengardt, R. (Comp.) (2006). *Apuntes de historia para profesores de educación física*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Rozengardt, R. y Acosta, F. (2011). *Historia de la educación física y sus instituciones*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Saraví, J. (1998). *Aportes para una historia de la educación física 1900 a 1945*. Buenos Aires: Instituto de Educación Física.
- Scaraffia, L. (2012). *Per una storia dell'eugenetica. Il pericolo delle buone intenzioni*. Brescia: Morcelliana.
- Scharagrodsky, P. (2001). De la testosterona a la virilidad, visibilizando una política escolar generizada. *Revista de Educación Física y Ciencia*. Universidad Nacional de La Plata.
- ----- (2004). El padre de la educación física argentina: fabricando una política corporal generizada (1900-1940). *Perspectiva*, 22, 83-119. Recuperado de <http://www.ced.ufsc.br/nucleos/nup/perspectiva.html>.
- ----- (2006). *Tras las huellas de la educación física escolar argentina. Cuerpo, género y pedagogía. 1880-1950*. Buenos Aires: Prometeo.
- ----- (2008). *Gobernar es ejercitar*. Buenos Aires: Prometeo.
- ----- (Comp.) (2011). *La invención del "homo gymnasticus". Fragmentos históricos sobre la educación de los cuerpos en movimiento en Occidente*. Buenos Aires: Prometeo.
- ----- (2013). Las feministas y sus 'miradas' sobre la cultura física y la educación física 'femenina' en la Argentina, primeras décadas del siglo XX. En A. Ferreira (Comp.), *Pensando la educación física como área de conocimiento*.

*Problematizaciones pedagógicas del sujeto y el cuerpo.* Buenos Aires: Miño y Dávila.

- ----- (Comp.) (2014). *Miradas médicas sobre la cultura física en Argentina, 1880-1970.* Buenos Aires: Prometeo.
- ----- (2015a). Los arquitectos corporales en la educación física y los deportes. Entre fichas, saberes y oficios (Argentina primera mitad del siglo XX). *Trabajos y Comunicaciones*, Segunda Época, (42).
- ----- (2015b). El Sistema Argentino de Educación Física. Entre el cientificismo, la higienización, el eclecticismo y la argentinidad. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, 37. Dossiê: práticas e prescrições sobre o corpo: a dimensão educativa dos métodos ginásticos europeus. Recuperado de <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0101328915000232>.
- ----- (2019). Notas sobre los lugares en la educación y la educación física, Argentina, finales del siglo XIX y principios del XX. *Materiales para la Historia del Deporte*, 18; Sevilla.
- Scher, A. (1996). *La patria deportista. Cien años de política y deporte.* Buenos Aires: Planeta.
- Spencer, H. (1946). *Educación intelectual, moral y física.* Buenos Aires: Albatros.
- Stepan, N. (2005). *A hora da eugenia, Raca, gênero e nação na América Latina.* Río de Janeiro: Fiocruz.
- Sztompka, P. (1995). *Sociología del cambio social.* Madrid: Alianza.
- Tarquini, A. (2011). *Storia della cultura fascista.* Bolonia: Società Editrice Il Mulino.
- Terán, O. (2015). *Historia de las ideas en la Argentina: diez lecciones iniciales, 1810-1980.* Buenos Aires: Siglo XXI.
- Torres, C. (2011). La educación física en Estados Unidos (1865-1945). En P. Traverso, *La historia como campo de batalla.* Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

- Vallejo, G. y Miranda, M. (2005). Los saberes del poder: eugenesia y biotipología en la Argentina del siglo XX. *Revista de Indias*, 64 (231), 425-444. <https://doi.org/10.3989/revindias.2004.i231.547>
- -----y Miranda, M. (2007). *Políticas del cuerpo, estrategias modernas de normalización del individuo y la sociedad*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- ----- y Miranda, M. (2009). *Darwinismo social y eugenesia en el mundo latino*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- -----yM. Miranda (2010). *Derivas de Darwin: cultura y política en clave biológica*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- -----y M. Miranda (2012). *Una historia de la eugenesia, Argentina y las redes biopolíticas internacionales 1912-1945*. Buenos Aires: Biblos.
- Vassallo, A. (1963). *Estudios sobre Alejandro Korn: Homenaje en el centenario de su nacimiento*. Universidad Nacional de La Plata.
- Wodak, R. y Meyer, M. (2003). *Métodos de análisis crítico del discurso*. Barcelona: Gedisa.

### Otras fuentes consultadas

- *Actas del Congreso Internacional Femenino de la República Argentina* (1910). Asociación Universitaria Argentina. Buenos Aires: Ceppi.
- *Anales de Biotipología, Eugenesia y Medicina Social*. Asociación Argentina de Biotipología, Eugenesia y Medicina Social (1933-1945).
- *Boletín del Museo Social Argentino* XVII (83) (1929).
- Centro de Documentación Histórica ISEF *Romero Brest*. Planes de estudio desde 1906 hasta la fecha.
- *El Monitor de la Educación Común*: 1884, 1900, 1904, 1905, 1909, 1911, 1912, 1914.



- Instituto Nacional de Educación Física (1986). *Contribuciones a la documentación e investigación de las Ciencias del Deporte, I, 80 Aniversario*. Buenos Aires: Talleres Gráficos del Ministerio de Educación.
- Instituto Nacional de Educación Física de Buenos Aires (1967). *Normas de ingreso y permanencia*, Administración de Educación Física, Deportes y Recreación.
- Instituto Nacional de Educación Física Gral. Manuel Belgrano (1967). *Bodas de Plata 1939-1964*.
- Instituto Nacional de Educación Física Gral. Manuel Belgrano (1976). *Reseña histórica*. Buenos Aires: Amibef.
- *Memorias del Ministerio de Instrucción Pública*: 1904, 1908, 1911,1912,1913, 1917, 1923, 1924, 1928, 1932,1933, 1938, 1939, 1940, 1941, 1942.
- *Revista de Educación Física (REVEF)*, de 1909 hasta 1916 (primera época) y de 1921 hasta 1931 (segunda época y final). Buenos Aires: INSEF.



## Educación física y los discursos de la eugenesia

Este trabajo de Silvina Franceschini es el resultado de una investigación realizada durante seis años, en el marco de la tesis de maestría, que indaga la relación entre el discurso eugenésico y el campo de la formación docente en Educación Física, durante las primeras cuatro décadas del siglo XX en Argentina. Este recorrido histórico analiza, de manera crítica, los discursos dominantes, los saberes y las prácticas que reprodujeron formas de cosificación corporal, a la vez que imagina escenarios educativos actuales más libres, democráticos y críticos a la hora de educar por el movimiento y a través de él.

(serie tesis posgrado)



Universidad  
Nacional  
de Quilmes



publicaciones  
ciencias sociales



ISBN 978-987-559-011-7  
9 789875 589117