

DIME COMO TE MUEVES Y TE DIRÉ CUAL ES TU SEXO: EDUCACIÓN FÍSICA ESCOLAR Y FEMINIDAD EN ARGENTINA DE FINALES DEL SIGLO XIX Y PRINCIPIOS DEL XX

Pablo Ariel Scharagrodsky

Master en Ciencias Sociales con Orientación en Educación (FLACSO, Argentina).
Licenciado y Profesor en Ciencias de la Educación (UNLP) y Profesor en Educación Física
(UNLP). Actualmente es Docente investigador de la Universidad Nacional de Quilmes y
de la Universidad Nacional de La Plata. Doctorando en Ciencias Sociales y Humanas por
la UNQ.

RESUMEN

la educación física escolar argentina, a fines del siglo XIX y principios del XX, acompañó el proceso de consolidación del sistema de instrucción nacional. Diversas razones dieron cuenta de esta compulsiva incorporación. Entre ellas los temores e inquietudes vinculadas con la sexualidad en una época de fuertes cambios. La modernización del estado argentino generó fuertes tensiones entre los guiones generizados hegemónicos y otras alternativas posibles de vivir la corporalidad femenina. Teniendo en cuenta lo anterior, el siguiente trabajo analiza los modos en que las diferentes prácticas, saberes y discursos de la educación física argentina generaron efectos en términos de feminidades.

RESUMO

A educação física escolar Argentina, entre o final do séc. XIX e o início do séc. XX, acompanhou o processo de consolidação do sistema nacional de ensino. Diversas razões concorreram para o seu desenvolvimento. Entre elas os temores e as inquietações vinculadas à sexualidade em uma época de fortes transformações culturais. A modernização do Estado argentino gerou fortes tensões entre as formas tradicionais e alternativas possíveis de viver a corporalidade feminina. Este trabalho analisa os modos como práticas, saberes e discursos da educação física escolar Argentina geraram efeitos em termos de feminilidade.

SUMMARY

At the end of the XIX century and principles of the XX century the Argentinean school physical education accompanied the process of consolidation of the national instruction system. Diverse reasons explained this compulsive incorporation. Among them the fears and restlessness linked with the sexuality in a time of strong changes. Modernization of Argentina state generated strong tensions between the hegemonic genderized scripts and other possible alternatives to live the feminine corporality. Keeping in mind the above-mentioned, the present work analyzes the ways in that different practice, knowledge and speeches of the Argentinean physical education generated different effects in terms of femininities.

1. INTRODUCCIÓN

La educación física escolar argentina, a fines del siglo XIX y principios del XX, acompañó el proceso de consolidación del sistema de instrucción pública nacional. Diversas razones dieron cuenta de esta compulsiva incorporación. Entre ellas los temores, inquietudes y ansiedades vinculadas con la sexualidad en una época de fuertes cambios.

La modernización del estado argentino generó fuertes tensiones y conflictos entre los guiones generizados hegemónicos y otras alternativas posibles de vivir y experimentar la corporalidad, especialmente la femenina. Teniendo en cuenta lo anterior, el siguiente trabajo centra su análisis en los modos en que las diferentes prácticas, saberes y discursos de la educación física escolar argentina generaron efectos en términos de feminidades.

La educación física escolar argentina, en el período mencionado, estuvo representada por un conjunto de prácticas corporales entre las que sobresalieron los juegos y los distintos tipos de gimnasias. Estas prácticas pusieron en circulación un conjunto de significados sobre la condición femenina adecuada, correcta y deseable, al mismo tiempo que excluyó otras formas posibles de presentar y representar a la feminidad.

¿Cuáles fueron los ejes sobre los que se construyeron estos formidables guiones generizados? ¿Qué características tuvieron? ¿Qué significados transmitieron? ¿contra quienes se opusieron? Estos interrogantes son los que guían la presente ponencia.

2. CONSTRUYENDO CUERPOS FEMENINOS

La educación física escolar argentina elaboró un complejo guión generizado fuertemente articulado con los problemas del contexto macropolítico argentino entre los que se destacaron los temores a la confusión o a la ambigüedad de los comportamientos masculinos y femeninos; las fobias a la inversión sexual en un contexto en el que la homosexualidad apareció como uno de los problemas más graves de infección de los Estados modernos; los conflictos con los inmigrantes ‘subversivos’, como el caso de los anarquistas y sus posturas francamente rupturistas en términos de amor, placer y deseo; los feminismos y sus cuestionamientos vinculados con la sexualidad patriarcal; los cambios desencadenados por los procesos de modernización en relación a los nuevos roles sociales y sexuales de varones y mujeres o los conflictos vinculados con el matrimonio y el sufragio femenino.

Estas y otras cuestiones atravesaron con una gran virulencia las instituciones modernas, entre ellas a la escuela. La institución escolar apareció, en muchas ocasiones como una caja de resonancia de estos conflictos y las diversas disciplinas escolares participaron de esta batalla. Claramente la educación física no queda afuera. Más bien todo lo contrario, especialmente a partir de argumentaciones provenientes de la medicina.

Cuatro aspectos fueron los que se vertebraron la construcción de la feminidad desde la educación física escolar argentina:

1) La educación física de la mujer, cuando la hubo, estuvo orientada en muchos casos a mejorar su función maternal, por lo tanto, tenía un motivo eugenésico, como era de esperar por la distribución social de roles según el sexo biológico.

2) La educación física construyó una serie de metáforas representativas del cuerpo femenino sintetizadas en la pelvis, el abdomen y los órganos genitales femeninos, especialmente, el útero.

3) La educación física femenina estuvo condicionada por normas pertenecientes a la moral sexual tradicional perfectamente diferenciada por sexos siendo la heterosexualidad la única matriz estimulada.

4) *El acceso de la mujer a ciertas prácticas corporales como los deportes modernos estuvo frenado por el temor a la virilización.*

3. EDUCACIÓN FÍSICA PARA LA MATERNIDAD

La feminidad, como un ideal regulativo históricamente situado, estuvo atravesada por diferentes prácticas y saberes que la constituyeron. Entre ellas encuentra un lugar destacado la Educación Física escolar. La incorporación de la mujer a la práctica de la gimnasia y de los ejercicios físicos fue muy posterior a la del varón. De hecho, la mayoría de las producciones sobre el tema han estado siempre dirigidas al varón. Inclusive en los libros sobre la temática -Romero Brest no es la excepción- aparece a lo sumo un capítulo sobre los ejercicios físicos de la mujer, con lo cual el resto de las obras están explícitamente dirigidas al alumno varón.

A pesar de ello, el padre de la Educación Física Argentina llamado Romero Brest, tuvo el privilegio de hacer ingresar a las mujeres en este nuevo ámbito. Por su iniciativa, en 1902, se creó el primer club de señoritas, el extinto club Atalanta, donde sus asociadas se dedicaban a los juegos y deportes que no podían practicarse en la escuela. De igual manera, fue un fuerte defensor de la inclusión explícita de la mujer en la Educación Física escolar, afirmando que era tan importante como la del hombre y que la educación física de la mujer era un asunto primordial. No obstante ello, una de las principales razones de la incorporación femenina a las prácticas corporales, fue la 'ideología de la maternidad' con la imagen de la mujer como 'guardiana de la raza'. Tal como afirma Romero Brest en el discurso pronunciado en el Club Atalanta en 1903, "el hombre por la forma de su actividad social tiene muchas más ocasiones de corregir, de paliar los perniciosos efectos que acarrea la falta de un sistema racional de educación física. Pero la mujer cuyas condiciones de resistencias fisiológicas y sociales son menores, no pueden esperar nada favorable si no viene de una disciplina física bien comprendida. Y por otra parte, la robustez y debilidad física de la mujer no sólo afecta al individuo aislado sino también y muy directamente a la raza. Es pues así una cuestión social de alta trascendencia la que se afecta con el problema de la educación física de la mujer: el perfeccionamiento de la raza". (Romero Brest, 1903a: 9)

En consecuencia la educación física femenina estuvo avalada con el fin de garantizar la salud y el bienestar de las generaciones futuras. Un fin claramente eugenésico, es decir de regeneramiento racial.¹ La garantía de la salud estuvo vinculada al papel y a la función de la maternidad. Como afirma Scraton "las niñas recibían una educación física para asegurar su salud cuando fueran mujeres adultas, siendo su función primordial la reproducción de niños y niñas sanos/as y el mantenimiento de la raza". (Scraton, 1995: 39) Romero Brest

¹ La eugenesia, ciencia fundada por Sir Francisco Galton, estudiaba las causas sometidas al contrato social que podrían mejorar las cualidades de la raza desde el punto de vista físico o mental, en las futuras generaciones. En la escuela, los diferentes ejercicios físicos, gimnasias y juegos, fueron considerados como prácticas necesarias para acompañar el proceso de mejoramiento racial. En este punto, la maternidad se convirtió en un blanco predilecto de dicho proceso. En las décadas del '30 y '40, especialmente en Europa, el entrenamiento físico de las juventudes hitlerianas, de las falanges españolas o de las juventudes italianas estimularían una determinada 'política de la raza'. La educación física tendría un papel central en la currícula escolar de aquella época. La hostilidad hacia el 'otro' tendrá una solución: el aniquilamiento del cuerpo. Ver en A. HELLER y F. FEHER, *Biopolítica: la modernidad y la liberación del cuerpo*, ed. Península. Barcelona, 1995, pp. 111-118. Para una historia de la eugenesia en la argentina ver: M. NARI, "La eugenesia en Argentina, 1890-1940", en Revista *Quiipu*, Vol. 12, N° 3, México, 1999, pp. 343-369.

sentenció el fin último de la educación física femenina de la siguiente manera: “sólo la mujer robusta podrá tener una descendencia fuerte”. (Romero Brest, 1903a: 14)

Para lograr este cometido, una batería de actividades estaban permitidas en las niñas: “no basta la vida al aire libre, la vida en el campo, es necesario ponerse en contacto con el aire y con el sol, es necesario además que el pulmón y el corazón entren en actividad y eso sólo es posible con el ejercicio muscular. Hay que correr y saltar, no para saber correr y saltar, sino para ejercitar las grandes funciones vitales de la economía”. (Romero Brest, 1903a: 14)

Sin embargo, estas actividades debían respetar ciertos ideales que definían a la feminidad: el decoro, el pudor, la gracia, el recato, la delicadeza y la elegancia en los movimientos. Las supuestas “diferencias de detalle que puedan haber en uno y otro caso (niños y niñas)” (Romero Brest, 1905a, VII) no fueron menores y se instalaron claramente en el terreno de lo moral. Los ejercicios físicos para la mujer funcionaron como eficaces dispositivos ortopédicos, encauzando aquellos comportamientos indeseables e incorrectos. La lucha contra la generación de ciertos vicios instaló una especie de ‘policía corporal’, basada en el control y la vigilancia sobre aquellos “deseos indeterminados, sensaciones oscuras, sentimientos indefinidos y confusos que ya invaden el campo de lo moral o intelectual, o ya el físico mismo”. (Romero Brest, 1905a: 24)

La contribución de la educación física en la construcción de una figura ficcional sobre la maternidad, no sólo sujetaba a las niñas en cuanto a sus obligaciones futuras en roles sociales específicos, sino que configuraba un mapa de poder disimétrico en relación con el varón, ya que el ámbito de lo maternal era sinónimo de espacio doméstico en tanto que excluyente del ámbito público reservado a la mayoría de los varones. Dicho en otros términos, la maternidad o mejor dicho el ‘instinto maternal’ no era -ni es- una cuestión natural de las mujeres, sino un aspecto ideológico que inducía a las mujeres a permanecer en el hogar como madres, contribuyendo, siguiendo a Armstrong (1991), a la creación de la moderna separación público/privado, sellado por un pacto sexual de distribución de esferas de poder: la política para el hombre económico, el hogar para la mujer doméstica, ocultando, sin embargo, su interrelación al presentar la esfera doméstica como ahistórica, natural y lugar de emociones psicológicas individuales. (Badinter, 1981) Como afirma Turner (1984) la visión convencional de las mujeres como madres confunde ‘ser madre’ con ‘ser progenitora’.

4. METÁFORAS CORPORALES: PELVIS, ABDOMEN, ÚTERO

Aunque la Educación Física, en las primeras décadas del siglo XX, se desarrolló como un movimiento progresivo que aumentó las posibilidades físicas de las mujeres, su establecimiento se produjo en el marco de la preocupación médica por la salud futura de las madres. Se animó a las niñas para que fueran más activas en el plano físico, con el fin de promover una buena salud y curar debilidades y deformidades físicas, o más bien morales. No obstante, tras estas posturas ‘progresistas’ estaba la preocupación primordial por la prevención de los daños a sus órganos reproductores y por proteger y garantizar su papel futuro como madres. La adopción de juegos y ejercitaciones físicas adecuadas o adaptadas al ‘sexo débil’ no sólo reforzó la ideología de la feminidad, sino que se fundó también en la ideología de la maternidad. Ningún ejercicio físico atentó contra los dos

supuestos básicos que definían a la mujer como objeto y blanco de poder: la maternidad y cierta feminidad.

Ambos constructos estaban naturalizados a partir del saber médico, especialmente desde la fisiología. Como afirma Romero Brest “los ejercicios de estética, de armonía de las formas, de la gracia de los movimientos, más que los de la fuerza ó violencia, son los apropiados y característicos de la fisiología femenina y por lo tanto son aquellos cuya ejecución abordan las niñas con más gusto y facilidad”. (Romero Brest, 1911a: 118)

En nombre de la biología y de los cambios físicos y orgánicos se prescribieron mandatos morales que excedían la propia biología. La biología se convirtió en el fundamento epistemológico de las prescripciones sociales. “En la primera edad pueden ser considerados iguales las necesidades fisiológicas en el niño y en la niña y, por lo tanto, también los procedimientos y las bases principales de la respectiva educación física. Pero bien pronto las diferencias se señalan y la necesidad de preparar la mujer para la maternidad, exigen de la gimnástica fines más especializados y métodos más en armonía con las modalidades femeninas. La capacidad pelviana y las paredes abdominales adquieren así una importancia capital en el desarrollo de la mujer y de ahí se deducen indicaciones especiales. La suavidad, la armonía de las formas y la elegancia caracterizan la actividad femenina; la fuerza la del hombre”. (Romero Brest, 1905a: 26)

Como afirma Bourdieu “(...) la construcción social arbitraria de lo biológico, y en especial del cuerpo, masculino y femenino, de sus costumbres y de sus funciones, en particular de la reproducción biológica, proporciona un fundamento aparentemente natural a la visión androcéntrica. Esta forma de dominación masculina se produce a partir de dos operaciones básicas: legitima una relación de dominación inscribiéndola en una naturaleza biológica que es en sí misma una construcción social naturalizada”. (Bourdieu, 2000: 37)

Esta construcción social naturalizada situaba a la mujer no sólo como sinónimo de maternidad, sino también como poseedora de una determinada esencia moral femenina vinculada al decoro, la armonía, el encanto, la gracia, la elegancia y la modestia. No era azaroso que las principales partes corporales que definían los ejercicios físicos para la mujer fuesen la pelvis y el abdomen. La educación física contribuía muy fuertemente en la configuración de ese tipo de feminidad.

La fisiología femenina determinó la aplicación de ciertos ejercicios físicos sobre todo en la adolescencia y juventud de la mujer, los cuales inscribieron sobre el cuerpo presupuestos morales que estaban ligados arbitrariamente a la mujer. El pudor, el recato, la plasticidad o la gracia no tienen nada que ver con tener una vagina o con la supuesta fisiología femenina. Son presupuestos morales que una sociedad determinada, en un momento dado, atribuye arbitrariamente a ciertas personas o a ciertos colectivos, por el mero hecho de tener un órgano sexual. Las producciones discursivas vinculadas a los ejercicios físicos pasaban muy rápidamente -y falazmente- del ser (no en un sentido ontológico) al deber ser.²

² No tomamos al género como una categoría ontológica, sino de carácter instrumental. No se trata de un genuino constitutivo del ser de las personas. En tal sentido, el género no es una categoría descriptiva, sino una normativa que determina la percepción social de las mujeres y de los varones.

Del saber fisiológico se podía realizar cualquier tipo de inferencias. Todo podía ser posible. La fisiología autorizaba funciones sociales más que biológicas.³ Así es que las capacidades físicas prescritas a la mujer eran la velocidad y, con ciertas reservas, la fuerza. Los ejercicios de resistencia eran proscritos para las niñas.

El límite simbólico y a la vez material, o mejor dicho físico, de aquellas mujeres que se apartaban del buen camino femenino, ejercitando, por ejemplo, la fuerza, tenía nombre y apellido: machona y/o copia ridícula del hombre; términos mencionados en diversos manuales de educación física de aquella época. (Scharagrodsky *et al.*, 2001).

Como afirma Berta Wernicke, una de las primeras profesoras de Educación Física argentina, en una de sus obras: “la mujer debe tomar gusto por los juegos al aire libre, sin que por ello pierda nada de su dignidad de mujer, sin que por eso esté expuesta a llegar a ser una copia ridícula del hombre”. (Wernicke, 1904: 6) O como sostiene el profesor de ejercicios físicos argentino, Salustiano Pourteau “nada más contrario a nuestras ideas que la transformación de la mujer en un ser musculoso y anguloso semejante al hombre. Nos declaramos abiertamente partidarios de la línea curva -ampliamente curva- como base de la belleza femenina. Las protuberancias y concavidades musculares, símbolo de la fuerza masculina y objeto de nuestro mayor respeto y envidia, nos parecen odiosas en la mujer, nacida delicadamente bella y destinada a vivir bellamente mórbida”. (Pourteau, 1897: 133)

La ley de la belleza, presuntamente biológica, junto con la predisposición ‘natural’ de las mujeres a las ‘formas redondeadas’, constituían premisas indiscutidas de la ideología subyacente a la institucionalización de la educación física para las niñas.⁴ La búsqueda de la supuesta ‘conducta femenina’ aceptable, excluyó rigurosamente los juegos que supusieran asociaciones vulgares, viciosas y estéticamente incorrectas. Los juegos muy rudos no eran permitidos ya que podían dañar los cuerpos ‘débiles’ de las niñas y hacer perder su inocente ‘feminidad’.

5. LA MUJER QUE SE NUEVE ‘BIEN’ ES HETEROSEXUAL

³ Inclusive aceptando que existen diferencias biológicas entre hombres y mujeres, éstas se encuentran intervenidas culturalmente y son históricas. Aquello que observamos como características masculinas y femeninas son diferencias socialmente construidas, y estas características pueden alterarse de forma radical por la intervención social y política. Empero, la lógica de este argumento incluiría también la noción de que la biología se encuentra en sí misma socialmente mediada y que consiste en un sistema clasificatorio por medio del cual se organizan las experiencias. Lo que está situado detrás del “género” no es una realidad no mediada, sino otro nivel de las construcciones y clasificaciones sociales; la anatomía del cuerpo es precisamente dicha clasificación. El género es una invención social a la que media otra construcción social, la “biología”. Dicho en otros términos, la biología es sistematización cognitiva. Los hechos biológicos existen, pero existen en virtud de las prácticas clasificatorias que excluyen los puntos fijos, precisamente debido a que habitamos un mundo de perspectivas. Ver en el clásico libro de B. TURNER, *The Body and Society. Explorations in Social Theory*, Basil Blackwell, Oxford-Nueva York, 1984 o en el excelente trabajo de T. LAQUEUR, *La construcción del sexo: cuerpo y género desde los griegos hasta Freud*, ed. Cátedra, Madrid, 1994.

⁴ La naturaleza se ha colocado como causa ‘natural’ justificadora de la exclusión de las mujeres, siendo en realidad el efecto de una exclusión histórica. En nombre de la naturaleza -sobre todo femenina- se han orientado acciones y normas morales. El término ‘natural’ tiene un trasfondo ideológico que evoca nociones de inmutabilidad, de corrección y de normalidad. Como afirma Jacques Derrida “no hay naturaleza, sólo sus efectos” y mientras los efectos de la naturaleza dependen necesariamente de sus propiedades físicas, estas propiedades están siempre construidas culturalmente a través de interacciones sociales que ocurren dentro de campos de poder.

Uno de los rasgos centrales de la femineidad moderna es la heterosexualidad. La mayor parte de las sociedades patriarcales identifican femineidad y heterosexualidad. Aunque históricamente no siempre fue así, las mujeres actuales son definidas -y se definen- como verdaderas mujeres frente a ‘peligrosos’ impostores. Entre ellos se encuentran las mujeres homosexuales, las machonas y/o las varoneras.

Históricamente las niñas en las clases de educación física a través de las prácticas corporales -especialmente la gimnasia-, aprendieron a reafirmar su identidad femenina heterosexual como parte de un guión aceptado y naturalizado. Esto se producía a partir de un conjunto de símbolos e imágenes que se transmitían, distribuían y ponían en circulación avalando la idea de la sexualidad femenina como abnegada, pasiva y prudente. Todo aquello que se apartó de este estándar fue considerado anormal.

Asimismo, determinadas microprácticas controlaban las emociones y la sensibilidad de las niñas. La expresión de ciertos sentimientos, fueron, en mayor o menor medida, manifestaciones controladas y fuertemente vigiladas por los docentes de la materia y por las propias alumnas. La confusión de ciertos movimientos o gestos corporales podían ser considerados como ‘desviados’. Ciertos contactos corporales entre niñas como los besos fueron prohibidos a principios del siglo XX en el ámbito escolar. Los abrazos muy intensos entre niñas fueron tomados como comportamientos indecentes.

Toda una batería de prácticas corporales alertó sobre el peligro de las uniones corporales estrechas entre niñas de un mismo sexo. Todo indicio de carga erótica o emoción excesiva entre niñas, común en otras épocas, fue prescripto. Esta claro que la prohibición de la homosexualidad -no sólo femenina- fue particularmente importante en las definiciones modernas de la femineidad heterosexual normal y las prácticas gímnicas y lúdicas fueron muy eficaces en el logro de ese objetivo. (Scraton, 1995)

La denigración más común hacia una mujer era ser tildada de copia ridícula del varón, varonera o niña indecente. Una enorme variedad de términos ampliaron la escena feminizante: ‘machona’, ‘niña irrespetuosa’, ‘niña atrevida’, ‘niña indecorosa’ etc. Es posible pensar que estos términos tuvieron fuertes efectos preformativos configurando ‘realidades femeninas posibles’. No obstante ello, al mismo tiempo, ciertas posiciones escolares críticas al estado educador como fueron los anarquismos, ofrecieron ciertas resistencias a los discursos y a las prácticas heteronormativas dominantes.

El quid del asunto fue insistir recurrentemente en definir a la homosexualidad femenina -y también masculina- como un desvío ‘anormal’ de la sexualidad femenina normal; esto es, de la heterosexualidad. La mirada heterosexual del mundo juzgó como normal y como natural las relaciones heterosexuales entre varones y mujeres y “sancionó, denigró y estigmatizó cualquier otra conducta sexual (homosexual, bisexual, transexual, etc.) con la etiqueta de anormal, inmoral o antinatural”. (Lomas, 2004: 15)

6. MUJER: NUNCA PIERDAS TU TIERNA FEMINIDAD

El acceso de la mujer a ciertas prácticas corporales como los deportes modernos y ciertos tipos de gimnasia estuvieron frenados por el temor a la virilización. El temor a la desvirtuación femenina fue particularmente recurrente a fines del siglo XIX y principios del siglo XX. La fuerte inmigración que recibió el estado argentino en formación alerto

sobre nuevos hábitos y costumbres, entre ellos las sexuales. Estas, en muchos casos, estaban en contra de la tradición hispánica y católica que ciertos sectores sociales querían conservar.

El temor a la virilización, también, obedeció a factores estéticos ligados al estereotipo femenino dominante, que impedía a la mujer la práctica de ejercicios violentos que pusieran en riesgo su apariencia delicada y frágil y su compostura habitual. De allí que la educación física de la mujer, del período analizado, cuidó más los aspectos artísticos y expresivos que los instrumentales.

La mayoría de los más destacados científicos y estudiosos del ‘cuerpo en movimiento’ de aquella época como Angelo Mosso y, muy especialmente, Fernand Lagrange reforzaron ésta lógica generizada. Tomemos algunos pensamientos del francés Lagrange (1845-1909) y del italiano Mosso (1846-1910).

El temor a la virilización fue una constante en los argumentos esgrimidos por Lagrange, ya que las mujeres podían perder no sólo “su frescura y su gracia, sino también la amplitud de sus formas y el vigor de su constitución”. (Lagrange, 1894: 148) “Han querido aplicar a la joven los métodos propios de los jóvenes, sin ver la exageración de esa tentativa, que no conduce nada menos que a dar a la mujer una educación ‘viril’. Se iba demasiado lejos y demasiado deprisa, y se ha caído en el ridículo”. (Lagrange, 1894: 152) El mismo pensamiento tenía Mosso para quien era “un error de la gimnasia emplear el mismo método y los mismos aparatos para los hombres que para las mujeres”. (Mosso, 1894: 250) Como ya se mencionó, no sólo existía temor a la virilización de la mujer, sino al afeminamiento masculino.

Los otros aspectos mencionados anteriormente, los cuales definieron a la feminidad a fines del siglo XIX y principios del XX, tuvieron su lugar preponderante en los discursos de estos médicos del ejercicio. Por ejemplo, según el fisiólogo francés “la indicación higiénica es siempre la misma para ambos sexos”. (Lagrange, 1894: 145) Sin embargo, nuevamente se produce una (con)fusión entre lo estrictamente biológico y los supuestos morales. La falta de atención en el desarrollo de la fuerza muscular en la mujer estaba avalada por cuestiones sociales: “en la vida no es la acción el fin de la mujer; sino que esta destinada a ocupaciones sedentarias, en las cuales la fuerza muscular apenas encontraría en qué emplearse. Sería forzar su naturaleza incitarles en este momento a desplegar una actividad muscular para la cual no son aptas”. (Lagrange, 1894: 146-147) La prohibición de la fuerza por supuestos roles sociales y cuestiones morales incompatibles con la mujer era refrendada por Mosso para quien “la gimnasia femenina no será nunca una gimnasia de fuerza”. (Mosso, 1894: 249)

Las partes del cuerpo más estimuladas por estos fisiólogos seguían siendo el biceps y los brazos en el varón y la pelvis en la mujer. “La idea de fuerza es inseparable de la idea de brazo (...) cuando se quiere hablar de un hombre dotado de un gran vigor físico se dice vulgarmente que tiene ‘buen biceps’”. Por el contrario, “una mujer bien hecha debe tener el contorno de las caderas mayor que el de los hombros. La cavidad de la pelvis es el receptáculo en el que debe contenerse el pequeño ser que llegará a hombre, y el desarrollo ulterior del niño depende en gran parte de las condiciones más o menos favorables que encontró en el seno de su madre”. (Lagrange, 1894: 150) El mismo interés está en los escritos de Mosso para quien lo mejor “es poner en acción los músculos rectos del

abdomen y todos los músculos de sus paredes” los cuales “son los más importantes en la gimnasia femenina”. (Mosso, 1894: 251).

Este desarrollo corporal tenía en la mujer un claro objetivo: la maternidad y el regeneramiento racial. “Los que se dedican a la cría de animales consideran la amplitud de la pelvis como una cualidad esencial a la reproducción de una raza fuerte y bien obtenida, rechazan las hembras que ‘no tiene caderas’. ¡Y nosotros, con el pretexto de tener mujeres ‘fuertes’, trataríamos de concentrar en los hombros y los brazos la savia nutritiva, que es tan necesaria en la parte inferior del busto!”. (Lagrange, 1894: 151) Mosso reitera la preocupación por la maternidad como uno de los fines básicos de los ejercicios físicos femeninos ya que contribuyen “al perfeccionamiento racial”. (Mosso, 1894: 265)

La prescripción de ciertas actividades como la marcha, la danza, el salto a la comba, los juegos de volante y de gracia tenían su contrapartida en la proscripción de ciertas actividades como la gimnasia con aparatos. “Los aparatos de gimnasia concentran el trabajo en la región superior del cuerpo, lo cual, como hemos dicho, es un error desde el punto de vista de la corrección de las formas femeninas”. (Lagrange, 1894: 153) En el fondo, la preocupación de los ejercicios físicos femeninos era reforzar una cierta moral: “que no salga la mujer de las viejas y sanas tradiciones de su sexo; el buen sentido y el gusto rechazan para ella los procedimientos de la gimnasia masculina, y la higiene los condena”. (Lagrange, 1894: 156) Como señala Mosso, “los movimientos cadenciosos bien escogidos, las contracciones lentas, que dan al cuerpo posturas artísticas, tienen un gran porvenir en la gimnasia de la mujer”. (Mosso, 1894: 249)

La regulación de una conducta sexual adecuada suponía modestia, pasividad y ningún rasgo que despertara excitaciones indecentes. “El ejercicio por excelencia que ha inventado la mujer es la danza. Pero la danza ‘por danzar’ y no el baile; la danza desprovista de la excitación peligrosa de los bailes y de los saraos, y, sobre todo, de su acompañamiento habitual, la vigilia prolongada”. (Lagrange, 1894: 156) Todo lo contrario, sucedía con los juegos y actividades prescritas a los varones en donde se resaltaban cualidades vinculadas con el liderazgo, el predominio, la fuerza y la decisión.

7. CONSIDERACIONES FINALES

Los cuatro aspectos que vertebraron la construcción de la femineidad desde la educación física escolar argentina a fines del siglo XIX y principios del siglo XX fueron la función maternal, la construcción de metáforas representativas del cuerpo femenino, la moral sexual tradicional auspiciada por la heteronormatividad como la única matriz estimulada y el temor a la virilización.

Estos planteos estuvieron muy presentes en la propuesta de Romero Brest y de otros destacados defensores de la educación física argentina. Claramente esta lógica legitimada por los saberes fisiológicos estructuró la diferencia entre varones y mujeres a partir de la jerarquía y, por lo tanto, de la valoración superior (masculino) inferior (femenino) y también al interior de cada colectivo (verdadero varón versus varón afeminado y verdadera mujer versus machona o copia ridícula del varón).

REFERÊNCIAS

- ARMSTRONG, N., (1991) *Deseo y ficción doméstica*, Cátedra, Madrid.
- BADINTER, E., (1981) *¿Existe el amor maternal? Historia del amor maternal. Siglos XVIII al XX*, ed. Paidós-Pomare, Barcelona.
- BOURDIEU, P., (2000) *La dominación masculina*. Anagrama, Barcelona.
- FOUCAULT, M., (1993) *La historia de la sexualidad: el uso de los placeres*, ed. Siglo XXI, 3ra. edic., Madrid.
- HELLER A. y FEHER F., (1995) *Biopolítica: la modernidad y la liberación del cuerpo*, ed. Península. Barcelona.
- LAGRANGE, F., (1894) *La Higiene del ejercicio en los niños y en los jóvenes*, Librería de José Jorro, Madrid. (traducción Ricardo Rubio)
- LAQUEUR, T., (1994) *La construcción del sexo: cuerpo y género desde los griegos hasta Freud*, ed. Cátedra, Madrid.
- LOMAS, L., (comp.) (2004) “¿Los chicos no lloran?”, en *Los chicos también lloran. Identidades masculinas, igualdad entre los sexos y coeducación*. Paidós, Barcelona, pp. 9-32.
- MOSSO, A., (1894) *La Educación Física de la Juventud seguida de la Educación Física de la Mujer*, Librería de José Jorro, Madrid. (versión castellana de Madrid Moreno)
- NARI, M., (1999) “La eugenesia en Argentina, 1890-1940”, en *Revista Quipu*, Vol. 12, N° 3, México, pp. 343-369.
- NARI, M., (1995) “La educación de la mujer (o acerca de cómo cocinar y cambiar los pañales a su bebé de manera científica)”, en *Revista Mora*, N° 1, Bs. As., pp. 31-45.
- POURTEAU, S., (1897) *Breves reflexiones sobre la Educación Física*, Imprenta Helvetia, Bs. As.
- SALESSI, J., (1995) *Médicos Maleantes y Maricas. Higiene, criminología y homosexualidad en la construcción de la nación Argentina (Buenos Aires: 1871-1914)*. Beatriz Viterbo, Bs. As.
- SCRATON, S., (1995) *Educación Física de las niñas: un enfoque feminista*, ed. Morata, Madrid.
- SCHARAGRODSKY, P., (2001) “Cuerpo, Género y Poder en la escuela. El caso de la Educación Física Escolar Argentina (1880-1930)” en *Revista Estudios Ibero-Americanos* (Revista de Pos-Graduación en Historia), Porto Alegre, PUCR, Vol. XXVII, N° 2, pp. 121-151.
- SCHARAGRODSKY P., MANOLAKIS L. Y BARRROSO R., (2001) *La Educación Física en los manuales y textos escolares (1880-1930)*. En *XII Jornadas Argentinas de Historia de la Educación*. Universidad Nacional de Rosario.
- TURNER, B., (1984) *The Body and Society. Explorations in Social Theory*. Basil Blackwell, Oxford-Nueva York.
- VAZQUEZ, B., (1990) *Guía para una Educación Física no sexista*, Secretaria de Estado de Educación. Ministerio de Educación y Ciencia. Dirección General de Renovación Pedagógica, Madrid.
- WERNICKE, B., (1904) *Juegos escolares para las escuelas de niñas*, Angel Estrada y Cía. Editores, Bs. As.

Obras de Enrique Romero Brest analizadas:

- ROMERO BREST, E., (1903a) *Educación Física de la Muger*, Las Ciencias Librería y Casa editora de Nicolás Marana, Bs. As.

ROMERO BREST, E., (1905a) *Curso Superior de Educación Física. Tomo I: bases fisiológicas de la Educación Física*, Las Ciencias Librería y Casa editora de Nicolás Marana, Bs. As.

ROMERO BREST, E., (1909) *La Educación Física en la Escuela Primaria. Su organización y sus resultados*, Imprenta de Obras de E. Spinelli, Bs. As.

Revista de la Educación Física, Año I, N° 6, Bs. As., pp. 342-354.

ROMERO BREST, E., (1911a) *Pedagogía de la Educación Física*, edit. Cabaut y Cía., Bs. As.

Autor: Mg. Lic. Pablo Scharagrodsky

Dirección: Universidad Nacional de Quilmes

Roque Saénz Peña 352,

Bernal (B1876BXD)

Buenos Aires, Argentina

Filiación institucional: Universidad Nacional de Quilmes y Universidad Nacional de La Plata. Argentina

Email: pas@unq.edu.ar