

**NOTAS SOBRE LOS LUGARES EN LA EDUCACIÓN Y LA EDUCACIÓN FÍSICA,
ARGENTINA, FINALES DEL SIGLO XIX Y PRINCIPIOS DEL XX**

NOTES ON PLACES IN EDUCATION AND PHYSICAL EDUCATION,
ARGENTINA, LATE NINETEENTH AND EARLY TWENTIETH CENTURIES

Pablo Ariel Scharagrodsky (pas@unq.edu.ar)

Universidad Nacional de La Plata y Universidad Nacional de Quilmes, Argentina

Fecha de envío: 23/06/2018

Fecha de aceptación: 31/10/2018

Resumen: Los espacios, los lugares y las edificaciones arquitectónicas escogidos y proyectados para administrar, gestionar y modelar los cuerpos en movimiento, la Educación Física, la práctica deportiva moderna o para educar en un sentido amplio del término, nunca fueron -ni son- espacios neutrales, asépticos o políticamente desinteresados. La organización espacial siempre construyó y transmitió sentidos y, a su vez, estuvo atravesada por ciertas lógicas de significación. Pensamos el lugar como una producción cultural deliberadamente fabricada, con cierta potencia performativa y, a la vez, como una interesante forma de aproximarnos a ciertas lógicas pedagógico-políticas, ideológicas y culturales que se han puesto en circulación, distribución, transmisión, producción, imposición, pero también que se han negociado, re-significado, apropiado y resistido en un determinado espacio y momento histórico. El presente trabajo tiene como objetivo historizar los espacios y lugares en donde se desarrolló la Educación Física en Argentina entre fines del siglo XIX y principios del siglo XX en momentos en que se organizó el estado nacional, el estado educador moderno y se consolidó la enseñanza de la Educación Física como disciplina educativa. Entre los lugares que indagamos se destacan los patios escolares, las plazas de ejercicios físicos, las plazas de juegos, los parques públicos y los polígonos de tiro.

Palabras claves: historia, lugares, Educación Física

Abstract: The spaces, places and architectural buildings chosen and designed to manage and model bodies in movement, the Physical Education and the modern sports practices, or to educate in a broad sense of the term, were not neutral, aseptic or politically disinterested spaces. The spatial organization always built and transmitted senses and was also crossed by certain logics of meaning. We consider the place as a deliberately fabricated cultural production, with a certain performative power and, at the same time, as an interesting way of approaching certain pedagogical-political, ideological and cultural logics that have been put into circulation, distribution, transmission, production, imposition, but also which have been negotiated, re-meaning, appropriate and resisted in a certain space and historical moment. The present work aims to historicize the spaces and places where Physical Education was developed in Argentina, between the late nineteenth and early twentieth century, at a time when the national state was organized, the modern educator state and the teaching of Physical Education as an educational discipline were consolidated. Among the places we investigate we point out schools playgrounds, physical exercise places, playgrounds, public parks and shooting ranges.

Keywords: history, places, Physical Education



1. Introducción

Desde las referencias conceptuales que nos ofrece el 'giro espacial' en las ciencias sociales consideramos el espacio como una construcción social, cultural, estética y política, históricamente situada (Lefebvre, 2013; Massey, 2005; Casey, 1996). En ese sentido, los espacios no solo son pensados como social y culturalmente construidos, sino también como productores de diversos sentidos, muchos de ellos ambiguos, contradictorios, paradójicos y ambivalentes.

Los espacios, los lugares y las edificaciones arquitectónicas escogidos y proyectados para administrar, gestionar y modelar los cuerpos en movimiento, la Educación Física, la práctica deportiva moderna o para educar en un sentido amplio del término, nunca fueron -ni son- espacios neutrales, asépticos o políticamente desinteresados. La organización espacial siempre construyó y transmitió sentidos y, a su vez, estuvo atravesada por ciertas lógicas de significación. En esta clave, pensamos el lugar como un objeto cultural deliberadamente fabricado, con cierta potencia performativa y, a la vez, como una interesante forma de aproximarnos a ciertas lógicas pedagógico-políticas, ideológicas y culturales que se han puesto en circulación, distribución, transmisión, producción, imposición, pero también que se han negociado, re-significado, apropiado y resistido en un determinado espacio y momento histórico.

Siguiendo los clásicos trabajos de Viñao Frago entendemos que "la ocupación del espacio, su utilización, supone su constitución como lugar. El 'salto cualitativo' desde el espacio al lugar, es, pues, una construcción. El espacio se proyecta o imagina, el lugar se construye. Se construye 'desde el fluir de la vida' y a partir del espacio como soporte; el espacio, por tanto, está siempre disponible y dispuesto para convertirse en lugar, para ser construido" (Viñao Frago, 1993-1994: 18). "Al mismo tiempo, esta ocupación del espacio, y su conversión en lugar escolar, lleva consigo su vivencia como territorio por quienes con él se relacionan. De este modo el interrogante -o uno de ellos- es cómo, a partir de una noción 'objetiva', la de espacio-lugar, surge una noción subjetiva, una vivencia individual o grupal, la de espacio-territorio" (Viñao Frago, 2004: 280; 2008a, 2008b: 30). "En cierto sentido el espacio objetivo -por llamarle de algún modo- no existe. Y si existe, no cuenta -salvo como posibilidad y como límite- Lo que cuenta es el territorio, una noción subjetiva -o, si se prefiere, objetivo/subjetiva- de índole individual o grupal y de extensión variable" (Viñao Frago, 1993-1994: 19). Vale decir, la clave del lugar es analizar y comprender cómo los sujetos lo transitan y lo habitan y cuáles son los sentidos que circulan y cómo se negocian.

Según el filósofo Malpas "el espacio conlleva apertura, amplitud (*expansiveness*) o sitio (*room*). (...) tiende hacia lo homogéneo, lo regular y lo uniforme. La homogeneidad y la uniformidad del espacio conllevan la asunción de que éste es también cuantificable y mensurable, y esto es evidente en la propia etimología del término: *espacio* procede del latín *spatium* y del griego *spadion* o *stadion*, términos que arrastran consigo un sentido de distancia o intervalo mesurable. En cambio, el lugar halla su definición en relación con la noción de límite (*bound*), limitación (*limit*) o superficie (que es, en sí misma, una limitación): *topos*, en griego, es un límite o una superficie que limita (...)" (Malpas, 2015: 206). Sin embargo, "el espacio y lugar están relacionados no solo por las conexiones históricas y lingüísticas que rigen entre los términos y las ideas espaciales y topográficas, sino también porque la noción de lugar conlleva en sí misma las concepciones de apertura, amplitud o sitio, que son centrales para el concepto de espacio. El lugar es una suerte de espacio abierto, pero un espacio abierto delimitado y, por lo tanto, el espacio que se abre en el lugar presenta una cualidad 'sentida' muy distinta al modo de extensión liso, abstracto que presenta cuando se lo considera de manera independiente al lugar. Vale decir, el lugar es límite y base (*bound and ground*); es abierto y dinámico; es relacional y superficial" (Malpas, 2015: 209).

En este sentido, los lugares en Educación y en Educación Física siempre han sido abiertos, dinámicos, pero al mismo tiempo, limitados, localizados, circunscriptos, porosos y relacionales. Asimismo, nunca fueron imparciales o ideológicamente desinteresados. Más bien contribuyeron, a partir de ciertas semánticas, a educar en una cierta dirección y no en otra, convirtiéndose en ámbitos de sociabilidad, instalando prácticas y rituales corporales, enseñando ciertas posibilidades e imposibilidades kinéticas, produciendo una especie de adiestramiento sobre la mirada (sobre el qué y cómo mirar el lugar),

autorizando y proscribiendo ciertas reglas de presentación y del vestir, potenciando determinadas estéticas, sensibilidades, proxemias, patrones emocionales y formas de enclasar y clasificar al mundo social. En este contexto, el presente trabajo focaliza el análisis en la producción y circulación de sentidos sobre los lugares realizado por algunos actores vinculados con el heterogéneo campo pedagógico (pedagogos, funcionarios, etc.) y no en la apropiación y re-significación de dichos sentidos por parte de otros actores sociales (estudiantes, docentes, familia, etc.).

2. ¿Cómo históricamente se proyectaron, imaginaron y construyeron los espacios y lugares por y desde la pedagogía en Argentina a finales del siglo XIX y principios del XX?

Un breve, panorámico e incompleto recorrido entre finales del siglo XIX y principios del XX -período en que se organizó el estado nacional y el estado educador moderno- sobre los lugares en educación y en pedagogía en la Argentina nos invita a pensar la dimensión espacial como un elemento central y, a la vez, constitutivo de la actividad educativa. Las distintas propuestas pedagógicas no solo construyeron ciertas utopías educativas, definieron una determinada forma de pensar a la infancia, delimitaron ciertos sentidos con respecto al lugar del docente, configuraron una determinada forma de entender la enseñanza y el aprendizaje, establecieron una particular forma de conceptualizar al dispositivo curricular, entre otras muchas nociones, sino que fabricaron ciertos lugares para materializar dichas propuestas. Los lugares fueron no solo soporte 'material' con ciertas formas y funciones, sino también condensaron en su propia constitución representaciones, metáforas, metonimias, evocaciones, sentidos y significados sociales, culturales, ideológicos, morales, sexuales, estéticos, éticos y políticos.

Es posible mencionar, entre fines del siglo XIX y primeras décadas del XX, una diversidad de proyectos espaciales en la educación argentina a partir de la constitución del estado educador moderno: las famosas y gigantescas "escuelas palacios" de fines del siglo XIX (Grementieri y Shmidt, 2010; Shmidt, 2012), la arquitectura espacial de las escuelas froebelianas, los modelos edilicios y sus posibles usos a partir de la propuesta pedagógica rupturista elaborada por las reconocidas hermanas Olga y Leticia Cossettini (1935) (Fernández, Welti, Biselli, y Guida, 2014), los particulares formatos espaciales de las corrientes escolanovistas (Caruso, 2002), las formas de habitar los espacios de las escuelas libertarias o racionalistas de tradición anarquista (Barrancos, 1990; Suriano, 2004), las propuestas edilicias de semi-encierro de las escuelas religiosas en las primeras décadas del siglo XX como, por ejemplo, las instituciones salesianas, entre otras múltiples opciones que se han materializado en la Argentina.

Cada una de estas propuestas político pedagógicas imaginó, proyectó y materializó ciertos lugares con determinados sentidos y no otros. Por ejemplo, en el contexto socio-político vinculado a la consolidación del estado educador moderno a finales del siglo XIX y principios del siglo XX, en el marco de un proyecto civilizador moderno cuyas finalidades fueron, entre otras, la formación de un determinado tipo de ciudadano y de un cierto tipo de identidad nacional, la construcción de un sentido de pertenencia a la "comunidad imaginada", la transmisión de determinados valores, sensibilidades, moralidades y estéticas, la naturalización de sub-alternidades políticas y la producción de ciertos órdenes corporales (Carli, 2002; Lionetti, 2007; Alliaud, 2007; Pineau, 2014); se pensaron y materializaron las famosas "escuelas palacio": edificaciones sólidas, pétreas, monumentales, ciclópeas, imponentes y colosales las cuales se distinguieron de otras edificaciones públicas y/o privadas en la creciente trama urbana. Sus inmensas fachadas (ventanales amplios, puertas de entrada de grandes dimensiones, paredes gruesas, escaleras espaciosas, columnas magnas, etc.) y amplios salones fueron el rasgo distintivo de estas edificaciones estatales. Estas nuevas formas arquitectónicas mostraron la influencia del Estado en la nueva trama social y la forma "de expresar su poder y de imponer su ideología" (Barbieri, 2016: 248). Su monumentalidad distinguió a la educación pública de otros ámbitos de la trama urbana. Monumentalidad, construcción de sentidos sobre civismo y control corporal se articularon en este tipo de configuraciones espaciales. Las "escuelas palacios" fueron el escenario en el que ciertos sectores del normalismo argentino potenciaron la circulación de ciertos sentidos sobre civismo y nacionalidad articulados a partir de determinados procedimientos de regulación y vigilancia espacial como la clausura (el encierro), la cuadrícula (cada cuerpo en su lugar, tantos espacios como cuerpos), las ubicaciones funcionales (articulación del espacio individual, por ejemplo, con los procesos de producción) y el rango como unidad del espacio (espacio definido a partir de una clasificación). Las 'multitudes argentinas' provenientes

fundamentalmente de Europa repentinamente se convirtieron en peligrosas, especialmente las 'políticamente disidentes'. Para ello fue indispensable la definición de un tipo de espacio para concretar la tarea escolar con el fin de ordenar y clasificar las multiplicidades infantiles confusas y 'moralmente perniciosas'. Entre 1881 y 1886 se construyeron 54 "escuelas palacios", fundamentalmente primarias, de las cuales 40 se inauguraron el mismo día (Grementieri y Shmidt, 2010: 19). Este proyecto, con matices y ciertas re-significaciones de sentido, continuo a principios del siglo XX.

Un contrapunto a esta propuesta espacial fue elaborada a partir del modelo de espacio-escuela froebeliano, el cual configuró una "arquitectura más abierta, dinámica y flexible" que el de las escuelas tradicionales o las "escuelas palacios" facilitando "una metodología más intuitiva, armónica y expresiva, conforme a los supuestos teórico-pedagógicos de Fiedrich Froebel, según los cuales el espacio escolar había de ser un medio educativo organizado para favorecer todos los desarrollos y expresiones de la infancia, así como las relaciones ecológicas de esta con los entornos naturales" (Lahoz, 1991 citado en Escolano, 2000). Frente a una matriz espacial del normalismo heterodoxo, con características más bien estáticas, fijas, de semi-encierro, disciplinantes y francamente conservadoras, se constituyeron otras propuestas espaciales más porosas, abiertas, permeables, móviles y que, en cierta forma, diluyeron las fronteras materiales y simbólicas de los edificios y, sobre todo sus funciones pedagógico-políticas apelando a otras formas más dinámicas de entender las relaciones de poder, de saber y de autoridad.

La famosa propuesta educativa elaborada por las hermanas Olga y Leticia Cossetini desde mediados de los años '30, fuertemente influenciada por los postulados y principios de la escuela nueva, pensó el espacio más allá del tradicional edificio cerrado o del aula como cuadrícula o grilla reticular ampliando los tránsitos, erosionando los límites edilicios, disipando ciertos márgenes, cuestionando los bordes establecidos, desdibujando las fronteras y sus significados y reivindicando la experiencia, la vivencia, la práctica, la intuición, la imaginación, la sensibilidad, el aprendizaje activo y por asuntos y, sobre todo, la libertad en y desde el entorno 'natural'. Aspectos similares con relación a la naturaleza y el entorno fueron potenciados por las iniciativas naturalistas de maestros y maestras socialistas o por los integrantes de las escuelas libertarias a principios del siglo XX. Estas últimas predicaron a favor de una amplia práctica de actividades al aire libre, juegos, pic nics y ejercicios físicos, a los que veían como equivalentes a un trabajo productivo por parte de los niños y niñas. El esparcimiento y la educación no solo respondían a una exigencia natural, sino que conferían salud y conocimientos. Como señala Barrancos "los racionalistas estimularon los picnics, los paseos y las caminatas como prolongación de hábitos pedagógicos permitiendo el contacto directo con la naturaleza, y propiciando la ruptura con los espacios cerrados y confinadores" (Barrancos, 1990: 119).

3. ¿Cómo históricamente se proyectaron, imaginaron y construyeron los espacios y lugares por y desde la Educación Física a finales del siglo XIX y en las primeras décadas del XX?

Así como las instituciones educativas fueron pensadas e imaginadas a partir de un edificio propio, con una arquitectura específica, con una distribución determinada, deliberadamente escogida y construida, la enseñanza de la Educación Física como disciplina escolar preciso de un espacio material con ciertas características y una ubicación específica en la institución educativa. El mismo se convirtió en lugar y territorio a partir de la circulación y transmisión de múltiples sentidos, significados, símbolos, signos, huellas, indicios, metáforas, metonimias, representaciones, etc. que excedieron largamente a la propia arquitectura 'física' del espacio, su forma y su trazado.

Los lugares fueron variando en función a su emplazamiento, la traza geométrica, las fachadas, las señales de su diseño, los materiales usados, las dimensiones, las finalidades, los colores, las prácticas y los usuarios. En muchos casos, los lugares proyectados para la Educación Física estuvieron ubicados por fuera del edificio escolar central; todo un indicio de la importancia y el prestigio de la disciplina educativa en la grilla curricular y del 'lugar' pedagógico en la institución educativa.

Allí donde se aprendió y se enseñó Educación Física siempre se imaginó y construyó una determinada noción de lugar. De alguna manera, como señala Escolano la arquitectura seleccionada y prescrita por las autoridades educativas, se convirtió "(...) en sí misma en un programa, una especie de discurso que instituyó en su materialidad un sistema de valores, como los de orden, disciplina y

racionalidad, unos marcos para el aprendizaje sensorial y motórico y toda una semiología que cubrió y cubre diferentes símbolos estéticos, culturales y aun ideológicos” (Escolano Benito, 2000: 183). Es decir, la arquitectura pensada para la Educación Física se constituyó en parte del currículum oculto y/o nulo o, como señala Escolano “la arquitectura escolar puede ser contemplada como un programa educador, es decir, como un elemento del currículum invisible y silencioso, aunque ella sea por sí misma bien explícita y manifiesta” (Escolano Benito, 2000: 201).

Es posible señalar una diversidad de proyectos espaciales y arquitectónicos en y para la Educación Física argentina en momentos en que se consolidó como disciplina escolar moderna (Aisenstein, 2007): patios escolares, plazas de ejercicios físicos, plazas de juegos, parques públicos, polígonos de tiro, gimnasios (abiertos, cerrados, semi-cerrados), entre otros muchos lugares transitados, habitados y de alguna manera fabricados por los agentes y actores vinculados directa o indirectamente con la Educación Física.¹

Estos espacios no fueron narrados, imaginados, evocados, representados y presentados de la misma manera por los más tradicionales profesores normalistas, los simpatizantes de la escuela nueva, los egresados del primer instituto civil argentino de formación en Educación Física, el Instituto Nacional Superior de Educación Física (INEF), los docentes de las escuelas libertarias, las maestras de las escuelas religiosas, los profesores de la tradición ‘romerista’² la cual fue hegemónica en las primeras cuatro décadas del siglo XX, los profesores de Educación Física socialistas de la Asociación de Profesores de Educación Física (APEF), los instructores de Gimnasia y Tiro egresados de la Escuela de Gimnasia y Esgrima del Ejército, los pedagogos de estado, los médicos higienistas o los arquitectos escolares. Los fines, los sentidos y los significados puestos en circulación entraron rápidamente en colisión dependiendo del grupo social de origen, de la ideología profesada, de su visión pedagógica y de la forma de concebir ‘lo político’. En este contexto, el Estado se convirtió en una arena de disputa desde y a través el cual se proyectaron y circularon múltiples propuestas espaciales.

4. Los patios escolares, las plazas de juegos y los parques como significantes político-pedagógicos

Para algunos actores sociales el patio escolar fue sinónimo de un simple lugar recreativo (por ejemplo, primeros docentes en Educación Física), para otros debía cumplir la función de regeneración intelectual y física (por ejemplo, médicos higienistas, eugenistas, reformadores sociales), para otros era un lugar de descanso y compensación psíquica ante las exigencias educativas (por ejemplo, médicos higienistas, algunos pedagogos), para otros debía ser un lugar placentero que acerque a la infancia a dios (por ejemplo, docentes religiosos, ciertas congregaciones religiosas³), para otros debía ser la

¹ Otros lugares que no serán objeto de análisis en este trabajo son las piletas de natación, los campos de deportes con sus pistas de carreras, canchas de diferentes deportes (fútbol, basquetbol, vóley, etc.), o ciertas zonas ‘naturales’ como las playas, el mar, los lagos, las lagunas, las sierras o las montañas fabricados como espacios de educación y recreación a partir de la difusión de las colonias escolares en las primeras décadas del siglo XX. Ver en: Diego Armus, “Las colonias de vacaciones: de la higiene a la recreación”, en *Miradas médicas sobre la ‘cultura física’. Argentina, 1880-1970*, editado por Pablo Scharagrodsky (Buenos Aires: Prometeo, 2014), 179-191. Lucía Lionetti, “Discursos y prácticas de docilización sobre las corporalidades anormales en Argentina en los albores del siglo XX”, en *Miradas médicas sobre la ‘cultura física’. Argentina, 1880-1970*, editado por Pablo Scharagrodsky (Buenos Aires: Prometeo, 2014), 193-219.

² El Dr. Enrique Romero Brest (1873-1958) -acompañado por un heterogéneo grupo de trabajo- se convirtió en una de las figuras centrales de la Educación Física en la República Argentina en las primeras tres décadas del siglo XX. Dirigió el primer dispositivo civil de formación docente de la especialidad, generó una propuesta de educación corporal para las escuelas y colegios argentinos (Sistema Argentino de Educación Física) y se convirtió en una referencia epistémica ineludible en el campo de la educación y la Educación Física.

³ Para los salesianos, una de las congregaciones religiosas más importantes en la Argentina, el oratorio festivo fue un lugar clave para la enseñanza de la fe y la recreación: “el oratorio festivo es un lugar de instrucción catequística, de oración y a la vez de expansión y recreo; es un conjunto de medios para atraer la juventud, para catequizarla y moralizarla mediante todas las prácticas religiosas. El niño en el oratorio empieza a ver los juegos y los

continuación del espacio áulico (por ejemplo, maestros normalistas más tradicionales), para otros actores sociales debía convertirse en un espacio de expresión genuina más allá de la mirada y la fiscalización del docente (por ejemplo, maestros socialistas, pedagogos anti-intelectualistas), para otros grupos debía ser parte de una experiencia estética (por ejemplo, maestros escolanovistas), para otros era un lugar donde acontecían desbordes, gritos y exabruptos los cuales debían ser controlados, acallados y, llegados el caso, como señalaban algunos pedagogos a principios del siglo XX, sancionados (por ejemplo, maestros normalistas conservadores). El patio fue -y sigue siendo- un concepto central, un gran significante en los discursos de la Educación Física.⁴ Sin embargo, los sentidos que han circulado -y que aun circulan- y sus re-apropiaciones están semánticamente atravesados por formas diferentes de conceptualizar la pedagogía, el oficio de enseñante, la infancia, la *ratio* o las utopías educativas.

El médico y pedagogo, Enrique Romero Brest, impulsor de una tradición dominante en el campo de la Educación Física argentina en las primeras décadas del siglo XX (Aisenstein y Scharagrodsky, 2006), convirtió los patios y plazas de juegos en lugares claves y, al mismo tiempo, fuertemente simbólicos ya que los dotó de ciertos significados, funciones y fines. Según Brest, “El pulmón de la Escuela está en sus patios y en sus plazas de juego, y ella, como todo organismo vivo, se sofoca y muere, ó vive una vida miserable, si le falta o si es insuficiente, este órgano fundamental” (Romero Brest, 1911: 210). Al metaforizar desde una visión organicista, propia de la época, al patio como pulmón escolar asociado a la vida, a la buena respiración y a la salud, Brest y la mayoría de los higienistas de finales del siglo XIX y principios del siglo XX sentaron su posición: su existencia fue central para cualquier tarea pedagógica con fines modernos, racionales y civilizatorios. Su falta o carencia podría ocasionar enfermedades, vicios o criminalidad: “Escuelas sin patios y sin jardines, son forzosamente escuelas mediocres, malas y por lo tanto, criminales”. “A medida que se abren las Plazas de juego se clausuran los hospitales, se cierran las tabernas y se despueblan las cárceles” (Romero Brest, 1911: 211).

Brest, al igual que otros médicos higienistas de la época, señaló la importancia de “la Plaza de ejercicios físicos en la Educación Física, y fija irrevocablemente su predominio sobre el Gimnasio cubierto y cerrado” (Romero Brest, 1911: 209).⁵ Frente a lugares de encierro relacionados a la reclusión, el aislamiento, la falta de higiene y la tristeza, Brest proyectó espacios abiertos y los asoció imaginaria -y arbitrariamente- con la alegría, el regocijo, el entusiasmo y el placer: “La plaza de juegos debe ser en lo posible y convenientemente un lugar de libertad y de alegría, y no un sitio de reclusión y tristeza” (Romero Brest, 1911: 213). Para este referente de la Educación Física argentina, la plaza de ejercicios físicos y los patios escolares condensaron ciertos significados democráticos vinculados con la igualdad y la libertad de los niños y niñas: “Es la escuela de la solidaridad y del derecho la que debe funcionar en una democracia y no la del predominio de la fuerza armada (...)” (Romero Brest, 1914: 24).

Estos conceptos no fueron solo retóricos ya que Brest materializó su propuesta en el primer dispositivo civil de formación de docentes en Educación Física. El INEF dirigido por Romero Brest desde sus inicios (1901) hasta 1931 cuando luego del golpe cívico-militar lo jubilaron de oficio, y del cual egresaron en las primeras tres décadas del siglo XX más de dos mil docentes, incluyó la materia “Pedagogía de la Educación Física” y entre los temas y contenidos a enseñar en dicha materia se transmitió: “La organización de las plazas de ejercicios físicos. Importancia de las Plazas y de los gimnasios. Condiciones higiénicas. Distribución del terreno. Reglamentos de las Plazas de juegos. Dotación de útiles y de aparatos. Departamentos anexos” (Romero Brest, 1917: 146; 1938: 168).

En los informes anuales elaborados por Romero Brest, siendo inspector de Educación Física de la capital argentina entre 1904 a 1908, sugirió un conjunto de reformas urgentes entre las que incluyó,

entretenimientos propios de su edad: el canto, la gimnasia, las representaciones y toda clase de diversiones. Pero detrás de todo ello está la Santa Misa, el rezo, la confesión y la Santa comunión, alternando con el canto, la música y la plática familiar (...). José Vespignani, *Circulares, Cartas y Avisos*. Edición reservada para uso de los Salesianos de la Inspectoría Argentina de San Francisco de Sales (Buenos Aires: Colegio Pío IX, 1922), 345.

⁴ En las últimas décadas ha sido muy común en la Argentina cuestionar y/o desautorizar a ciertos profesores de Educación Física a partir de asociaciones semánticas con determinados espacios: “a ese ‘profe’ le falta patio”.

⁵ Para Romero Brest, el modelo ideal de plaza de ejercicios físicos fue el del reconocido Colegio Nacional Oeste (Mariano Moreno). El mismo tenía “campos de juegos repartidos en 15.000 metros cuadrados, suficientes para ejercitar á la vez 400 alumnos mayores y un número doble de niños de escuelas primarias”. Enrique Romero Brest, *Pedagogía de la Educación Física* (Buenos Aires: edit. Cabaut y Cía., 1911), 217-218.

prioritariamente, la creación de plazas de ejercicios físicos (Romero Brest, 1909: 18-19, 36, 37). En el informe de 1908, insistió en la cuestión de “estimular la asistencia de las escuelas á las plazas de juegos” (Romero Brest, 1909: 60). En ese año se realizaron una gran cantidad de actividades y de excursiones en la Plaza Belgrano, propiedad del Consejo y en la Plaza Recoleta de la Escuela Normal de Educación Física. Escuelas de los distritos 8, 10, 12 y 14 participaron durante todo el año de dichas experiencias. En síntesis, entre “los medios para fomentar la benéfica costumbre de alternar racionalmente el paseo escolar con el estudio en el aula” Romero Brest mencionó recurrentemente “aumentar el número de plazas de ejercicios” (Romero Brest, 1909: 65) y la necesidad de tener escuelas con patios limpios, aireados, amplios y adecuados.

Para Romero Brest y otros pedagogos, funcionarios educativos e higienistas de la época, en las plazas de ejercicios físicos y en los patios se debía estimular el ‘agón’ lúdico y la gimnasia higiénica midiendo la salud⁶ de los estudiantes a partir del uso de cierto material didáctico: pelotas, cuerdas, aros, sogas, aparatos gimnásticos, arcos, tableros, redes, aros de cesto, balones, etc. y desarrollando varias cualidades físicas: velocidad, resistencia o fuerza. En ese contexto de educación corporal, los principios pedagógico-morales básicos que debían circular en los patios y plazas de ejercicios eran la enseñanza de la solidaridad, la aceptación de la derrota, el amor a la patria (no el patriotismo) y el respeto al derecho y a la razón (Romero Brest, 1938). Es decir, la formación de un ciudadano liberal con derechos y obligaciones (Lionetti, 2007) incluyendo a las niñas y mujeres en dichos espacios, aunque dicha inclusión generizó y sexualizó jerárquica y binariamente sus cuerpos y sus deseos⁷ (Scharagrodsky, 2014).

Pero para otros pedagogos y autoridades educativas de la época, proyectar una plaza de juegos era un gasto innecesario del erario público, la educación debía realizarse fundamentalmente en las aulas de las escuelas y no en las Plazas de juego, estos últimos lugares recreativos que solo formaban en el mero pasatiempo, y, según algunos maestros, en muchas ocasiones estimulaban el ocio o la pura diversión que eran contrario al saludable hábito del trabajo y, en algunos casos, potenciaban actitudes infantiles indecorosas, descontroladas, irrespetuosas y peligrosas que, con el tiempo, podían convertirse en ‘vicios’ y en hábitos malsanos. No obstante ello, de la generalizada mano de la “fe higienista” (Di Liscia, 2004; Sánchez, 2007), los espacios mencionados fueron lentamente ganando ‘terreno’ en la agenda política-educativa general y en la Educación Física en particular en las primeras décadas del siglo XX (Salces, 1896: 37; Súnico, 1902: 46-50, 324-326; Súnico, 1904: 19; Gallo, 1903: 9; Pizzurno, 1906: 73; Pizzurno, 1914: 259; Pizzurno, 1920: 264; Mercante, 1915: 482).

Este proceso estuvo acompañado en la capital argentina, en las primeras décadas del siglo XX, por la construcción y difusión de los parques públicos, los cuales fueron, cada vez más, habitados -y re-semantizados- por sectores sociales subalternizados por los grupos dominantes y, también, fueron utilizados cada vez más por los alumnos y alumnas de las escuelas públicas y estatales. En la capital argentina “frente a la realidad de un parque todavía aristocrático a finales de siglo, los ‘parques de juego’

⁶ Aunque la mayor cantidad de metros cuadrados de la sede del INEF estuvo asignada a los lugares vinculadas con la ‘práctica’ de una clase de Educación Física como, por ejemplo, los patios de juegos y ejercicios físicos, la cancha de tennis, el gimnasio, el pórtico francés, el patio interior y los jardines de flores; el aula del INEF con mayor metraje y capacidad donde se transmitió el ‘verdadero’ saber sobre la educación de los cuerpos fue el “laboratorio de fisiología y de mediciones antropométricas”. Enrique Romero Brest, *El Instituto Nacional Superior de Educación Física. Antecedentes, organización y resultados* (Buenos Aires: ed. Cabaut y Cía., 1917), 122.

⁷ La organización espacial del “juego de las banderitas”, sin duda el juego más practicado en las primeras décadas del siglo XX en las escuelas argentinas, jerarquizó los cuerpos masculinos y femeninos: “El campo de juego de las banderitas, será un rectángulo de 30 a 40 metros de largo para los varones, de 20 a 30 metros para niñas y de 6 a 8 metros de ancho para ambos sexos (...)”. Misma lógica generizada para el material a usar por niñas y niños en esos espacios. El peso de la pelota -en el juego de pelota al blanco- será “de 750 a 800 gramos, con una circunferencia de 0,50 a 0,55 ms. para los varones, de 550 a 600 gramos y una circunferencia de 0,45 a 0,50 ms. para las niñas”. Los cestos para el juego de pelota al cesto “tendrán una altura de 3 metros para los partidos de señoritas y 3.50 metros para los partidos de los varones”. Las medidas de salto en largo serán “1.40 ms. para varones y 1.20 ms. para niñas. Las medidas de salto en alto serán “0.80 ms. para varones y 0.50 ms. para niñas”. Enrique Romero Brest, *Concursos escolares de Educación Física* (Buenos Aires: ed. Cabaut y Cía., 1922), 42, 62, 76, 114.

aparecen como una 'escuela de igualdad' (...)” (Gorelik, 1998: 294). A pesar de los diferentes fines⁸ el parque se convirtió en constructor de ciudadanía. “El parque es derecho a la ciudad” (Gorelik, 1998: 302). La democratización de las plazas de juegos y parques en la capital argentina incluyó por primera vez a sectores que nunca habían ‘disfrutado’ de dichos espacios. El movimiento recreacional moderno potenciado por las pedagogías nuevas sirvió de plafón para que más y más estudiantes se sumen a dichos espacios: “si hacia fines del siglo XIX las actividades en las plazas y parques fueron una actividad de la elite, hacia la segunda década del siglo XX más y más sectores sociales participaban de eventos culturales y recreativos y tenían un lugar en el verde urbano” (Armus, 2007). La creación en 1919 de la Dirección General de Plazas de Ejercicios Físicos de la capital argentina potenció y amplificó la utilización y el uso de los parques, las plazas y los paseos infantiles por parte de los estudiantes a través de excursiones educativas, paseos, caminatas y colonias escolares.

Según Armus, “la idea del verde urbano como ámbito igualitario acompañó la progresiva aparición de las plazas barriales y parques desde sus comienzos y a todo lo largo de las décadas del diez y veinte. Allí cuajaron con fuerza las visiones democratistas y civilistas anunciadas por Sarmiento y Rawson (...)”. “Hacia los años treinta ya estaban en pleno servicio los parques Lezama, Patricios, Avellaneda y Saavedra y las estadísticas que elaboraba la municipalidad indicaban que, por ejemplo, en 1934 16 patios de juegos habían sido visitados por más tres millones de niños y que cerca de 700.000 niños habían participado en actividades coordinadas por celadoras (y profesores) municipales en 44 plazas” (Armus, 2007: 54, 58). Este proceso potenció metáforas sobre el verde urbano: “tres imágenes del verde urbano fueron recurrentes entre fines del siglo XIX y la primera mitad del siglo XX: el verde como pulmón, el verde civilizador y el verde para la recreación” siendo todas ellas “parte de un programa regeneracionista (...)” (Armus, 2007: 48) y fuertemente educador.

5. Los polígonos de tiro como significantes político-pedagógicos

Frente a estos sentidos dominantes, aunque no monolíticos, en el campo de la Educación Física referidos a los patios, las plazas de juegos o los parques públicos, se constituyeron otros espacios con fuertes contrapuntos semánticos, ideológicos, sexuales, éticos y políticos: los polígonos de tiro.

La práctica de tiro escolar en los polígonos⁹ fue obligatoria en el marco de la Educación Física en ciertos períodos históricos de intensos conflictos y disputas limítrofes y de fuertes nacionalismos: finales del siglo XIX frente a tensiones geo-políticas con Chile, en 1910 durante la celebración del centenario argentino (Bertoni, 2001), en los años ‘30 especialmente a partir de la reforma educativa Fresco-Noble¹⁰ (Scharagrodsky, 2006, 2011), etc.

La primera década del siglo XX fue central para consolidar estos lugares. En 1905 se declaró obligatoria la enseñanza del tiro al blanco para los alumnos de los dos años superiores de los colegios nacionales, escuelas normales de maestros y profesores, escuela industrial y escuelas de comercio del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública. Esto fue ampliado en 1908 a todos los institutos particulares.

⁸ Señala Gorelik que “el Parque Chacabuco se crea con fines exclusivos de ‘ejercicios físicos’. En cambio el Parque Patricios combina diferentes prácticas y diferentes calidades de espacios institucionales y representativos buscando un equilibrio más complejo”. Adrián Gorelik, *La grilla y el parque. Espacio público y cultura urbana en Buenos Aires, 1887-1936* (Bernal: UNQ, 1998), 294.

⁹ Un stand modelo de fines del siglo XIX, como el del prestigioso Tiro Federal, establecía lo siguiente: “el stand y el campo de tiro para distancia conocida tendrá 100 metros de frente por 1000 metros de profundidad, dividido en cuatro partes ó fajas paralelas; la 1ª de 8 blancos á 50 metros; la 2ª de 10 blancos á 500 metros; la 3ª de 3 blancos á 1000 metros, y la 4ª de 20 blancos á 350 metros. El terreno deberá ser llano y despejado, y en el stand propiamente dicho deberá haber todo lo necesario para la instrucción, depósito de fusiles, municiones, blancos, etc.; en el mismo local estarán las oficinas de la dirección, secretaría, armería ó taller de reparación, cronógrafo y sala de reuniones”. *Guía de las Sociedades de Tiro* (Buenos Aires: Imprenta Jacobo Peuser, 1895), 25-26.

¹⁰ En el marco de la reforma educativa Fresco-Noble se prescribió como obligatorio la práctica de tiro en la escuela y se volvió a militarizar a la Educación Física. Se proyectaron diversos polígonos de tiro. Manuel Fresco, *La Educación Física. Una Innovación de mi Gobierno* (Buenos Aires: Talleres Gráficos Damiano, 1940), 333-349.

En ese mismo año se implantó la enseñanza de la práctica de la gimnasia militar, complementaria del tiro al blanco en los colegios nacionales y escuelas normales de varones, siendo impartidas por maestros militares idóneos designados por el Ministerio de Guerra con el fin de hacer eficaz la enseñanza de tiro. También en 1907 se reglamentó la libreta de Tiro Escolar. La misma representaba la constancia de que los alumnos habían cumplido con todas las disposiciones dictadas por la Dirección General de Tiro y Gimnasia habiendo asistido a los polígonos. Las dificultades de implantación de estas prácticas militares hicieron que en 1908 se resolviera destinar dos horas semanales a la enseñanza de los ejercicios físicos para la instrucción conjunta del tiro y la gimnasia complementaria en los institutos de enseñanza secundaria. Si bien esta práctica comenzó a realizarse en los colegios con más fuerza que antes, ciertos actores de la trama escolar la resistieron. De hecho, por ejemplo, se logró que la calificación de estas prácticas no influya, de manera alguna en la promoción de los alumnos.¹¹ Más allá de ciertas dificultades presupuestarias y de grupos sociales que se oponían a dicha práctica (socialistas, anarquistas, libre-pensadores, feministas, etc.), la década del '10¹² y del '20 encontraría, especialmente en los colegios particulares, un apoyo importante.¹³

Para ciertos grupos sociales, entre los que había pedagogos, algunos docentes en Educación Física y, muy especialmente, instructores de tiro y gimnasia egresados de la Escuela de Gimnasia y Esgrima del Ejército¹⁴, el polígono se convirtió en el verdadero lugar de producción de un régimen amoroso auténtico y 'puro' hacia la patria.¹⁵ En este contexto, la 'sana pedagogía' militar contribuyó a

¹¹ Los artículos de las leyes y decretos pueden consultarse en: "Decretos y Disposiciones", *Revista de Tiro Nacional Argentino*. Dirección General de Tiro y Gimnasia, (1910): 137-141.

¹² El programa de instrucción de tiro en los colegios era de "dos horas semanales para la clase combinada de tiro y Gimnasia, y una tarde semanal durante el período del tiro práctico en el polígono". La instrucción militar en los colegios tenía los siguientes contenidos: "*Sin armas*: posición militar. Alineaciones. Giros. Pequeñas marchas. *Con armas*: descanso. Al hombro. Preparen. Posición del tirador á brazo, rodilla y cuerpo en tierra (también con apoyo). Hacer fuego. Descargar. *Nomenclatura*: generalidades. Las seis partes principales del Mauser. La munición. Conservación del armamento y munición. *Teoría de tiro*: generalidades. Trayectorias y ordenadas. Influencias exteriores sobre el Tiro. Alzas prácticamente explicadas. Valor balístico. Puntería y acción del dedo sobre el disparador. Nociones de apreciación de distancias. Designación de objetivos. Tiro reducido. Tiro práctico. Hecho el programa, algunas conferencias sobre conducción del tirador en el combate. Sobre lo que constituye la dirección y disciplina del fuego". Ver en: "Programa. Ejercicios del tiro y documentación", *Revista de Tiro Nacional Argentino*. Dirección General de Tiro y Gimnasia, (1913): 572. "Instrucción militar en los colegios", *Revista de Tiro Nacional Argentino*. Dirección General de Tiro y Gimnasia, (1913): 573.

¹³ Entre los colegios particulares, los religiosos se sumaron con gran entusiasmo a la enseñanza del tiro escolar. Entre ellos podemos mencionar al colegio de La Salle, San José, León XIII, Santa Catalina, Nuestra Señora de Luján, Sagrado Corazón de Jesús, Santo Tomás de Aquino y los colegios de Don Bosco de todo el país. Estos últimos tuvieron varios docentes militares como Horacio Levene y, estuvieron tan comprometidos con la causa, que el Ministerio de Guerra creó un premio especial, a partir de 1913, para "ser disputado por las sociedades de tiro Ex-alumnos de Don Bosco". Ver en: "Memoria presentada al Congreso Nacional por el Ministro de Guerra General de Brigada Gregorio Vélez 1912-1913", en *Ministerio de Guerra*, (Buenos Aires: Talleres Gráficos-Arsenal Principal de Guerra, 1913): 114.

¹⁴ La Escuela de Gimnasia y Esgrima del Ejército fue creada en 1897 y disuelta en 1903, siendo reabierta 22 años después. Esta institución sobresalió -junto con la Dirección General de Tiro y Gimnasia- ya que muchos de sus egresados fueron figuras claves en la promoción y difusión de una educación física militar y de la práctica de tiro escolar en polígonos. Se convirtieron en los máximos opositores a la propuesta 'romerista'. Para Romero Brest, las prácticas militaristas como, por ejemplo, los batallones escolares o el tiro escolar no desarrollaban "la sociabilidad republicana" ni los ideales de "libertad individual" ni "el espíritu de solidaridad de una democracia" ni una verdadera "educación ciudadana"; sino que "glorifican la violencia", "la fuerza, ciega y tendenciosa" y "excitan indebidamente la imaginación infantil y sus fibras guerreras". Enrique Romero Brest, *Los Batallones Escolares: orígenes, condiciones científicas y defectos* (Buenos Aires: Imprenta Talleres gráficos de la Penitenciaría Nacional, 1914), 20-21, 8, 19, 34.

¹⁵ Como señalaba Munilla en un trabajo publicado en el Tercer Censo General de Educación sobre el tiro en los polígonos "no hay nada más positivo que cobijarse bajo el lema: 'aquí se aprende a defender la patria'". Munilla, Eduardo y Portella, "Monografía sobre Tiro", *Revista de Tiro Nacional Argentino*. Dirección General de Tiro y Gimnasia (1910): 39.

fomentar el sentimiento de la patria y entregar hasta la última gota de sangre en defensa de la bandera. El polígono robusteció el carácter nacionalista de los alumnos varones a partir de prácticas y ceremonias con un tono 'pomposo' de la lengua y estimuló ciertos sentidos por encima de otros. Los defensores de estos espacios, estimularon la puntería al blanco, priorizando la experiencia visual enlazada con el desarrollo de la audición y los olores imbuidos de significados patrióticos. El ideal de formación en los polígonos fue la construcción ficcional del joven y viril soldado y de las otredades a perseguir: antipatriotas, cobardes, enclenques, débiles, maricones, etc. La arquitectura del polígono ayudó a esta tarea. Incluyó parabolas, traveses laterales, terraplenes, taludes, montes de hierro de los blancos, espaldones y cierto material 'didáctico' para forjar estudiantes varoniles: uso del máuser, municiones, blancos, etc.¹⁶

Eduardo Munilla, director de la Dirección General de Tiro y Gimnasia y un fuerte difusor del tiro y de los torneos escolares¹⁷, estimuló la enseñanza del simulacro de la guerra y el combate en los jóvenes estudiantes varones en el marco de la ley 4707.¹⁸ Señaló lo siguiente: "Hay regiones en donde es desconocido el idioma nacional y en donde individuos nacidos y criados en el país siguen amando a la patria de sus padres, como si fuese la de su propio nacimiento". "La escuela, que podría ser un factor poderoso de nacionalización, carece de efecto porque la ley de educación obligatoria no se cumple en la intensidad debida". "No quedan más que el ejército y el polígono para despertar en el alma de esos ciudadanos el amor que deben a la tierra en que nacieron" (Munilla, 1916: 62-63).

Siguiendo estas ideas, pero con un tono más belicoso, Castellanos (un importante referente del campo militar) señaló: "Las armas educan. Su manejo representa un gran preservativo de venenos sociales que emponzoñan la vida y el alma de las generaciones nuevas". "En cada pueblo hace falta un polígono de tiro. Así como en la cúspide de los campanarios se levanta la cruz simbólica del culto religioso, en cada edificio de tiro al blanco debe permanecer izada la bandera nacional como emblema de que allí, detrás de cada mano que empuña un arma, está un corazón que evoca la imagen de la patria. Los polígonos (...) son por sí solos una escuela" (Castellanos, 1913: 101).

Esta concepción sobre lo 'patriótico' necesitó apoyarse en un tipo de masculinidad agresiva, fuerte, energética y dispuesta a la acción. Muerte, sacrificio y madre patria fueron fabricados en el largo siglo XIX; una tríada que permanecería vigente como prueba de la verdadera masculinidad. Como señala Mosse, a finales del siglo XIX y principios del XX, la masculinidad, la sexualidad y el patriotismo estuvieron arbitraria e imaginariamente asociadas y potenciadas siendo la gimnasia militar, la práctica de tiro y sus derivados parte central en dicho proceso (Mosse, 1996). El polígono fue uno de los lugares donde se puso en circulación estos sentidos. Las fachadas de los polígonos argentinos anticipaban la misión del lugar y mencionaban la siguiente frase: "aquí se aprende a defender a la patria". Para ello fue central fabricar un tipo de virilidad activa, dominante y, sobre todo, heteronormativa: "Podría comprobarse científicamente que a los hombres sin patriotismo, les falta la intensidad del sexo" (Castellanos, 1913: 101).

En la Revista de Tiro Nacional Argentino, -inspirada en su homóloga y prestigiosa francesa *Le Tir National*-, muchos artículos escritos por maestros de gimnasia y de tiro alertaban sobre aquellos que se oponían a esta práctica desautorizándolos a partir de su propia condición de varones. Aquellos que se oponían "a armarse e instruirse para defender el honor de la Nación" eran considerados cobardes, fementidos y degenerados: "¡esos pocos degenerados que niegan a la Nación, en plena paz y rodeados de las mayores comodidades, el sacrificio de algunos meses un paréntesis a la vida licenciosa, deben ser

¹⁶ En las primeras décadas del siglo XX la Dirección General de Tiro y Gimnasia comenzó a crear nuevas clasificaciones sobre los polígonos y con ello un mayor poder de policía sobre los mismos. "Existen 4 categorías de polígonos: especial, primera, segunda y auxiliar. Primitivamente esta clasificación se basó en la importancia intrínseca del polígono y la de la localidad donde tenía su ubicación (...). Posteriormente se incluyó "el porcentaje de reservistas y menores enrolados que instruya anualmente" siendo mayor el monto de subvención. "Colegio La Salle", *Revista de Tiro Nacional Argentino*. Dirección General de Tiro y Gimnasia (1911): 61-62.

¹⁷ Los campeonatos de tiro escolar debían ser "una escuela de carácter para los alumnos y estimular su altivez, para que fueran altivos sin llegar a ser altaneros y rectos y buenos sin descender a débiles". "Campeonato escolar de tiro. Año 1912", *Revista de Tiro Nacional Argentino*. Dirección General de Tiro y Gimnasia (1912): 323.

¹⁸ Bajo la ley 4707 los estudiantes en edad de ser conscriptos podían optar al voluntariado de aspirante a oficial de reserva, reduciendo el servicio de un año a tres meses. Pero para tener este derecho el Poder Ejecutivo les exigía la libreta de tiro escolar la cual era emitida por la Dirección General de Gimnasia y Tiro.

vigilados de cerca, en caso de guerra, porque serán muy capaces de convertirse en traidores, si es que ya no fueron cobardes”¹⁹ (Torres, 1912).

Como ha señalado Salessi, el cobarde, el degenerado, el invertido o el maricón fueron figuras sexuales ficcionalizadas utilizadas recurrentemente, entre finales del siglo XIX y principios del XX, con el fin de controlar, estigmatizar y criminalizar a aquellos/as disidentes al orden social nacional -patriarcal y heteronormativo- establecido, especialmente, en ciertos espacios sociales claves “como las escuelas y los cuarteles en los que se realizaba la formación e instrucción del nuevo sujeto argentino” (Salessi, 1995: 179). Entre las otredades peligrosas se mencionaron recurrentemente a los socialistas - fuertemente pacifistas y críticos de las prácticas escolares patriotas y de las marchas militaristas-, a los anarquistas y a las feministas. Los polígonos se convirtieron en parte del antídoto, en la cura contra estos males sociales y contra aquellas voces disolventes del *statu quo* conservador y falologocéntrico.²⁰ En 1905 el año de la creación de la Dirección General de Tiro y Gimnasia dependiente del Ministerio de Guerra funcionaban en la Argentina “113 polígonos y 80 colegios recibían instrucción militar y de tiro”.²¹ En 1920 había 111 polígonos funcionando y en 1930 el número llegó a 126.²²

Entre fines del siglo XIX y las primeras décadas del siglo XX, el polígono se convirtió en un espacio homosocial que potenció un cierto tipo de masculinidad y nacionalidad. De esta manera, el polígono se convirtió en un dispositivo de integración y normalización contra la otredad amenazante donde anudaron las narrativas hiper-patrióticas e hiper-masculinizantes. Todo un universo de ‘anormales’ intentó ser reencauzado en los polígonos de tiro: antipatriotas, poco patriotas, cosmopolitas, universalistas, socialistas, anarquistas, débiles, frágiles, cobardes, maricones, invertidos, tímidos, pusilánimes, etc.

6. Consideraciones finales

Los patios escolares, las plazas de ejercicios físicos, las plazas de juegos, los parques o los polígonos de tiro, además de convertirse a finales del siglo XIX y principios del XX en espacios educativos desde presupuestos funcionales, ordenados a servir de soporte al conjunto de acciones que formaron la *puesta en escena* del proceso de enseñanza-aprendizaje, constituyeron en sí mismos una escritura, esto es, un texto dotado de significaciones. Estos lugares no solo fueron pensados como social y políticamente contruidos, sino también como generadores de diversos significados, algunos de ellos ambiguos y contradictorios y otros dominantes y ciertamente violentos.

Todos estos espacios proyectados para educar a los cuerpos en movimiento pusieron en circulación sentidos pedagógicos, ideológicos, estéticos, sexuales y, fundamentalmente, políticos. Con contradicciones y ambigüedades en su interior, emergieron, al menos, dos proyectos espaciales entre finales del siglo XIX y las primeras décadas del siglo XX con relación a la enseñanza de la Educación Física en instituciones públicas y estatales mostrando las múltiples caras y políticas espaciales del Estado.

Con matices, el polígono como lugar estimuló y transmitió el simulacro de la guerra y el combate, de la mano de grupos hiper nacionalistas, mientras que en las plazas de ejercicios físicos y en los patios,

¹⁹ Para esta concepción la cobardía era entendida como “un sentimiento vil, egoísta, inspirado por el miedo y por el propio instinto de capacidad y conservación, que empuja á los maricones á huir del peligro, aún cuando los más sagrados deberes de patriotismo y honor empujen a afrontarlo”. Francisco Torres, “Manual para la tropa de infantería”, Revista de Tiro Nacional Argentino. Dirección General de Tiro y Gimnasia (1912): 487.

²⁰ Para el orden falologocéntrico de la época la figura del cobarde, invertido o maricón era una amenaza para la salud de la nación, la moral sexual burguesa y para la familia heterosexual. Son numerosos los textos que hablaban con angustia de las consecuencias nefastas de la baja del índice de natalidad, así como del avance peligroso de los vicios sexuales que invadían el tejido social. Para amplios sectores sociales, los invertidos o maricones fueron considerados traidores de la ‘verdadera’ causa y destino masculino.

²¹ Ver en: “Memoria de 1909 de la Dirección General de Tiro y Gimnasia”, Revista de Tiro Nacional Argentino. Dirección General de Tiro y Gimnasia (1910): 7.

²² Ver en: “Memoria del Ministerio de Guerra presentada al Honorable Congreso de la Nación 1932-1933” en *Ministerio de Guerra*, (Buenos Aires: Talleres Gráficos del Instituto Geográfico Militar, 1933), 52.

de la mano de pedagogos e higienistas, se estimuló el simulacro lúdico y agonístico. En el polígono de tiro el material didáctico para enseñar era el máuser, el uso de las municiones y el conocimiento de los blancos, mientras que en las plazas de ejercicios físicos y en los patios eran las pelotas, las cuerdas, los aros, etc. En el primero sobresalieron los parabalas, los traveses laterales, los terraplenes, los taludes, los montes de hierro de los blancos o los espaldones, mientras que en el segundo hubo distintos tipos de aparatos gimnásticos, arcos, tableros, redes, aros de cesto, balones, etc. En el primero se potenciaron los concursos escolares, lúdicos, gímnicos y deportivos, mientras que en el segundo se difundieron los campeonatos de tiro escolares. En el primero la habilidad más estimulada fue la puntería al blanco, mientras que en el segundo espacio fueron varias cualidades físicas: velocidad, resistencia, fuerza, etc. En el primero se priorizó la experiencia visual (la puntería) fuertemente articulada con la audición y los olores. Ritmos, volúmenes, patrones y combinaciones de sonidos a través del tiro crearon un “paisaje sonoro civilizado” hiper-patriótico, un “régimen auditivo” imperial (Keys, 2013) potenciado por el olor a pólvora. En el segundo espacio se priorizó el registro visual (más allá de la puntería) con la audición (producto del lenguaje de las personas y el material deportivo) y los olores ‘naturalistas’ (generados por la transpiración de los alumnos/as, el aroma del césped, el barro y los árboles propios de las plazas de juegos y los parques). En el primero el régimen emocional estuvo vinculado con la enseñanza del temple, el carácter, el rechazo al que carecía de intensidad amorosa patriótica, el cuestionamiento al cobarde o miedoso, la lealtad, el honor y el orgullo de ser ‘verdadero’ argentino. En el segundo, el régimen emocional estuvo relacionado con la enseñanza de la solidaridad, la aceptación de la derrota, el amor a la patria (no al ‘patrioterismo’)²³, el respeto al derecho y a la razón. En el primero circuló la exigencia de la “libreta de tiro escolar”, mientras que en el segundo circularon anotaciones sobre ciertas medidas antropométricas. En el primero el ideal de formación fue el soldado, mientras que en el segundo fue el ciudadano o, para el caso de las niñas, la esposa del ciudadano. En el primero solo accedieron estudiantes varones, mientras que en el segundo alumnos y alumnas. Estas diferencias encontraron en todos los lugares analizados un punto en común: el régimen hetero-normativo como el único posible y deseable a la hora de conceptualizar a los cuerpos, los géneros y las sexualidades, naturalizando las feminidades y, muy especialmente, las masculinidades.

En síntesis, más allá de las resistencias, las ambigüedades y los matices, estos espacios entre finales del siglo XIX y principios del XX se convirtieron rápidamente en lugares ya que proyectaron, imaginaron y fabricaron ciertos órdenes político-corporales, excluyendo otras alternativas posibles. En el complejo juego de tránsitos, afirmaciones, jerarquizaciones y exclusiones, algunos grupos ocuparon más espacios y se empoderaron más que otros. Pero dicha ocupación y tránsito no solo fue física, kinética o motriz, sino, fundamentalmente ideológica, estética y política.

Referencias

- Aisenstein, Ángela. “La matriz disciplinar de la educación física. Su relación con la escuela y la cultura en el contexto nacional (Argentina 1880-1960)”. En Carmen Soares. *Pesquisas sobre o corpo. Ciências Humanas e Educação*, 23-47. Sao Paulo: Autores Asociados, 2007.
- Aisenstein, Ángela y Scharagrodsky, Pablo. *Tras las huellas de la Educación Física escolar argentina. Cuerpo, género y pedagogía. 1880-1950*. Buenos Aires: Prometeo, 2006.
- Alliaud, Andrea. *Los maestros y su historia: los orígenes del magisterio argentino*. Buenos Aires: Granica, 2007.

²³ Término utilizado por Enrique Romero Brest para descalificar a aquellos grupos que estimularon la práctica de tiro y los batallones escolares. Para Bertoni en esa época “la defensa nacional era una necesidad por todos reconocida, pero había formas muy diversas de alcanzar una capacidad militar que la garantizara”. Los grupos vinculados con la defensa de la práctica de tiro escolar “(...) tendían a concebir la nación de una manera exclusivista y defensiva, en donde la defensa de la patria era superior a los intereses individuales” Lilia Bertoni, *Patriotas, cosmopolitas y nacionalistas. La construcción de la nacionalidad argentina a fines del siglo XIX* (Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2001), 214, 217.

- Armus, Diego. "Las colonias de vacaciones: de la higiene a la recreación". En *Miradas médicas sobre la 'cultura física'. Argentina, 1880-1970*, editado por Pablo Scharagrodsky, 179-191. Buenos Aires: Prometeo, 2014.
- Barbieri, Patricia. "La arquitectura escolar, Una mirada desde la estética". En *Escolarizar lo sensible. Estudios sobre estética escolar (1870-1945)*, editado por Pablo Pineau, 231-250. Buenos Aires: Teseo/Agencia Nacional de Producción Científica y Tecnológica, 2015.
- Barrancos, Dora. *Anarquismo, Educación y Costumbres en la Argentina de principios de siglo*. Buenos Aires: Edit. Contrapunto, 1990.
- Bertoni, Lilia. *Patriotas, cosmopolitas y nacionalistas. La construcción de la nacionalidad argentina a fines del siglo XIX*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2001.
- Caruso, Marcelo. "¿Una nave sin puerto definitivo? Antecedentes, tendencias e interpretaciones alrededor del movimiento de la Escuela Nueva". En *La Escuela como Máquina de Educar*, editado por Marcelo Caruso, Inés Dussel y Pablo Pineau, 93-134. Buenos Aires: Paidós, 2002.
- Casey, Edward. *The Fate of Place: A Philosophical History*. Berkeley: CA. California University Press, 1996.
- Di Liscia, María. "Médicos y maestros. Higiene, eugenesia y educación en Argentina (1880-1940)". En *Higienismo, educación y discurso en la Argentina (1870-1940)*, editado por María Di Liscia y Salto, Graciela, 37-64. La Pampa: Edit UNLPAM, 2004.
- Escolano Benito, Agustín. *Tiempos y espacios para la escuela*. Madrid: Biblioteca Nueva, 2000.
- Fernández, María del Carmen; Welti, María Elisa; Biselli, Rubén y Guida, María Eugenia. *Olga y Leticia Cossettini en la Escuela Serena. Cultura, imagen y pedagogía (Rosario 1935 - 1950)*. Rosario: Laborde Editor, 2014.
- Gorelik, Adrián. *La grilla y el parque. Espacio público y cultura urbana en Buenos Aires, 1887-1936*. Bernal: UNQ, 1998.
- Grementieri, Fabio y Shmidt, Claudio. *Arquitectura, educación y patrimonio. Argentina, 1600-1975*. Buenos Aires: Pamplatina, 2010.
- Keys, Barbara. "Senses and Emotions in the History of Sport". *Journal of Sport History*, Vol. 4, Nº 1, (2013): 21-38.
- Lefebvre, Henri. *La producción del espacio*. Madrid: Capitán Swing, 2013.
- Lionetti, Lucía. "Discursos y prácticas de docilización sobre las corporalidades anormales en Argentina en los albores del siglo XX". En *Miradas médicas sobre la 'cultura física'. Argentina, 1880-1970*, editado por Pablo Scharagrodsky, 193-219. Buenos Aires: Prometeo, 2014.
- Lionetti, Lucía. *La Misión Política de la Escuela Pública. Formar a los Ciudadanos de la República (1870-1916)*. Buenos Aires: Miño y Dávila, 2007.
- Malpas, Jeff. "Pensar topográficamente: Lugar, espacio y geografía". *Documents d'Anàlisi Geogràfica*, vol. 61, Nº 2, (2015): 199-229.
- Massey, Doreen. *For Space*. Londres: Sage, 2005.
- Mosse, George. *The Image of Man: the Creation of Modern Masculinity*. Oxford: Oxford University Press, 1996.
- Pineau, Pablo. "Guerra a la escuela bárbara. El establecimiento de una estética moderna en los orígenes del sistema educativo moderno". En *Escolarizar lo sensible. Estudios sobre estética escolar (1870-1945)*, editado por Pablo Pineau, 115-134. Buenos Aires: Teseo/Agencia Nacional de Producción Científica y Tecnológica, 2014.
- Salessi, Jorge. *Médicos Maleantes y Maricas. Higiene, criminología y homosexualidad en la construcción de la nación Argentina (Buenos Aires: 1871-1914)*. Buenos Aires: Beatriz Viterbo, 1995.

- Sánchez, Norma. *La higiene y los higienistas en la Argentina (1880-1943)*. Buenos Aires: Sociedad Científica Argentina, 2007.
- Scharagrodsky, Pablo. "La constitución de la Educación Física escolar en la Argentina. Tensiones, conflictos y disputas con la matriz militar en las primeras décadas del siglo XX". En *La invención del 'homo gymnasticus'. Fragmentos históricos sobre la educación de los cuerpos en movimiento en Occidente*, compilado por Pablo Scharagrodsky, 441-475. Buenos Aires: Editorial Prometeo, 2011.
- Scharagrodsky, Pablo. "Dime cómo te mueves y te diré cuál es tu 'sexo'. Discurso médico, Educación Física y diferencia sexual a finales del siglo XIX y principios del siglo XX en Argentina". En *Moralidades y comportamiento sexuales. Argentina (1880-2011)*, editado por Dora Barrancos, Donna Guy y Adriana Valobra, 73-94. Buenos Aires: Biblos, 2014.
- Shmidt, Claudia. *Palacios sin reyes. Arquitectura pública para la 'capital permanente', 1880-1890*. Rosario: Ediciones Prohistoria, 2012.
- Suriano, Juan. *Anarquistas. Cultura y política libertaria en Buenos Aires, 1890-1910*. Buenos Aires: Manantial, 2004.
- Viñao Frago, Antonio. "Del espacio escolar y la escuela como lugar. Propuestas y cuestiones". *Historia de la educación: Revista interuniversitaria*. Nº 12-13, (1993-1994): 17-74.
- Viñao Frago, Antonio. "Espacios escolares, funciones y tareas. La ubicación de la dirección escolar en la escuela graduada". *Revista española de pedagogía*, Vol. 62, Nº 228, (2004): 279-304.
- Viñao Frago, Antonio. "Escolarización, edificios y espacios escolares". *Participación educativa*, Nº. 7, (2008a): 16-27.
- Viñao Frago, Antonio. "La escuela y la escolaridad como objetos históricos. Facetas y problemas de la historia de la educación". *História da Educação*, Vol. 12, Nº. 25, (2008b): 9-54.

Fuentes

- "Campeonato escolar de tiro. Año 1912". *Revista de Tiro Nacional Argentino*. Dirección General de Tiro y Gimnasia (1912): 323.
- "Colegio La Salle". *Revista de Tiro Nacional Argentino*. Dirección General de Tiro y Gimnasia (1911): 61-62.
- "Decretos y Disposiciones". *Revista de Tiro Nacional Argentino*. Dirección General de Tiro y Gimnasia (1910): 137-141.
- "Instrucción militar en los colegios". *Revista de Tiro Nacional Argentino*. Dirección General de Tiro y Gimnasia (1913): 573.
- "Memoria de 1909 de la Dirección General de Tiro y Gimnasia". *Revista de Tiro Nacional Argentino*. Dirección General de Tiro y Gimnasia (1910): 7.
- "Programa. Ejercicios del tiro y documentación". *Revista de Tiro Nacional Argentino*. Dirección General de Tiro y Gimnasia (1913): 572.
- Castellanos, Joaquín. "Las armas educan". *Revista de Tiro Nacional Argentino*. Dirección General de Tiro y Gimnasia (1913): 100-101.
- Fresco, Manuel. *La Educación Física. Una Innovación de mi Gobierno*. Buenos Aires: Talleres Gráficos Damiano, 1940.
- Gallo, Segundo. *Contribución al estudio de la Higiene Escolar*. Tesis, Facultad de Ciencias Médicas, Universidad Nacional de Buenos Aires. Buenos Aires: Imprenta de Emilio Spinelli, 1903.
- Guía de las Sociedades de Tiro*. Buenos Aires: Imprenta Jacobo Peuser, 1895.

- Mercante, Víctor. *Metodología especial de la enseñanza primaria*. Buenos Aires: Cabaut y Cía., 1915. (Segunda parte)
- “Memoria presentada al Congreso Nacional por el Ministro de Guerra General de Brigada Gregorio Vélez 1912-1913”. En *Ministerio de Guerra*, 114. Buenos Aires: Talleres Gráficos-Arsenal Principal de Guerra, 1913.
- “Memoria del Ministerio de Guerra presentada al Honorable Congreso de la Nación 1932-1933”. En *Ministerio de Guerra*, 52. Buenos Aires: Talleres Gráficos del Instituto Geográfico Militar, 1933.
- Munilla, Eduardo. *La defensa nacional*, Buenos Aires: s/i, 1916.
- Munilla, Eduardo y Portella. “Monografía sobre Tiro”. *Revista de Tiro Nacional Argentino*. Dirección General de Tiro y Gimnasia 1910.
- Pizzurno, Pablo. *La escuela primaria*. Buenos Aires: El Monitor de la Educación, 1906.
- Pizzurno, Pablo. “El Instituto Superior Nacional de Educación Física. Su evolución y su influencia en los progresos de la cultura física del país”. En *El Educador Pablo A. Pizzurno. Recopilación de trabajos. Medio siglo de acción cultural en la Enseñanza secundaria, normal y primaria*, 258-264. Buenos Aires: Edit. Librería del Colegio, [1914] (1934).
- Pizzurno, Pablo. “Los juegos de los niños”. En *El Educador Pablo A. Pizzurno. Recopilación de trabajos. Medio siglo de acción cultural en la Enseñanza secundaria, normal y primaria*, 264-266. Buenos Aires: Edit. Librería del Colegio, [1920] (1934).
- Romero Brest, Enrique. *La Educación Física en la Escuela Primaria. Su organización y sus resultados*. Buenos Aires: Imprenta de Obras de E. Spinelli, 1909.
- Romero Brest, Enrique. *Pedagogía de la Educación Física*. Buenos Aires: edit. Cabaut y Cía., 1911.
- Romero Brest, Enrique. *Los Batallones Escolares: orígenes, condiciones científicas y defectos*. Buenos Aires: Imprenta Talleres gráficos de la Penitenciaría Nacional, 1914.
- Romero Brest, Enrique. *El Instituto Nacional Superior de Educación Física. Antecedentes, organización y resultados*. Buenos Aires: ed. Cabaut y Cía., 1917
- Romero Brest, Enrique. *Concursos escolares de Educación Física*. Buenos Aires: ed. Cabaut y Cía., 1922.
- Romero Brest, Enrique. *El Sentido Espiritual de la Educación Física*. Buenos Aires: Librería del Colegio, 1938.
- Salces, Joaquín. *Consideraciones sobre el estado higiénico de las escuelas públicas de la capital*. Tesis, Facultad de Ciencias Médicas, Universidad Nacional de Buenos Aires. Buenos Aires: Imprenta de Obras de J. A. Berra, 1896.
- Súnico, Francisco. *Nociones de higiene escolar*. Buenos Aires: Taller Tipográfico de la Penitenciaría Nacional, 1902.
- Súnico, Francisco. *Concepto de la higiene moderna: aplicada a los medios y a las colectividades escolares*. Buenos Aires: Imprenta, Librería y Casa Editora de A. Etchepareborda, 1904.
- Torres, Francisco. “Manual para la tropa de infantería”. *Revista de Tiro Nacional Argentino*. Dirección General de Tiro y Gimnasia (1912): 485-488.
- Vespignani, José. *Circulares, Cartas y Avisos*. Edición reservada para uso de los Salesianos de la Inspectoría Argentina de San Francisco de Sales. Buenos Aires: Colegio Pío IX, 1922.