

No hay camino dijo el maestro.
Y si acaso hubiera un camino, nadie podría
hallarlo. Y si alguien por ventura lo hallara, no
podría enseñarlo a otro

José Manuel Arango



Alberto Restrepo.
Fotografía de Olga Lucía Echeverri. Medellín, 1985.

EL CURRÍCULO DE EDUCACIÓN FÍSICA EN ARGENTINA. UNA MIRADA RETROSPECTIVA DE LA ESCOLARIZACIÓN DEL CUERPO

Ángela Aisenstein

RESUMEN	REVISTA	EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA	RESUMEN
RÉSUMÉ			RÉSUMÉ
ABSTRACT			ABSTRACT
PALABRAS CLAVE			PALABRAS CLAVE

RESUMEN

EL CURRÍCULO DE EDUCACIÓN FÍSICA EN ARGENTINA. UNA MIRADA RETROSPECTIVA DE LA ESCOLARIZACIÓN DEL CUERPO

Este artículo aborda el lugar del cuerpo en la escuela argentina desde la perspectiva de la historia de las asignaturas escolares, y los saberes escolares asociados a él, en el currículo prescripto por el sistema educativo argentino, para las escuelas primarias y secundarias, en el período 1820-1980. Se trata de identificar y analizar uno de los dispositivos de lo que Foucault denominó anatomía política (1987) o estrategia biopolítica (1979) y sus cambios a lo largo del tiempo.

RÉSUMÉ

LE CURRICULUM DE L'ÉDUCATION PHISYQUE EN ARGENTINE. UN REGARD RETROSPECTIF SUR LA SCOLARISATION DU CORPS

Cet article aborde la place du corps à l'école en Argentine dans la perspective de l'histoire des matières à enseigner et des savoirs scolaires associés au corps, dans le programme fixé par le Système de l'Éducation en Argentine pour les écoles du primaire et du secondaire, pendant la période 1820-1980. On essaie d'identifier et d'analyser l'un des dispositifs de ce Foucault a appelé anatomie politique (1987) ou stratégie bio politique (1979) et ses changements à travers le temps.

ABSTRACT

THE PHYSICAL EDUCATION CURRICULUM IN ARGENTINA. A RETROSPECTIVE VIEW OF BODY SCHOOLING

This article approaches the place the body has had in Argentinian school from the school subject history perspective, along with the school knowledges associated to it in the official primary and secondary school curricula prescribed by the Argentinian educational system during the period 1820-1980. It intends to identify and analyze one of the devices of what Foucault called political anatomy (1987) or bio-political strategy (1979) and its changes throughout the time.

PALABRAS CLAVE

*Michel Foucault, currículo, escolarización del cuerpo, escuela, anatomía política, estrategia biopolítica
Michel Foucault, curriculum, schooling of the body, school, political anatomy, bio-political strategy*

EL CURRÍCULO DE EDUCACIÓN FÍSICA EN ARGENTINA. UNA MIRADA RETROSPECTIVA DE LA ESCOLARIZACIÓN DEL CUERPO

Ángela Aisenstein*



Este artículo aborda el lugar del cuerpo en la escuela argentina desde la perspectiva de la historia de las asignaturas escolares, tratando de identificar y analizar uno de los dispositivos de lo que Foucault denominó *anatomía política* (1987) o *estrategia biopolítica* (1979) y su modificación a lo largo del tiempo hasta la actualidad.

Desde esta perspectiva, algunos autores (Foucault, 1987; Mangan, 1986; Narodowski, 1994; Donald, 1995; Varela, 1995, entre otros) señalan que la escuela moderna puede ser entendida como uno de los artefactos sociales diseñado para regular, modelar y controlar el cuerpo infantil, y que su expansión como institución obligatoria y universal se hace efectiva cuando el Estado detecta un cuerpo, una masa, de niños que deben ser socializados.

Este objetivo estratégico tras el cual se alinea la escuela promueve la elaboración de diferentes tácticas y técnicas específicamente es-

colares. El diseño de construcción de las escuelas, la elección y disposición de los muebles, el uso y distribución de los útiles, la selección y organización de los conocimientos a impartir, son parte de esa tarea. Cumplir con ella ha supuesto, a lo largo del tiempo, diversas prácticas pedagógicas sucesivas y complementarias. Inicialmente éstas se reducen a enseñar reglas de urbanidad, higiene y moral, y a educar los movimientos y gestos de los alumnos. Luego se complementan con la transmisión de conocimientos científicos sobre el cuerpo.

Este artículo toma el lugar del cuerpo, y los saberes escolares asociados a él, en el currículo prescripto.¹ En las primeras décadas del siglo XIX, algunos reglamentos de escuelas² muestran que la regulación del cuerpo se lleva a cabo a partir de la “dispersión” de las prácticas corporales en todo tiempo y lugar definido por la escuela. En todos y cada uno de los espacios y momentos escolares se prescribe una posición y un lugar para el cuerpo.

* Universidad de Buenos Aires.
Dirección electrónica: aaisen@deportes.uba.ar

1 Se entiende por *currículum prescripto* el documento curricular aprobado por el Estado para controlar la selección y distribución de contenidos para las escuelas. Para este artículo se considera como tal a cada uno de los reglamentos, planes y programas escolares vigentes en Argentina desde principios del siglo XIX hasta fines del siglo XX.

2 Manual de Mme. Quignon de Enseñanza Mutua, traducido para su aplicación en la escuela de niñas de la Sociedad de Beneficencia; Reglamento para Enseñanza Mutua de Pablo Baladía; El Reglamento de los Colegios de Buenos Aires de 1823, firmado por el ministro de gobierno Bernardino Rivadavia.

Todo se diseña y se define para que el cuerpo se ubique en él de determinada manera. Todas y cada una de las tareas y de los ramos escolares contemplan al cuerpo y determinan sus movimientos y posiciones. Pero, al mismo tiempo, el cuerpo no es tema central, ni objeto específico de ninguna disciplina escolar. Del cuerpo habla la pedagogía (en tanto teoría de la educación), pero de él no se habla en la escuela. Con el cuerpo se hace, se lo ubica y regula en todas y en cada una de las situaciones escolares (Aisenstein y Gvirtz, 1999).

Luego, la táctica cambia, los conocimientos y prácticas que la componen se especializan. A fines del siglo XIX y primeras décadas del XX, con la organización y expansión del sistema educativo nacional, los modos de disciplinamiento escolar se modifican. Los saberes sobre el cuerpo se organizan disciplinarmente, es decir, se “concentran” en materias, ramos o disciplinas escolares.³ El cuerpo comienza a tener tiempos y espacios específicos a través de la definición de las asignaturas dentro de la institución escolar. La Educación física es una de ellas.

Inicialmente, dentro de este proceso de conformación de asignaturas, los conocimientos relativos al cuerpo se integran en materias tan diversas como Filosofía, Moral, Historia natural, Ejercicios gimnásticos. Paulatinamente, dichos saberes se concentran en tres tipos de materias:

- a. Aquellas de fundamentación biológica y eminentemente teórico-descriptivas como Anatomía, Historia natural; Ciencias biológicas.

- b. Aquellas que combinan fundamentos biológicos y morales, de tipo teórico-prescriptivo como Higiene.
- c. Aquellas de fundamentación biológica y moral, y de carácter prescriptivo y práctico como Ejercicios físicos, Gimnástica, Ejercicios militares, Trabajos manuales, etc. (Aisenstein y Gvirtz, 1999).

En esta ocasión se trabaja específicamente con los programas de la asignatura denominada sucesiva (y alternativamente) Gimnástica, Gimnasia, Ejercicios militares; Ejercicios calisténicos, Educación física y estética; Educación física. Cabe explicitar que se aborda el currículo en su concepción restringida en tanto documento institucionalizado para regular el cuerpo (Kirk, 1999). La fuente histórica elegida no nos permitirá decir qué es lo que los profesores enseñan, pero sí nos mostrará el texto curricular en tanto un artefacto pedagógico diseñado con fines específicos.

LA POLÉMICA POR LOS CONTENIDOS PARA MODELAR Y REGULAR LOS CUERPOS. TODOS LOS CAMINOS CONDUCEN A LA EJERCITACIÓN FÍSICA. 1884-1940

Una vez completado el proceso de disciplinización de los saberes vinculados al cuerpo, con la consiguiente definición de algunas asignaturas específicas para la educación corporal, la materia que conocemos hoy como

3 Los planes y programas relevados y analizados al efecto son:

- a. Nivel primario, planes de los años: 1877 (escuela aplicación); 1884 (escuela común); 1887 (escuela aplicación y escuela común); 1901 (escuela común) 1908; 1910 (escuela común); 1914 (escuela aplicación); 1916 (escuela de indios); 1921 (escuela de frontera y de indios); 1936 (escuela común).
- b. Nivel medio, planes de los años: 1877; 1878 y 1887 (para escuelas normales); 1888 (colegios nacionales); 1900 (escuelas normales y secundarias); 1900 (ciclo profesorado); 1902 (escuelas comerciales); 1903 (colegios nacionales y escuelas normales) y 1905 (escuelas normales); 1905 (escuelas secundarias); 1910 (colegios nacionales); 1914, 1941 (colegios nacionales y escuelas normales); 1953 (ciclo profesorado; escuelas secundarias, escuelas de comercio y colegios nacionales); 1961 (programa de educación física para escuelas medias).

Educación física tiene diversas denominaciones. Corresponde señalar que tales cambios de nombre pueden indicar diferentes concepciones epistemológicas y pedagógicas, detrás de las cuales pueden inferirse las polémicas por los modos diferentes de llevar a cabo la función asignada a este ramo escolar.⁴ La concreción de un espacio curricular explícitamente definido para la educación corporal se justifica en el marco de algunas concepciones pedagógicas de la época, que entienden que la educación de la voluntad y el carácter puede ser conseguida de forma más eficiente a partir de una acción sobre el cuerpo más que por el intelecto (Mangan, 1986; Bracht, 1999) y que los ejercicios físicos son la mejor vía para la construcción de generaciones saludables y fuertes físicamente (Mandel, 1984; Soares, 1998; Vago, 1999).

La selección de contenidos más adecuados para llevar adelante tal misión educativa es uno de los focos de discusión. Si bien esta polémica puede rastrearse en las páginas de *El Monitor de la Educación Común*,⁵ también puede inferirse de la sucesión de planes y programas. Respecto de la Educación física, los planes para la escuela primaria en las últimas décadas del siglo XIX muestran variedad de

contenidos, que paulatinamente se estandarizan y estabilizan. Hasta aproximadamente 1930 los saberes seleccionados para la enseñanza son: juegos (libres, atléticos o clásicos), ejercicios gimnásticos (naturales, militares o metodizados), rondas escolares, y excursiones y actividades al aire libre.

Con referencia a la escuela secundaria, los “ejercicios físicos” no se incluyen en los planes de materias hasta fines de siglo XIX. Si bien en los decretos que aprueban los planes de estudio para colegios nacionales de los años 1888, 1891 y de abril de 1898 aparecen nombrados, los ejercicios físicos están ubicados por fuera del plan de estudios, en los artículos que se enuncian luego de las consideraciones generales y de la enumeración de las materias con su carga horaria semanal.⁶ El cambio de estatus y la conquista de un espacio curricular para la Educación física en la escuela media se da con la reforma de 1898 y el informe de la “Comisión encargada de estudiar y proponer los sistemas de educación física convenientes á nuestro país”, creada por decreto de julio de 1900. A partir de allí aparece la asignatura Ejercicios físicos dentro de plan, junto con otras “materias prácticas”, con tiempo escolar asignado y contenidos detallados.

4 El nombre *Educación física*, que es la denominación definitiva hasta fines de 1990, es propuesta entre otros por el Sr. Salustiano Pourteau en una Conferencia Pedagógica aparecida en *El Monitor de la Educación Común* en 1896.

5 Publicación periódica del Consejo Nacional de Educación.

6 «Buenos Aires, Abril 18 de 1898

Siendo necesario organizar el ejercicio físico en los colegios nacionales de acuerdo con las reformas introducidas al respecto en la Ley de Presupuesto vigente, [...] El presidente de la república decreta:

Art. 1º Apruébase el reglamento formulado por la Inspección General de Enseñanza Secundaria, que se agrega á este decreto, y por el que se organiza el ejercicio físico en los referidos establecimientos.

Art. 2º A los efectos del art. 4 de dicho reglamento, redúcense á veinte las horas semanales de clase en los Colegios Nacionales, las cuales se distribuirán en la siguiente forma:

Primer año	Hs. semanales
Idioma nacional	6
Historia Argentina	4
Aritmética práctica	5
Geografía Argentina	2
Francés	4

Segundo año [...].

Art. 3º Autorízase á la Inspección General. 1ª para que, de acuerdo con lo establecido en este decreto, tome las disposiciones más necesarias, á fin de que se dé comienzo á los ejercicios físicos á la mayor brevedad, y en la forma reglamentada; [...]. Uriburu. Luis Beláustegui» (Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, 1903, 620).

Tal como lo mencionara anteriormente, en este período, tanto en la escuela primaria como en la secundaria, el contenido prescripto en la normativa está conformándose prioritariamente alrededor de los métodos o sistemas de educación física, originarios de Europa. Dentro de la misma línea de pensamiento, pero a los efectos de evitar la posible “absorción” o pérdida de identidad, por impacto del caudal inmigratorio,⁷ el doctor Romero Brest diseña un sistema propio que luego se denominará *Sistema argentino* (Romero Brest, 1915). Éste se compone de los siguientes contenidos: gimnasia metodizada, juegos libres y de *sports*, marchas, carreras y saltos.

Pero la adopción de estos contenidos para educar y moldear corporalmente a los niños y jóvenes, privilegiando la corriente europeo continental (de los sistemas gimnásticos) frente a la corriente anglosajona (del *sport*) (Aisenstein, 1993), no es original de Argentina, sino que puede entenderse como fruto de la influencia del Movimiento Gimnástico Europeo⁸ en nuestro continente (Langlade y Langlade, 1970). Tal como lo refiere Carmen Soares (1998) (que estudia el caso brasileiro), la valoración del cuerpo recto y el porte rígido, y su desarrollo a través de métodos específicos, aparece en las introducciones de los distintos estudios sobre gimnástica a lo largo del siglo XIX:

Estos estudios, cargados de descripciones detalladas de ejercicios físicos que pueden modelar y adiestrar el cuerpo, imprimiéndoles ese porte, reivindicar con insistencia sus vínculos con la ciencia y se juzgan capaces de instaurar un orden colectivo (Soares, 1998, 18).

Dentro de este encuadre dado por los sistemas de gimnasia avalados científicamente, resulta interesante analizar la aparición del *deporte*, contenido central de la corriente anglosajona, en algunos programas escolares. En un plan de estudios para colegios nacionales de 1902, aparecen nombrados el *foot-ball*, *lawn tennis*, atletismo, pelota vasca y pelota al cesto, dentro de una clasificación de ejercicios y juegos para organizar la enseñanza:

1. *Juegos al aire libre*

A) *Juegos en que predomina la carrera: Para varones: el football, el rescate, la mancha,⁹ tomar prisioneros, el fusilado, la bandera, la guerra, steeple chase, cricket, etc.*

Para mujeres: el rescate, la mancha, el aro, el fusilado, etc. [...].

B) *Juegos mixtos (con intervención de los brazos):*

Para varones: pelota sueca, pelota de cancha, pelota al cesto, pelota voladora, etc.

Para mujeres: pelota sueca, lawn-tennis, croquet, volante.

(Plan de estudios, 1902, 56).

Como puede apreciarse en el fragmento del programa transcrito, algunos deportes conocidos comparten con los juegos tradicionales la categoría de juegos al aire libre. Sin embargo, que estén nombrados como deportes no significa que lo sean.

Al analizarlos desde su dinámica, los deportes, especialmente los de equipo, responden a un patrón de acciones que tiene como elemento central la tensión y el equilibrio entre

7 «La imagen positiva del inmigrante, y la entusiasta confianza en las posibilidades del futuro económico argentino que despertaba su presencia, se combinaron al final de la década con algo de inquietud y temor por los rasgos de la nueva sociedad aluvional» (Bertoni, 2002, 18 -19).

8 Por Movimiento Gimnástico Europeo puede entenderse al conjunto de escuelas o corrientes gimnásticas que se crean y desarrollan en Europa desde mediados del siglo XIX hasta la primera mitad del XX. En el período 1900-1939, Langlade y Langlade (1970) identifican en su interior tres movimientos: del Oeste, del Centro y del Norte.

9 Juego de persecución en el cual un jugador (mancha) persigue al resto de los participantes, tratando de tocarlos o mancharlos.

los mismos. Ese equilibrio de tensiones se presenta como un complejo de polaridades (polaridad global entre dos equipos opuestos, entre ataque y defensa, entre cooperación y competición entre los dos equipos, entre otras) que aparecen en “el partido” y definen la dinámica particular del deporte, en cada momento y lugar (Elías y Dunning, 1992). Estas polaridades no parecen ser tenidas en cuenta en el formato que adopta el deporte escolar en el programa y período referido. Es decir que, dado el modo en que estas actividades son tomadas, se alejan de la concepción de deporte moderno, en tanto práctica caracterizada por un conjunto de signos definitorios tales como: especialización; secularización; igualdad; burocratización; racionalización; cuantificación (Guttman, 1996).¹⁰

En la misma dirección, tampoco resulta sencillo afirmar que los juegos tradicionales mencionados están incluidos en el programa por sus componentes lúdicos. Podría decirse que los deportes y los juegos están incorporados al programa por el efecto educativo, tanto muscular como fisiológico que conlleva su práctica. Y esto es así porque es “el mecanismo del trabajo” o las masas musculares involucradas, el criterio utilizado para su clasificación dentro de la organización del texto pedagógico (Romero Brest, 1915).

Aquí aparece evidencia de la operación que realiza el texto curricular en tanto texto pedagógico: cualquier actividad de la cultura física puede entrar al programa si se adecua a la forma que se diseña para la disciplina, que en este caso es la ejercitación física. Tal como lo indica el doctor Romero Brest en su libro *Pedagogía de la educación física*:

La selección de los ejercicios deberá hacerse, como es racional, con un criterio absolutamente fisiológico e higiénico [...] Hay que considerar a los

ejercicios como agentes modificadores de las funciones, como medios y no como fines de la educación física. En consecuencia, son sus condiciones fisiológicas y sus aptitudes de aplicación, las que han de resolver su valor y su razón de ser en un sistema racional (1915, 98).

También en otros documentos, tales como el Programa del plan de estudios para colegios nacionales de 1903, aparecen el patinaje, el *lawn-tennis*, pelota vasca, tiro del disco, tiro del martillo, todos nombrados como juegos y clasificados según ejerciten el equilibrio o el tronco. Con el mismo criterio y dentro de los ejercicios sofocantes, se incluyen las carreras de velocidad hasta cien metros, ciento diez metros con vallas, resistencia hasta mil metros, y la lucha romana; y bajo juegos en que predomina la carrera, el *football*, junto a la mancha, el rescate, el desafío y demás juegos infantiles tradicionales.

El discurso pedagógico homologa, bajo el concepto *ejercicio*, las diversas expresiones de la actividad física sistemática:

Se llaman así ejercicios suaves, aquellos que no determinan en el sujeto, ni fatiga, ni sofocación, como serían: la marcha lenta y corta, una partida de croquet o de billar, etc. Ejercicios fatigosos los que provocan fatiga muscular, como la marcha sostenida, los ejercicios gimnásticos de pesos, los trabajos agrícolas, etc. Ejercicios sofocantes, los que producen sofocación, como la carrera, los juegos de carrera, los saltos repetidos, los sports en general (Romero Brest, 1915, 114-115).

En síntesis, si durante el desarrollo de los juegos y deportes la intención no está puesta en la resolución de las polaridades constitutivas de sus dinámicas, sino en el respeto por la lógica de la ejercitación, estas prácticas cambian de significados:

10 El análisis histórico del deporte como contenido escolar que se incluye en este artículo ha sido elaborado durante la ejecución del proyecto de investigación “La enseñanza del deporte en la escuela media” (Aisenstein, 2001).

Los ejercicios de sports exigen multitud de actitudes y de movimientos especiales que provocan relaciones nuevas y coordinaciones diversas. Todos ellos pueden ser aislados y ejecutados en particular, con el carácter de movimientos metodizados (Romero Brest, 1915, 96).

Este tratamiento fragmentado y a la vez minucioso de las acciones y movimientos que aparece en el texto pedagógico pueden entenderse como parte de una tecnología que permite que las relaciones de poder penetren materialmente en el espesor mismo de los cuerpos, sin tener incluso que haber sido interiorizado con anterioridad en la conciencia (Foucault, 1979):

[...] hay varias cosas que son nuevas en estas técnicas. En primer lugar, la escala del control: no estamos en el caso de tratar el cuerpo, en masa, en líneas generales, como si fuera una unidad indisociable, sino de trabajarlo en sus partes, de ejercer sobre él una coerción débil, de asegurar presas al nivel mismo de la mecánica: movimientos, gestos, actitudes, rapidez; poder infinitesimal sobre el cuerpo activo. A continuación, el objeto del control: no los elementos, o ya no los elementos significantes de la conducta o el lenguaje del cuerpo, sino la economía, la eficacia de los movimientos, su organización interna; la coacción sobre las fuerzas más que sobre los signos; la única ceremonia que importa realmente es la del ejercicio (Foucault, 1987, 140-141).

Pero no es el deporte moderno la única manifestación de la cultura corporal afectada en el proceso de conformación de la Educación física escolar y la Gimnasia racional. Los espectáculos callejeros también son objetados. Las acrobacias y los malabares circenses son mirados con desconfianza por las autoridades. Al ser considerados como simples espectáculos, en el cual el cuerpo es mirado como entretenimiento, aparecen en franca oposición con el principio de utilidad de los gestos y de

economía de la energía que la época privilegia.

Respecto del Movimiento Gimnástico Europeo, Carmen Soares señala:

como expresión de la cultura, este movimiento se construyó a partir de las relaciones cotidianas, de los divertimentos y fiestas populares, de los espectáculos callejeros, del circo, de los ejercicios militares, tanto como de los pasatiempos de la aristocracia. Poseía en su interior principios de orden y disciplina colectiva que podían ser potenciados.

Sin embargo, para su aceptación, estos principios de disciplina y orden no eran suficientes. Al movimiento gimnástico se le exige un rompimiento con su núcleo primordial, cuya característica dominante se localiza en el campo de los divertimentos (1998, 18).¹¹

En el libro *Pedagogía de la educación física*, del doctor Romero Brest, aparece explícitamente esta toma de posición respecto de las acrobacias en el capítulo en que se detallan las “causas de exclusión” de algunos ejercicios:

Se entiende por ejercicios perniciosos los que causan más mal que bien, ya sea sobre la salud, la estética o la educación del sujeto. [...].

b) Los perniciosos para la estética son los ejercicios que dan lugar a deformaciones orgánicas o hacen contraer hábitos físicos incorrectos, ya sea que afecten a la forma plástica o a las aptitudes dinámicas.

Ejemplos de estos ejercicios son los de la gimnástica atlética y acrobática, los ejercicios asimétricos, los juegos y sports llamados deformantes, como la esgrima, etc. (1915, 101-102).

Los ejercicios acrobáticos también son clasificados como ejercicios peligrosos (y, por tanto, excluidos) «por su naturaleza misma».

11 Traducción para este artículo.

Entonces, la gimnasia moderna, racional y científica, contrapunto de las prácticas acrobáticas y del deporte competitivo, se presenta como la configuración de la cultura corporal legítima que prescribe cómo alcanzar economía en los gestos.

La emergencia de varios sistemas de gimnasia racional hacia el final del siglo XVIII y su difusión y adopción hacia finales del XIX, por un importante número de instituciones tanto escolares como militares, constituyen parte del desarrollo de una serie de prácticas regulativas y normativas orientadas a escolarizar un cuerpo dócil (Kirk, 1997, 42).

NUEVOS MODOS DE REGULACIÓN: EL DEPORTE EN LA ESCUELA MEDIA, LOS JUEGOS EN NIVEL PRIMARIO

En los programas de Educación física para escuela media se advierte, a partir de 1941, una primera discontinuidad. Si bien la gimnasia y los juegos colectivos se mantienen como contenidos, el documento preparado por la Dirección General de Educación Física y aprobado por el Ministerio de Justicia e Instrucción Pública selecciona algunos deportes tales como: *volleyball*, basquetbol, balón, fútbol, rugby, *baseball* escolar (*soft-ball*), pelota al cesto (para mujeres) y atletismo.

El cambio respecto del período anterior está dado sobre todo por dos cuestiones:

- a. El contexto en que se operan estas modificaciones curriculares, entendido en términos de estado de la lucha dentro del cam-

po disciplinar de la cultura física (Bourdieu, 1990).

- b. La concepción de deporte que conlleva, por lo cual su inclusión deja de ser meramente nominal, sino que está enfocado desde una nueva perspectiva.

En el nuevo programa, la enseñanza de los deportes tiene asignado un mayor tiempo respecto de los demás contenidos (entre un tercio y dos tercios del tiempo total de clase). En todos los ciclos que componen la escuela media se prevén, a lo largo del año (según los diferentes deportes, incluyendo el atletismo), momentos para “adiestramiento”, “juego” y “competencia”. Es más, en el programa analítico de las clases de cada bimestre se estipulan clases enteras dedicadas a la competencia, que no sólo aparece legitimada en la escuela, sino que está diferenciada del juego. En cada clase a lo largo del año los alumnos se adiestran y juegan un deporte diferente por bimestre. Pero, además, en cada bimestre está planificado un espacio para las competencias internas como mínimo.

Los argumentos que el director general de Educación física¹² esgrime para fundamentar el cambio curricular permiten inferir los elementos de ruptura y el nuevo formato que irá adquiriendo el discurso pedagógico en la Educación física:

No se trata, entonces, de impartir clases complicadas y rígidas –generalmente monótonas–, tendientes a buscar una gran atención y corrección de movimientos so pretexto de una educación neuro-muscular perfecta, ni de radicar la enseñanza en fuertes voces de mando que, una vez ausentes, demuestren cuán artificial es una disciplina basada solamente en ellas, ni tampoco de actividades puramente deportivas efectua-

12 César S. Vazquez, el primer director general, «había tenido una larga actuación como deportista de rugby, natación, waterpolo, atletismo y esgrima. [...] no era profesor de educación física: era escribano, con actuación en tribunales, y hombre de acentuadas simpatías nacionalistas» (Saraví, 1998, 79).

das sin enseñanza previa ni control. Debe confeccionarse un programa variado y atrayente que, consultando las posibilidades de su ejecución y las necesidades y deseos propios de la edad, produzca los efectos fisiológicos y educativos buscados, o sea la exaltación de la personalidad del joven en sus aspectos físico y moral (Ministerio de Justicia e Instrucción Pública. Programa de educación física, 1941, 6).

Si bien el Sistema argentino, la formación de los profesores y el mismo Romero Brest están siendo cuestionados ya desde finales de la década del veinte (Aisenstein, 1998), la creación de la Dirección General de Educación Física en 1938, dependiente directamente del Ministerio de Justicia e Instrucción (Saraví, 1998) y no de las Direcciones que administran cada nivel del sistema educativo, es un dato para entender esta discontinuidad. Respecto del currículo, la aparición de nuevos programas para las escuelas revelan también el posicionamiento de otros actores del campo de la cultura física y un cambio en la correlación de fuerzas dentro del campo de la Educación física escolar.

Pero si se tiene en cuenta que en el período en cuestión, el discurso pedagógico también está cambiando, los cambios curriculares en nuestra asignatura pueden ser también indicadores de una nueva etapa del devenir de la pedagogía a lo largo del siglo XX:

A finales del siglo XIX, la pedagogía había abandonado la coerción física para inducir a la obediencia, y había adoptado la presión social y psicológica [...]. En un nivel, había que organizar profesionalmente el curriculum introduciendo reglas y prioridades de un determinado estilo de saber relacionado con la producción técnica y la gestión científica [...]. En otro nivel de análisis, las pedagogías contenían nuevas formas de regulación social e ideas nuevas sobre el potencial para la individualización de las relaciones sociales. Las pedagogías tenían que facilitar una forma de disciplinar la "identidad"

del niño para adaptarlo a las relaciones sociales contemporáneas y fortalecer el potencial individual (Popkewitz, 1994, 75).

El pasaje de la dispersión a la concentración de los saberes vinculados a la educación del cuerpo infantil ocurrido hacia fines de siglo XIX, puede ser leído en esta clave. En el mismo sentido puede entenderse este nuevo cambio en el discurso curricular. Es decir que, sin perder la función normativa regulativa, un programa de Educación física que ubica en primer plano al juego y las habilidades deportivas, y coloca como base la competencia, señala un cambio en el modo pensar la educación a través del cuerpo. David Kirk (1998) señala un proceso similar en el contexto de las escuelas dependientes del gobierno en Australia alrededor de la década del cuarenta. Según el autor, la concepción de recreación y placer, unida a la potencialidad ética de los juegos y deportes comienzan a formar parte del discurso predominante en la educación física australiana. En la Argentina, el Programa de Educación física para colegios nacionales, escuelas normales y especiales, aprobado por el Ministerio de Justicia e Instrucción Pública en 1941, contiene elementos de este cambio:

Los juegos y los deportes tienen en este programa fundamental importancia. Sólo una comprensión adecuada del sentido que entraña tal valorización posibilitará la actuación correcta del profesor. La inclusión de los deportes en el programa escolar se explica por la necesidad de efectuar actividades naturales, de interés para los alumnos, y tiene su justificación en los valores educativos que encierran, según se expresa a continuación:

a) desenvolvimiento del gusto innato por la actividad; b) sentimiento de la propia fuerza y capacidad; c) ocasión para satisfacer el deseo natural de emoción; d) conciencia de la responsabilidad y respeto al prójimo, en la observancia de los reglamentos; e) creación de espíritu de solidaridad y abnegación; formación del carácter. [...]

Las competencias deportivas tienen por objeto estimular el interés de los estudiantes por las prácticas sanas de la educación física, en razón de que les ofrecen motivos de felicidad, al mismo tiempo que los educan en la persecución de altos ideales.

Y la preparación atlética de equipos ha de constituir, sin duda, una arma para combatir nuestro espíritu individualista, despertando, asimismo, en el alumno, afecto por su colegio. Bueno será recordar siempre que la misión del profesor no es formar individuos, sino ciudadanos. Incumbe, pues, al deporte esta enorme pero noble tarea: la creación del sentido social, de los deberes de cooperación, del espíritu de comunidad (Ministerio de Justicia e Instrucción Pública. Programa de Educación física, 1941, 59-60).

Una concepción similar en la orientación del currículo, la selección de contenido y la modalidad de la tarea en el nivel primario puede identificarse posteriormente.¹³ En los *Lineamientos curriculares* de la Secretaría de Educación de la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires de 1981 se explicita que: «El propósito específico de la Educación Física en el nivel primario es, por ende, la formación física básica del niño, a través del movimiento y el juego» (926).

Más adelante, el mismo texto enuncia:

La tarea parte de los niños, sus intereses y necesidades [...] Por eso es necesario:

- a. Posibilitarles un trabajo de exploración de sí mismos, del medio y de sus relaciones, siempre en situaciones eminentemente lúdicas.*
- b. Emplear la forma jugada¹⁴ como la única posible para incentivar la tarea en todos los ciclos. [...] (Municipalidad de Buenos*

Aires. Secretaría de Educación, 1981, 929).

La centralidad del juego en el discurso curricular permite pensar, junto con Basil Bernstein, en el pasaje de las pedagogías visibles a las invisibles en la enseñanza de la Educación física escolar. Según este autor, las pedagogías invisibles presentan las siguientes características:

- 1. El control del profesor se ejerce en estos centros de una forma más implícita que explícita.*
- 2. Lo ideal es que el papel del profesor sea única y exclusivamente el de preparar el contexto que el niño va a ordenar de nuevo y explorar.*
- 3. En este contexto ordenado, el niño goza, aparentemente, de una gran autonomía en la elección, disposición y organización temporal de sus actividades.*
- 4. El niño es, pues, dueño de sus propios movimientos y de las relaciones sociales que él sostiene con los demás compañeros de clase.*
- 5. Se insiste poco en la transmisión y adquisición de conocimientos y de destrezas específicas.*
- 6. Los criterios de evaluación de la pedagogía en estos centros son múltiples y difusos, y no son fáciles de medir (Bernstein, 1989, 54).*

En síntesis, una propuesta curricular centrada en la ejercitación analítica, sistemática, racional y metódica, con marcos de referencia fuertes y criterios de clasificación precisos (Bernstein, 1989), puede ser entendida bajo el concepto *normalización* o *regulación heterónoma*. Desde otra perspectiva, la decisión de enseñar a través del deporte y el juego en un programa variado y atrayente puede señalar otro modo de educar, de conformar y regular la personalidad de los alumnos, apelando a su natural impulso, autonomía y responsabilidad.

13 En los programas por Asuntos aprobados en 1936, que siguieron y modificaron al Plan del año 1910, apenas se observan cambios en este sentido en lo que respecta a la Educación física.

14 Se entiende por "forma jugada" la sugerencia metodológica de presentar los ejercicios y otras actividades de enseñanza bajo un formato o aspecto lúdico.

El deporte es una actividad compleja basada fundamentalmente en la satisfacción del espíritu lúdico del hombre. Pero no es sólo juego, ya que incorpora a su estructura otros elementos que de éste lo distinguen, como son: "el espíritu de equipo" que anima y agrupa en forma más o menos permanente a los jugadores; la responsabilidad ante compañeros, adversarios y, eventualmente, ante espectadores (aparición del compromiso); la búsqueda de la "performance" y el "record"; el ingreso en una esfera de actividades regladas en forma compleja y severa [...], etc. (Programas de educación física, 1961, 31-32).

En la segunda mitad del siglo XX, los modos meticulosos y precisos de la sociedad disciplinaria comienzan a ser reemplazados por formas más liberadas de educación corporal en las escuelas. Ejemplo de esto es la amplia y expansiva adopción de los juegos deportivos de equipo en la enseñanza primaria y secundaria. Éstos forman la base de las prácticas corporales contemporáneas que hoy están siendo desafiadas en tanto la cultura física es tributaria de los nuevos tiempos de la posmodernidad (Kirk, 1998; Sage, 1997).

ENTRE LA DESREGULACIÓN ESCOLAR DEL CUERPO Y EL CURRÍCULO DE LA EDUCACIÓN FÍSICA HOY

Bajo la premisa de "liberación" del cuerpo parece subyacer hoy la idea de que los datos físicos de la condición humana son, en la sociedad actual, objeto de una evaluación menos normativa, y que, por tanto, generan en los sujetos un sentimiento general de bienestar. Al respecto, Le Breton señala que:

La "liberación" del cuerpo, hoy, es fraccionaria, está separada de lo cotidiano. El discurso de la liberación y las prácticas que provoca son el producto de las clases sociales medias y

privilegiadas. Esta "liberación" se efectúa menos por placer (aunque, indudablemente, éste está, con frecuencia, presente) que bajo el modelo del trabajo sobre uno mismo, del cálculo personalizado, de acuerdo a lo que impone el mercado del cuerpo en un momento dado (1995, 139).

Como lo señala Vertinsky (1999), el disciplinamiento de los cuerpos de hombres y mujeres se ha vuelto más complejo en el último siglo. El gobierno de los cuerpos ha cambiado de un pesado discurso disciplinante, orientado a la formación de las sociedades nacionales, a un discurso emprendedor de la autoayuda y el autogobierno más acorde a la globalización. La posmodernidad parece celebrar la llegada de un cuerpo que no puede ser completamente regulado. Este cambio ha sido descrito por Deleuze (1992) como un giro de la sociedad de la vigilancia a la sociedad del control, en la cual, antes que responder a una constante observación externa, los sujetos incrementan el automonitoreo y control sobre el propio cuerpo.

Ahora bien, partimos de aceptar que el tratamiento moderno de la educación del cuerpo ha influido en el modo en que las personas se han apropiado de sus cuerpos, los han ejercitado y puesto en acción, y que esos modos, en general, se han ajustado a los intereses sociales, económicos y políticos dominantes. Aceptamos también que la escuela ha sido un espacio de localización, cultivo y difusión de esos modos de regular corporalmente a la sociedad. Sin embargo, en la sociedad actual, las prácticas regulativas asociadas al cuerpo parecen poder prescindir de la escuela y la Educación física escolar como eje del dispositivo normalizador. Según algunos autores (Lipovetzky, 1986; Fernández Balboa, 1997; Kirk, 1997), los cuerpos y las subjetividades se moldearían a partir de los medios masivos y el consumo, siendo esos otros los ámbitos donde se plantean los modelos a seguir. También participarían de esta nueva forma de regulación o particular tipo de liberación, el discurso médico que aconseja

permanentemente cómo conducir la vida cotidiana y las prácticas deportivas para evitar potenciales problemas de salud.

*La aceleración del interés en el **body management** como proyecto inconcluso predicado sobre las elecciones de estilo de vida ha difundido, internalizado e individualizado al poder corporal mucho más completa y profundamente que la Educación Física en la escuela. Desde fines de los '70 se ha estado dando una visibilidad creciente del cuerpo en formas populares de cultura tales como la publicidad televisiva, lo que revela hasta qué punto el cuerpo se ha vuelto un bien de cambio (Kirk, 1997, 53).*

Lo anterior hace poner en duda el peso de la escuela como espacio para el disciplinamiento del cuerpo, pero parece ofrecer a los actores del campo de la Educación física la posibilidad de recuperar la relevancia cultural de los programas, de modo que reflejen y contribuyan más directamente a la cultura corporal propia, no enajenada, de los sujetos.

Investigadores australianos han demostrado que un número significativo de adolescentes practica deporte fuera de la escuela como actividad física de recreación, mientras simultáneamente desaprueban las experiencias de educación física y deporte en la escuela (Tinning y Fitzclarence, 1992). Según Kirk (1997), la Educación física y el deporte escolar estarían “declinando” en parte porque representan una serie de prácticas corporales modernas, relacionadas con la normalización y regulación del cuerpo de los niños, que se vehiculiza mediante contenidos, métodos y estrategias que quizás estén culturalmente obsoletas.

Podría pensarse que la estrategia disciplinaria descrita por Foucault (localizada en algunas instituciones como la escuela), se ha orientado a lograr cuerpos dóciles y a maximizar el rendimiento de los sujetos dentro del proyecto económico y político moderno,¹⁵ modernidad en la cual la tensión entre el par de opuestos individuo-sociedad se ha resuelto a favor de la segunda. Aceptar lo social como el componente relevante ha obligado a resignar lo individual, a cierto tipo de sometimiento, a tácticas específicas para lograr el control colectivo. Hoy, en la *posmodernidad*, la tensión parece resolverse a favor del individuo, concebido dentro del actual proyecto económico y político, como consumidor y votante respectivamente, pero en ambos casos mirado siempre desde la perspectiva clientelística. Puede decirse que, en este nuevo estado de la cultura, el proceso de personalización señala un ascenso de la individualización y a la vez la caída de ciertos modos de disciplinamiento que en otro momento han sido funcionales, y su reemplazo por otros (Lipovetsky, 1986).

Desde esta perspectiva, quizás la Educación física escolar ha dejado de ser un dispositivo colonizado en función de un proyecto económico y una utilidad política (Aisenstein, 1995). Si se acepta lo anterior, cabe imaginar (y proyectar) una Educación física “liberada” de un mandato disciplinador externo, para mirar “desde y hacia adentro” al propio currículo como artefacto regulador de las prácticas pedagógicas y, en cierta medida, portador de su propia voz (Bernstein, 1998). Conocer la lógica de construcción de la Educación física como asignatura escolar, los criterios de selec-

15 Un dato sobre la vinculación de la Educación física en tanto asignatura escolar con dicha estrategia puede constatar en las páginas del Monitor de la Educación Común. Durante el período 1904-1910, el Consejo Nacional de Educación trata en todas y cada una de sus sesiones semanales cuestiones vinculadas a la Educación física (aprobación de cursos para maestros, autorización para concursos escolares, compra de materiales, pedido de construcción de plazas de ejercicios físicos, entre otras). De allí que, parafraseando a Foucault (1979) pueda decirse que la Educación física (junto con otras asignaturas del currículo) ha estado colonizada en función del proyecto político y económico. Hoy difícilmente se constata la presencia de esta área en la agenda de discusiones semanales de las autoridades educativas.

ción y organización de los saberes, los modos de transmisión, en tanto formas de ejercicio y materialización del micropoder permitirán entender los procesos pedagógicos (y políticos) que pueden suscitarse durante la enseñanza. A la vez, identificar y explicitar los criterios utilizados para seleccionar y organizar contenidos, es decir, las formas de clasificación y los marcos de referencia (Bernstein, 1998), harían público el carácter arbitrario o no natural del currículo.

Reconocer el grado de precisión (o ambigüedad) de los saberes y prácticas pedagógicas que supone el currículo y su relación con las diversas perspectivas teóricas de la Educación física, evitaría que se confundiera la falta de claridad conceptual con problemas de identidad de la disciplina. Tampoco permitiría delegar la responsabilidad de sostener curricularmente los contenidos específicos, creyendo ingenuamente en la premisa teórica que sugiere que un “bajo nivel de prescripción” es condición básica para permitir que las instituciones y los maestros tomen decisiones en el último nivel de concreción curricular. Probablemente se señale que los enmarcamientos y clasificaciones fuertes limitan las posibilidades de transformación u oposición de profesores y alumnos, y que el currículo “progresista” se caracteriza por el debilitamiento de dichos aspectos. Lo cierto es que si los principios que lo organizan y regulan son explícitos y previsibles, permiten tomar posición frente a ellos y eso supone cierto espacio de poder.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AISENSTEIN, A. (1993). *El contenido de la educación física escolar y la formación del ciudadano. Argentina 1880-1930*. Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas. Beca de Perfeccionamiento.

_____ (1995). *El modelo didáctico en la educación física. Entre la formación docente y la escuela*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.

_____ (1998). “Historia de la educación física escolar en Argentina”. *Revista IIICE*. Año VII, No. 13. pp. X-XVI.

AISENSTEIN, A. y GVIRTZ, S. (1999). “De la dispersión a la compartimentalización. Tácticas para disciplinar los cuerpos en la escuela. Argentina 1820-1950”. En: *Actas 22º Reunión Anual de ANPed*. 26 a 30 de septiembre. MG Caxambú. pp. 172.

AISENSTEIN, A. (dir.) (2001). *La enseñanza del deporte en la escuela*. Proyecto UBACyT Orientado. Programación 1998-2000. Universidad de Buenos Aires. Secretaría de Ciencia y Técnica. (mimeo)

BERTONI, L. (2001). *Patriotas, cosmopolitas y nacionalistas*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

BERNSTEIN, B. (1998). *Pedagogía, control simbólico e identidad*. Madrid: Morata.

_____ (1989). “Clase y pedagogías visibles e invisibles”. En: GIMENO SACRISTÁN, J. y PÉREZ GÓMEZ, A. *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal. pp. 54-72.

BALADIA, P. (s/f) “Reglamento de Enseñanza Mutua”. En: *Libro para las comunicaciones de Gobierno*. Archivo Histórico de la Provincia de Buenos Aires. Dirección General de Escuelas.

BOURDIEU, P. (1990). *Sociología y cultura*. México: Grijalbo.

BRACHT, V. (1999). “A constituicao das teorias pedagógicas da educação física”. *Corpo e Educação Cadernos CEDES*. Ano XIX, No. 48, (agosto). Unicamp. pp. 69-88.

- DELUZE, G. (1992). "Postscript on the Societies of Control". *October*. No. 59, (winter).
- DONALD, J. (1995). "Faros del futuro: enseñanza, sujeción y subjetivación". En: LARROSA, J. (ed.). *Escuela, poder y subjetivación*. Madrid: Ediciones de La Piqueta. pp. 21-76.
- ELÍAS, N. y DUNNING, E. (eds.) (1992). *Deporte y ocio en el proceso de la civilización*. México: Fondo de Cultura Económica.
- FERNÁNDEZ BALBOA, J. M. (ed.) (1997). *Critical Postmodernism in Human Movement, Physical Education and Sport*. Albany: State University of New York.
- FOUCAULT, M. (1979). *Microfísica del poder*. Madrid: Las Ediciones de La Piqueta.
- _____ (1987). *Vigilar y castigar*. 12a. ed. México: Siglo XXI.
- GUTTMAN, A. (1996). *Games & Empires. Modern sports and cultural imperialism*. New York: Columbia University Press.
- KIRK, D. (1997). "School Bodies in New Times: The reform of School Physical Education in High Modernity". En: FERNÁNDEZ BALBOA, J. M. (ed.). *Critical Postmodernism in Human Movement, Physical Education and Sport*. Albany: State University of New York. pp. 39-63.
- KIRK, D., (1998). *Schooling Bodies, School Practice and Public Discourse*. London: Leicester University Press.
- _____ (1999): "Embodying the Schools/Schooling Bodies: Physical Education as Disciplinary Technology". En: SYMES, Colin and MEADMORE, Daphne. *The Extra-ordinary school. Parergonality & Pedagogy*. New York: Peter Lang Publishing. pp. 181-196.
- LANGLADE, A. y LANGLADE, N. R. de (1970). *Teoría general de la gimnasia*. Buenos Aires: Editorial Stadium.
- LE BRETON, D. (1995). *Antropología del cuerpo y modernidad*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- LIPOVETSKY, G. (1986). *La era del vacío*. 8a. ed. Barcelona: Anagrama.
- MANDEL, R. (1984). *Sport, a cultural history*. New York: Columbia University Press.
- MANGAN, J. (1986) *The games ethic and imperialism. Aspects of the diffusion o fan ideal*. New York: Viking.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y JUSTICIA DE LA NACIÓN. DIRECCIÓN NACIONAL DE EDUCACIÓN FÍSICA, DEPORTES Y RECREACIÓN (1961). *Programa de Educación Física*. Buenos Aires.
- MINISTERIO DE JUSTICIA E INSTRUCCIÓN PÚBLICA (1902). *Colegios nacionales. Plan de Estudios y Programas*. Buenos Aires: Publicación Oficial.
- _____ (1903). *Antecedentes sobre enseñanza secundaria y normal en la República Argentina*. Buenos Aires: Taller tipográfico de la penitenciaría nacional.
- MINISTERIO DE JUSTICIA E INSTRUCCIÓN PÚBLICA. DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN FÍSICA. (1941). *Programa de Educación Física*. Buenos Aires.
- MUNICIPALIDAD DE LA CIUDAD DE BUENOS AIRES. SECRETARÍA DE EDUCACIÓN. (1981). *Lineamiento curricular*. Ciudad de Buenos Aires.
- NARODOWSKI, M. (1994). *Infancia y poder. La conformación de la pedagogía moderna*. Buenos Aires: Aiqué.

- POPKEWITZ, T. (1994). *Sociología política de las reformas educativas*. Madrid: Morata.
- POURTEAU, S. (1896). "Conferencia Pedagógica. Sección doctrinal. Educación Física". En: *El Monitor de La Educación Común*. Tomo XIV. pp. 818-828.
- QUIGNON, Mme. (1823) *Manual para las escuelas elementales de niñas o resumen de enseñanza mutua aplicada a la lectura, escritura, cálculo y costura*. Traducido al idioma español por D. Isabel Casamayor de Luca, secretaria de la Sociedad de Beneficencia. Buenos Aires: Imprenta de los Espósitos.
- REGLAMENTO PARA LA ECONOMÍA Y ORDEN INTERIOR DE LOS COLEGIOS DE LA CAPITAL* (1823). Buenos Aires: Archivo General de la Nación AGN X.
- ROMERO BREST, E. (1915). *Pedagogía de la educación física*. Buenos Aires: Cabaut Editores, Librería del Colegio.
- SAGE, G. (1997). "Sociocultural aspects of human movement: the heritage of modernism, the need for a postmodernism". En: FERNÁNDEZ BALBOA, J. M. (ed.). *Critical Postmodernism in Human Movement, Physical Education and Sport*. Albany: State University of New York. pp. 11-26.
- SARAVÍ RIVIERE, J. (1998). *Aportes para una historia de la Educación Física. 1900-1945*. Buenos Aires: INEF.
- SOARES, C. (1998). *Imagens da Educacao no Corpo*. Campinas: Editora Autores Associados.
- TINNING, R. y FITZCLARENCE, L. (1992). "Postmodern youth culture and the crisis in Australian secondary school physical education". *Quest*. Vol. 44, No. 3. pp. 287-304.
- VAGO, T. M. (1999). "Início e fim do século XX: maneiras de fazer educação física na escola". *Corpo e Educacao Cadernos CEDES* 48, ano XIX, agosto/99 Unicamp. pp. 30-51.
- VARELA, J. (1995). "Categorías espacio-temporales y socialización escolar. Del individualismo al narcisismo". En: LARROSA, J. (ed.). *Escuela, poder y subjetivación*. Madrid: Ediciones de La Piqueta. pp. 155-189.
- VERTINSKY, A. (1999). "Making and marking gender: bodybuilding and the medicalization of the body from one century's end to another". *Culture, Sport Society*. Vol. 2, No. 1, (spring). pp. 1-24.

REFERENCIA

AISENSTEIN, Ángela. "El currículo de educación física en Argentina. Una mirada retrospectiva de la escolarización del cuerpo". En: *Revista Educación y Pedagogía*. Medellín: Universidad de Antioquia, Facultad de Educación. Vol. XV, No. 37, (septiembre-diciembre), 2003. pp. 145 - 158.

Original recibido: marzo 2003

Aceptado: agosto 2003

Se autoriza la reproducción del artículo citando la fuente y los créditos de los autores.