

Resumen del artículo

Deporte y masculinidades. El caso del Departamento de Cultura Física de la Universidad Nacional de La Plata (Argentina, 1929-1946)

Sport and masculinities. The case of the *Departamento de Cultura Física of the Universidad Nacional de La Plata* (Argentine, 1929-1946)

Pablo Kopelovich

Universidad Nacional de la Plata, Argentina.

kopelovichp@gmail.com

 <http://orcid.org/0000-0003-3708-9881>

Doctorando en Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, Argentina.

Recibido: 8 de julio de 2020

Aprobado: 9 de enero de 2021

Resumen

Analizamos el accionar del Departamento de Cultura Física de la Universidad Nacional de La Plata, entre 1929 y 1946, en relación a la formación de masculinidades desde la práctica deportiva, en los alumnos del Colegio Nacional. El trabajo de investigación se desarrolló sobre la base de una estrategia metodológica cualitativa, proponiendo un estudio de caso y la utilización de variadas fuentes. Se concluye que, en línea con ciertos significados circulantes en la época, se busca formar en la autonomía, la responsabilidad, la caballerosidad, el carácter y la práctica en ámbitos homosociales. Se trata, en definitiva, de mostrar cómo, pese a presentarse como naturales, estos valores asociados a la masculinidad, son enseñados y aprendidos, desde instituciones como la escuela y desde prácticas como el deporte.

Palabras clave: deporte, masculinidades, historia, Departamento de Cultura Física, Universidad Nacional de La Plata.



Abstract

In this paper, we analyze the activities of the Department of Physical Culture of the National University of La Plata, between 1929 and 1946, in relation to the formation of masculinities through sports among students at the university. Research was conducted using a qualitative methodological strategy, framed as a case study, and based on various sources of information. Findings suggest that, in line with certain meanings that were circulating at the time, the Department sought to foment such values as autonomy, responsibility, gallantry, character, and practice in homosocial settings. In other words, the aim was to show how these values, though generally presented as 'natural' and intimately associated with masculinity, are, in reality, taught and learned in institutions like schools, and in practices such as sports.

Keywords: sport, masculinities, history, *Departamento de Cultura Física, Universidad Nacional de La Plata.*

Pablo Kopelovich
Universidad Nacional de la Plata, Argentina.

Introducción¹

A partir de la principal bibliografía especializada, el deporte es considerado un saber corporal y una práctica social legitimada desde la construcción selectiva de una tradición.² Se lo entiende, también, como un contenido hegemónico dentro del campo específico de la educación física escolar, y de la cultura motriz, en general, estimando que esta práctica corporal prevalece en la escuela sobre otras prácticas corporales como las gimnasias y los juegos,³ lo que genera que incluso esas otras actividades se asimilen a lo deportivo. La práctica en cuestión fue incorporada a la asignatura, en Argentina, desde los primeros años de la década de 1940, lo que produce una discontinuidad en el currículum.⁴ Su hegemonía se debe a que a su configuración se llevó a cabo de la mano del proceso civilizatorio,⁵ y al proceso de expansión de la sociedad moderna capitalista industrial y con sus elementos constitutivos: rendimiento y productividad del organismo, organización burocrática creciente, racionalización.⁶

Asimismo, se entiende al deporte como un distintivo de clase. Es decir, más allá de las teorías que intentaban asociar a los deportes más vigorosos con las clases más bajas y a los más técnicos con las más elevadas, ciertas modalidades deportivas son practicadas en mayor medida por sectores sociales bajos, mientras que otras, por sus costos elevados o por barreras culturales casi insuperables se transforman en objeto de distinción y privilegio de las clases acomodadas.⁷

Por otro lado, siguiendo a Judith Butler, el género es el aparato mediante el cual tienen lugar la producción y la normalización de lo masculino y lo femenino.⁸ La investigación, reflexión y debate alrededor del género ha conducido lentamente a plantear que las mujeres y los hombres no tienen

- 1 Este trabajo es resultado de mi tesis doctoral en Ciencias de la Educación (Universidad Nacional de La Plata), en curso, titulada “Departamento de Cultura Física de la Universidad Nacional de La Plata (1929-1946). Construcción de subjetividades masculinas y femeninas en la enseñanza media de dicha Casa de estudios”. La investigación cuenta con el apoyo de una beca doctoral CONICET y es dirigida por el Dr. Pablo Scharagrodsky y codirigida por el Dr. Martín Legarralde.
- 2 Néstor Hernández y Carlos Carballo, “Acerca del concepto de deporte. Alcance de su(s) significado(s)”, *Revista de Educación Física y Ciencia* 6 (2002): 87-102.
- 3 Raúl Gómez, “Pedagogía del deporte y reflexividad: elementos para una teoría de la enseñanza del deporte en la escuela latinoamericana”. En *La Educación física y el deporte en la edad escolar. El giro reflexivo en la enseñanza*, coordinado por Lucio Martínez Álvarez y Raúl Gómez (Buenos Aires: Miño y Dávila, 2009).
- 4 Ángela Aisenstein y Pablo Scharagrodsky, *Tras las huellas de la Educación Física Escolar Argentina. Cuerpo, género y pedagogía 1880-1950* (Buenos Aires: Prometeo, 2006); El caso que analizamos significa una excepción, ya que se incluye al deporte desde 1929.
- 5 Norbet Elías y Eric Dunning, *Deporte y ocio en el proceso de civilización* (Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 1992).

- 6 Jean-Marie Brohm, “20 tesis sobre el deporte”. En *Materiales de sociología del deporte*, Jean-Marie Brohm y Pierre Bourdieu (Madrid: La Piqueta, 1993).
- 7 Hernández y Carballo, “Acerca del concepto de deporte...”.
- 8 Judith Butler, “Regulaciones de género”, *La Ventana* 23 (2005): 7-35, disponible en http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pi
- 9 David Gilmore, *Manhood in the Making: Cultural Concepts of Masculinity* (New Haven: Yale University, 1990).
- 10 Carlos Lomas, “La coeducación de la masculinidad y el aprendizaje de la equidad”, *Género, masculinidades y diversidad: Educación Física, deporte e identidades masculinas*, coordinado por Joaquín Piedra de la Cuadra, 27-40 (Barcelona: Octaedro, 2014).
- 11 Judith Butler, *Cuerpos que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del ‘sexo’* (Buenos Aires: Paidós, 2018).
- 12 Pablo Scharagrodsky, “Masculinidades en acción: machos, maricas, subversivos y cómplices. El caso de la Educación Física argentina”. En *Corpo, genero e sexualidades. Discutiendo prácticas educativas*, coordinado por Tania Swain (Rio Grande: Editora da FURG, 2007).
- 13 Judit Vidiella, Fernando Herraiz, Fernando Hernández y Juana M. Sancho, “Masculinidad hegemónica, deporte y actividad física”, *Movimento* 16 (2010): 93-115, disponible en <https://www.redalyc.org/pdf/1153/115316963006.pdf> (fecha de acceso: 2 de enero de 2022).

esencias que se deriven de la biología, sino que son construcciones simbólicas pertenecientes al orden del lenguaje y de las representaciones.

En lo que respecta a la masculinidad, es posible pensarla como la forma aprobada de ser varón en una sociedad determinada,⁹ el efecto en cada hombre, en cada época y en cada sociedad de un conjunto de creencias, conductas, normas y estilos de vida que otorgan a la mayoría de los hombres una serie de privilegios simbólicos y materiales por el solo hecho de haber nacido hombres y de no ser mujeres.¹⁰ Es decir, la idea de que la masculinidad no es una esencia innata ni un hecho tan solo biológico, pero en especial que es una construcción cultural. Esa posición va a ser ocupada de diferentes maneras según la coyuntura, entrecruzándose modalidades de clase, étnicas, sexuales y regionales, entre otras.¹¹ Scharagrodsky plantea que los patrones y estilos de masculinidades presentan aspectos fuertemente interrelacionados: la masculinidad asociada a la heterosexualidad y a cierta jerarquización del cuerpo del varón, definida por oposición a la feminidad y considerada como un organizador de la homofobia.¹²

En los últimos años se produjeron diversas investigaciones interdisciplinarias sobre la relación entre masculinidad, escolarización, jóvenes, cuerpo y deporte.¹³ Una práctica que destacan estos estudios en el proceso de ‘masculinización’ es el papel que la actividad física y el deporte tienen como entornos de socialización entre los chicos. En Argentina, desde abordajes históricos, una serie de estudios han abordado la educación y masculinidades, en clave histórica. Se destacan las investigaciones de Scharagrodsky que, al abordar la educación física escolar argentina entre 1880 y 1990, planteó que los deportes contribuyeron fuertemente al armado de feminidades, pero, especialmente, de masculinidades.¹⁴ Además, Carrizo analizó la construcción de masculinidades en un colegio técnico salesiano de Comodoro Rivadavia, durante la primera mitad del siglo XX, planteando que la identidad masculina, transcrita en prácticas, valores y representaciones, encuentra su cultivo en los talleres, donde se aprenden las relaciones propias del mundo laboral y los lugares de implementación de prácticas deportivas, donde la belleza y buen estado físico fueron asumidos como

símbolos de la unión entre cuerpo y alma, como emblemas del coraje y del espíritu masculino.¹⁵

En este marco, nos proponemos analizar el caso del Departamento de Cultura Física (DCF) de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP) desde su creación, en 1929, hasta su disolución, en 1946, a partir de sus discursos y prácticas relativos a la práctica deportiva y la formación de la masculinidad en la escuela media. Se trata de una dependencia que participa del gobierno y la regulación de los cuerpos infantiles y jóvenes de la UNLP, ya que se encarga de la enseñanza de la EF de la escuela primaria exclusiva para varones, del Colegio Nacional también solo para varones (que habría aspirado a formar una clase dirigencial) y del Colegio Secundario de Señoritas, todos pertenecientes a esta casa de estudios. Asimismo, se ocupó de los ejercicios físicos no obligatorios de los estudiantes universitarios. Durante los 18 años de su existencia, contó como director con Benigno Rodríguez Jurado, un exdeportista que practicó, de forma relativamente exitosa: boxeo, rugby y atletismo. Entre los principales discursos legitimantes de esta dependencia se destacan el discurso médico, que incluye el anatómo-fisiológico, el antropométrico, el eugenésico y el biotipológico y el discurso psicológico. En menor medida, se presentan el militar y el pedagógico. Entre las prácticas, se incluyeron en especial los deportes que se diferenciaron para alumnos y alumnas, y de forma secundaria, los juegos y las gimnasias. Entre las disciplinas propuestas para ellos se mencionan al fútbol, rugby, básquet, atletismo, natación, boxeo, remo, pelota a paleta, práctica de tiro y tenis; mientras que para ellas se ofrecieron atletismo, natación, pelota al cesto, vóleybol y básquetbol. Además, se ofrecía, de forma diferenciada para unos y otras, colonias de vacaciones y campamentos, que incluía la práctica de juegos deportivos.

Nos centramos en los discursos y prácticas sobre el deporte en relación con los alumnos varones del Colegio Nacional, haciendo referencia de forma secundaria a la práctica deportiva para las alumnas del Colegio Secundario de Señoritas. Se aboga por una perspectiva relacional de género que entiende que la formación de subjetividades femeninas se produce en forma dialéctica con la formación de masculinidades y viceversa.

- 14 Pablo Scharagrodsky, "El padre de la Educación Física argentina: fabricando una política corporal generalizada (1901-1938)". En *Tras las huellas de la Educación Física Argentina. Cuerpo, género y pedagogía 1880-1950* (Buenos Aires: Prometeo: 2006), 159-197.
- 15 Gabriel Carrizo, "Educación y masculinidad en un Colegio técnico de la Patagonia argentina: el caso de los salesianos en Comodoro Rivadavia durante la primera mitad del siglo XX", *CPU-e, Revista de Investigación Educativa* 9 (2009): 1-22, disponible en <http://cpue.uv.mx/index.php/cpue/article/view/72> (fecha de acceso: 2 de enero de 2022).

- 16 Emir Reitano, Manuel Fresco, *Entre la renovación y el fraude* (Buenos Aires: Instituto Cultural de la Provincia de Buenos Aires-Archivo Histórico, 2005); Alejandro Cattaruzza, *La Historia de la Argentina, 1916-1955* (Buenos Aires: Siglo XXI, 2009).
- 17 Pablo Pineau, "Renovación, represión, cooptación. Las estrategias de la Reforma Fresco-Noble (Provincia de Buenos Aires, Década del 30)". En *La educación en Argentina. Estudios de historia, coordinador por Adrián Ascolani* (Rosario: Ediciones del Arca, 1999), 223-239.
- 18 Susana Romaniuk, "Educación física, eugenesia y construcción de la otredad. La Reforma Educativa de la provincia de Buenos Aires (1936-1940)" (conferencia presentada en el 11° Congreso Argentino de Educación Física y Ciencias, FaHCE, Universidad Nacional de La Plata, Ensenada, 28 de septiembre al 2 de octubre de 2015), disponible en <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/56609> (fecha de acceso: 2 de enero de 2022).
- 19 Ángela Aisenstein, "Tensiones en el discurso de la Educación Física: definiciones en la prensa pedagógica, Argentina, 1900-1940". En *Gobernar es ejercitar*, compilado por Pablo Scharagrodsky (Buenos Aires: Prometeo, 2008), 65-74.

Los inicios del DCF tuvieron como marco nacional la denominada década infame o restauración conservadora,¹⁶ que incluyó fraude, violencia, coerción e intimidación contra la oposición, ampliándose en ese periodo marcadamente la injerencia del Estado sobre la sociedad y siendo la Iglesia católica la institución que más decididamente acompañó su gestión. Entre 1936 y 1940, en la provincia de Buenos Aires, estuvo al frente de la gobernación Manuel Fresco, considerándose como el mayor avance de las teorías fascistas (era un declarado admirador de Hitler, Franco y Mussolini) y corporativistas en nuestro país.¹⁷ Una de las modificaciones más importantes implementadas en la provincia por este gobernador se vinculó al ámbito educativo. Partió de una crítica a la situación educativa provincial, oponiéndose al intelectualismo, verbalismo y enciclopedismo, carencias de valores patrios y morales, tomó elementos de la "Escuela Nueva" y, a la vez, se ligó íntimamente a ideas eugenésicas.¹⁸

A partir de los planteos de Ángela Aisenstein, el lapso 1900-1940 es el momento de conformación de la matriz disciplinar de la Educación Física como asignatura escolar.¹⁹ Los componentes que entran en juego, a través de diversas articulaciones, en la conformación de la asignatura se vinculan a: el campo cultural de las actividades físicas y deportivas, el campo de las ciencias biológicas, sociales y de la salud y el campo pedagógico.²⁰ La EF contribuyó a controlar y educar los cuerpos de una forma higiénica,²¹ patriótica, acorde al género de los alumnos, disciplinada, moralmente correcta, saludable, bella, productiva, racional, científica,²² en concordancia con intenciones macropolíticas, como la formación de un ciudadano libre para la búsqueda del progreso y a las necesidades vinculadas con la organización nacional.

Asimismo, el periodo de las primeras cuatro décadas del siglo XX está marcado por la disputa entre dos formas de entender la educación física, a partir de sus instituciones de formación superior: la militarista y la rome-rista. La primera de ellas se conforma a partir de 1897 de la creación de la Escuela de Gimnasia y Esgrima del Ejército argentino, mientras que la segunda se forma desde 1901 con el dictado, por parte del Dr. Enrique

Romero Brest, de cursos temporarios de “Ejercicios físicos” complementarios a la formación de maestros en tres Escuelas Normales de la capital federal Argentina, lo que deriva en 1912 en la creación del “Instituto Superior de Educación Física”.²³

El presente trabajo de investigación se desarrolló sobre la base de una estrategia metodológica cualitativa. La particular solidez de la investigación cualitativa yace en el conocimiento que proporciona acerca de la dinámica de los procesos sociales, del cambio y del contexto social y en su habilidad para contestar, en estos dominios, a las preguntas por el cómo y el por qué.²⁴ Para que la tarea de investigación constituya un aporte, es necesario agregar a las palabras de los actores algo adicional. Puede tratarse de una síntesis, una interpretación, el desarrollo de un concepto, una teoría: “es precisamente, su relación con la teoría, con su extensión, con su modificación, con su creación lo que hace a la investigación cualitativa significativa”.²⁵

Se adoptó un diseño de investigación flexible, aludiendo el concepto de flexibilidad a:

[...] la posibilidad de advertir durante el proceso de investigación situaciones nuevas e inesperadas vinculadas con el tema de estudio, que puedan implicar cambios en las preguntas de investigación y los propósitos; a la viabilidad de adoptar técnicas novedosas de recolección de datos; y a la factibilidad de elaborar conceptualmente los datos en forma original durante el proceso de investigación. Este proceso se desarrolla en forma circular [...]. Por lo tanto, la idea de flexibilidad abarca tanto al diseño en la propuesta escrita, como al diseño en el proceso de la investigación.²⁶

Proponemos la interpretación de un caso, no estudiándolo porque represente a otros, o porque ilustre algún rasgo, sino porque, el caso es interesante en sí mismo.²⁷ Se trató de un estudio explicativo, yendo más allá de la descripción de conceptos o fenómenos o del establecimiento de relaciones entre conceptos, dirigidos a responder a las causas de los eventos sociales. Como su nombre lo indica, su interés se centra en explicar por qué ocurre

- 20 Ángela Aisenstein, “El discurso pedagógico en Educación Física. La tensión ciencia vs. Espíritu en la conformación de una disciplina escolar”. En *Tras las huellas de la Educación Física Escolar Argentina. Cuerpo, género y pedagogía 1880-1950*, Ángela Aisenstein y Pablo Scharagrodsky (Buenos Aires: Prometeo, 2006), 49-71.
- 21 Nos referimos al hecho de que se considerara como uno de los objetivos principales de la Educación Física la búsqueda y/o el mantenimiento, de la salud. De ahí la fuerte presencia del discurso médico en relación con la disciplina desde finales del siglo XX.
- 22 Pablo Scharagrodsky, *La invención del ‘homo gymnasticus’. Fragmentos históricos sobre la educación de los cuerpos en movimiento en Occidente* (Buenos Aires: Prometeo, 2011).
- 23 Eduardo Galak, “Del dicho al hecho (y viceversa). El largo trecho de la construcción del campo de la formación profesional de la Educación Física en Argentina. Legalidades, legitimidades, discursos y prácticas en la institucionalización de su oficio entre finales del siglo XIX y el primer tercio del XX” (Tesis doctoral, La Plata, FaHCE, Universidad Nacional de La Plata, 2012).
- 24 Jennifer Mason, *Qualitative Researching* (Londres: Sage, 1996).

- 25 Janice Morse, "Enhancing the usefulness of qualitative inquiry: gaps, directions and responsibilities", *Qualitative Health Research* 12.10 (2002): 1421-26; Irene Vasilachis de Gialdino, "La investigación cualitativa". En *Estrategias de investigación cualitativa*, coordinado por Irene Vasilachis de Gialdino (Barcelona: Gedisa, 2006), 27.
- 26 Nora Mendizábal, "Los componentes del diseño flexible en la investigación cualitativa". En *Estrategias de investigación cualitativa*, coordinado por Irene Vasilachis de Gialdino (Barcelona: Gedisa, 2006), 67.
- 27 Robert Stake, *La investigación con estudios de casos* (Madrid: Ediciones Morata, 2005).
- 28 Roberto Hernández Sampieri, Carlos Fernández Collado y María del Pilar Baptista Lucio, *Metodología de la investigación* (Buenos Aires, McGraw-Hill, 1998).
- 29 Ruth Sautu, Paulo Boniolo, Pablo Dalle y Rodolfo Elbert, *Manual de Metodología. Construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología* (Buenos Aires: Clacso, 2005).
- 30 Scharagrodsky, "El padre de la Educación Física...".
- 31 Benigno Rodríguez Jurado, *Informe del año 1933 sobre el desempeño del Departamento de Cultura Física de la UNLP* (inédito, 1934).
- 32 Benigno Rodríguez Jurado, "El departamento de cultura física del Colegio Nacional", *Boletín de la Universidad Nacional de La Plata* 19.1 (1935): 197.

un fenómeno y en qué condiciones se da este.²⁸ La generación de información se desprendió de la utilización de una técnica de recolección de datos: el análisis de documentos.²⁹ Consideramos variadas fuentes, entre las que se destacan: Planes y programas del Colegio Nacional de La Plata, Memorias anuales, normativas, informes, reglamentos internos, actas, artículos del director del DCF, de dichas instituciones educativas; entre otras.

La práctica deportiva y el fomento de la autonomía y la responsabilidad

Desde el DCF, a partir de la práctica deportiva por parte de los alumnos del Colegio Nacional, se pensó en formar sujetos autónomos y responsables para desempeñarse en el ámbito público. Como veremos a continuación, en línea con lo que plantean otras investigaciones sobre las primeras décadas del siglo XX,³⁰ el destino fomentado para esos alumnos no fue la paternidad, ni se aludió a una "naturaleza masculina". Ello lo planteamos, ya que sería de esperar si se tiene en cuenta que para las mujeres del Colegio Secundario de Señoritas se fomentó, al menos de forma implícita, el ejercicio del rol materno, lo que se legitimó desde una supuesta "naturaleza femenina", a partir del fortalecimiento de ciertas partes del cuerpo como la pelvis y el abdomen, en línea con planteos eugenésicos.

En un informe de 1934, el director del Departamento destaca que desde esa dependencia se organizaron torneos de fútbol, básquet y pelota a paleta, entre la Escuela Industrial, la Escuela Superior de Comercio (otros colegios de varones de la zona, dependientes del Estado Nacional) y el Colegio Nacional, triunfando este último en los tres casos.³¹ En un artículo de 1935, se hace referencia a que los alumnos coordinan un Centro de Deportes que organiza tanto torneos internos como externos, destacando la autonomía que tiene dicho Centro. Así, agrega: "Y es en el ejercicio de dicha autonomía que los alumnos van formando su capacidad organizadora y el concepto de la propia responsabilidad, que más tarde le serán necesarios en la vida corriente".³² No puede desprenderse directamente de esta afirmación que solamente se fomenta el ejercicio de la autonomía, la responsabilidad

y el emprendimiento en los varones del Colegio Nacional. No obstante, al no encontrar enunciados de este tipo al referir a la educación de las mujeres, estas alusiones cobran más fuerza. Entonces, si aceptamos la afirmación —extendiendo la idea de Simone de Beauvoir—³³ de que no se nace hombre, sino que se llega a serlo,³⁴ el camino que los varones deben transitar incluye entre otras cosas formar su capacidad organizadora y desarrollar la responsabilidad para la vida corriente, ligada probablemente más a la vida pública que para el caso de las mujeres. Las formas dominantes de masculinidad, indican que a los hombres les pertenece:

[...] de manera inalienable el protagonismo social e histórico, la organización y el mando, la inteligencia, el poder público y la violencia policiaca y castrense, las capacidades normativas y las reglas del pensamiento, así como las de la enseñanza y la moral, la creatividad y el dominio, la conducción de los demás y las decisiones sobre las vidas propias y ajenas, la creación y el manejo de las instituciones.³⁵

En la misma línea van los planteos, desde fuentes secundarias, sobre el hecho de que la sociedad espera que el hombre sea una persona autónoma y libre.³⁶

En relación con la responsabilidad masculina, la clave, a nuestro entender, se encuentra en su vínculo con las relaciones de poder:

[...] una de las expresiones del uso de los recursos de poder por parte de los hombres es el sentido que adquiere la responsabilidad para ellos. Éste es precisamente uno de los aspectos donde se concentra una parte importante de lo que se ha caracterizado como la fragmentación de las identidades y subjetividades de los hombres, pero a la vez sería uno de los mecanismos que permiten el uso del poder.³⁷

33 Simone de Beauvoir, *El segundo sexo* (Buenos Aires: Penguin Random House Grupo Editorial, 2018).

34 Scharagrodsky, “El padre de la Educación Física...”.

35 Daniel Cazés, “El feminismo y los hombres”. En *Los chicos también lloran. Identidades masculinas, igualdad entre los sexos y coeducación*, coordinado por Carlos Lomas (Buenos Aires: Paidós, 2004), 42.

36 José Olavarría, “Modelos de masculinidad y desigualdad de género”. En *Los chicos también lloran. Identidades masculinas, igualdad entre los sexos y coeducación*, coordinado por Carlos Lomas (Buenos Aires: Paidós, 2004), 47.

37 Olavarría, “Modelos de masculinidad...”, 61. 126.

38 Olavarría, “Modelos de masculinidad...”.

39 Alfredo Calcagno, “Palabras pronunciadas al asumir el cargo de rector del Colegio Nacional” (La Plata: Universidad Nacional de La Plata, 1935), 126.

40 Alfredo Calcagno, “Discurso pronunciado en Córdoba por el rector del Colegio Nacional de la Universidad Nacional de La Plata, Doctor Alfredo D. Calcagno”, *Boletín de la Universidad Nacional de La Plata* 2 (1935): 80.

El modelo dominante de masculinidad permite a los hombres que prácticas contradictorias sean justificadas como responsables, las que en gran medida son justificadas a partir de relaciones desiguales de poder.³⁸

En ese sentido de transitar un camino para ser hombres van los dichos de Alfredo Calcagno, uno de los rectores del Colegio dentro del periodo que, al asumir su cargo, plantea: “Entran aquí niños y salen casi hombres”.³⁹ El mismo rector, al año siguiente, afirmará que:

[...] se comprenderá así nuestra preocupación por ayudar al joven a encontrar su camino en la vida, por dignificar **al hombre que en él vemos diseñarse**, respetando la personalidad juvenil y favoreciendo su formación y desenvolvimiento dentro de las convenientes de la labor común y de las exigencias de la obra solidaria, procurando asegurarle las mayores posibilidades de felicidad individual y de utilidad social.⁴⁰

Estas referencias a los posibles destinos de los varones del Colegio Nacional van a seguir presentes en los años sucesivos. En 1937 se explica que se organizaron diferentes torneos internos deportivos, como el de fútbol, básquetbol, pelota y tiro. Asimismo, se afirma que compitió en las disciplinas de natación y de remo, participando en la liga intercolegial de Buenos Aires. Se aclara que el Colegio Nacional obtuvo “destacada figuración”, lo que aboga por la teoría de que una de las maneras principales de entender al deporte era tomar como referencia al de rendimiento (aunque se produce cierta pedagogización o escolarización de este), donde el resultado era importante, ya que en todos los casos era comunicado. De este modo, respetar ciertos reglamentos deportivos y, tener al deporte de rendimiento como referencia central, implicaría necesariamente llevar a cabo una práctica diferenciada entre jugadores y jugadoras, como sucedía con los dos colegios. Ese año, prácticamente, se repite de forma textual una alusión de 1935:

Ese Centro y esas comisiones **poseen la totalidad de la autonomía posible en un instituto de enseñanza**, y es en el ejercicio de dicha autonomía que los alumnos van formando su capacidad organizadora y el concepto de la propia responsabilidad, que más tarde le serán necesarios en la vida corriente.⁴¹

Las anteriores referencias nos recuerdan el primer desarrollo de los deportes modernos, que se originó de la mano de Thomas Arnold en las *Public School* de Gran Bretaña en 1828. Se trataba de escuelas a las que las familias que pertenecían a las élites de la sociedad victoriana enviaban a sus hijos varones a fin de que recibieran una educación de calidad, por lo que puede afirmarse que allí se formaron los futuros dirigentes del país.⁴² De este modo, el deporte tuvo como función principal la sublimación y el apaciguamiento de los jóvenes varones de las clases burguesas. Podría decirse, entonces, que, en nuestro caso, el deporte también enseñado para jóvenes varones de clases medias con ciertas aspiraciones a ocupar puestos directivos, formaría para el desempeño de una competencia fundamental para esa labor: el ejercicio de la autonomía.

Si consideramos a la autonomía y la responsabilidad como habilidades o valores, podría enmarcarse esta transmisión en la educación de las sensibilidades. Educar las sensibilidades, entonces, involucró necesariamente en los sujetos, su pasado, su presente y sus proyecciones sobre el futuro.⁴³ Por ello, destacamos que se afirma que:

[...] entre tanto, el hecho de que, como se ha dicho, el deporte no sea una finalidad no debe interpretarse como un repudio del mismo. Todo lo contrario. El Departamento de Cultura Física lo estimula y lo dirige, entendiendo que sirve para perfeccionar la obra primaria de educación física, haciendo que los alumnos se encariñen con el cuidado de sus cuerpos y propendan a la continua superación que exige no solamente dedicación sino sobre todo despliegue de energía moral [...].⁴⁴

41 Benigno Rodríguez Jurado, “La cultura física en la Universidad de La Plata”, *Revista cultura física y sexual* (1937): 291-292.

42 Antoni Ferrer Torres, “Análisis de la reforma de Thomas Arnold a través del concepto de función moralizadora de Hernández Álvarez, J. L. (1996): El deporte moderno y la génesis del movimiento olímpico”, *Citius, Altius, Fortius* 5.1 (2012): 119-130, disponible en <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4106875> (fecha de acceso: 2 de enero de 2022).

43 Pablo Pineau, “Aportes para un nuevo manifiesto: historiografía educativa sobre estéticas y sensibilidades en América Latina”. En *La Educación de las sensibilidades en la Argentina moderna. Estudios sobre estética escolar II*, editado por Pablo Pineau, María Silvia Serra y Myriam Southwell (Buenos Aires: Biblos, 2017), 19-33.

44 Rodríguez Jurado, “El departamento de cultura física...”, 195 y 196.

Así, puede identificarse cierta idealización del deporte. Históricamente, este:

[...] ha sido mostrado y eficazmente utilizado como la enmienda para los transgresores de la ley de la normalidad: moral para amorales, correctivo para delincuentes, revulsivo para vagos, purga para drogadictos, templanza para violentos, pedagogía para inadaptados, ilustración para ignorantes, esperanza para desahuciados, etc. La herencia, en fin, que el sistema reserva a los desheredados.⁴⁵

45 Miguel Vicente Pedraz, "Poder y cuerpo: el (incontestable) mito de la relación entre ejercicio físico y salud", *Educación Física y Ciencia* 3.2 (1997): 2, disponible en <https://www.redalyc.org/pdf/1995/199550145043.pdf> (fecha de acceso: 2 de enero de 2022).

46 Rodríguez Jurado, "El departamento de cultura física...", 195.

Apoya esta idealización la siguiente referencia:

[...] como complemento de la tarea esencial de la educación física, se estimula y se seguirá estimulando el afán deportivo. El deporte distrae, educa y produce a quien lo realiza satisfacciones morales. En su práctica se recoge el fruto de los ejercicios –monótonos desde luego, por su misma naturaleza–, que forman el músculo y dan aptitud atlética.⁴⁶

La práctica deportiva y el fomento de la caballería

Otro de los elementos importantes dentro del universo moral para los varones del Colegio Nacional estuvo dado por la caballería, que la encontramos, especialmente, en los discursos relativos a la práctica del rugby y del boxeo.

En lo que respecta al rugby, no fue un deporte más para Benigno Rodríguez Jurado ya que, como se dijo, junto al box y el atletismo, era su disciplina deportiva predilecta en la que se destacó en su juventud. Sobre la misma se hace referencia ya desde el primer año de funcionamiento del Departamento de Cultura Física, afirmando que, en 1929, no se han organizado campeonatos internos de rugby porque es de arraigo reciente entre los estudiantes. Al año siguiente, se inicia un mayor desarrollo del deporte. Se menciona que se aborda su reglamentación y enseñanza, y se plantea que ese

año la concurrencia ha sido muy superior, permitiendo formar tres equipos con alumnos del Colegio.⁴⁷ En el informe de 1934, se afirma que, cuando sus clases coincidían con las de los alumnos universitarios, el instructor Arturo Rodríguez Jurado,⁴⁸ su hermano, dictó clases de rugby y boxeo para estudiantes secundarios,⁴⁹ volviéndolo a mencionar al año siguiente, en el grupo de “deportes organizados que requieren mucho espacio”, junto al fútbol y el balón.⁵⁰

Siguiendo a Juan Branz:

[...] a pesar del grado mayor de agresividad relativo a otros deportes de contacto, en el campo del rugby se encarnan valores que le dan continuidad al ideal del ‘fair play’ vaticinado por la aristocracia inglesa (y criolla en Argentina), o construyendo moralidades asociadas al honor, la caballerosidad, la lealtad, la amistad, etcétera.⁵¹

Según este autor, en nuestro país, los antecedentes de la práctica del rugby se remontan a 1871, con la fundación de la asociación inglesa de rugby. Las décadas siguientes estuvieron marcadas por la labor de los denominados “clubes fundadores”: Rosario Athletic, Buenos Aires Football, Lomas Athletic y Belgrano Athletic. En su origen, a finales del siglo XIX, el rugby de la ciudad de Buenos Aires buscaba recrear el “espíritu deportivo inglés” y, especialmente, la formación corporal, moral y la sociabilidad de la que gozaban los varones educados en la misma Inglaterra.⁵² De esta manera,

[...] en el imaginario que los deportes del imperialismo inglés expandían en el mundo entero imperaba un tipo de práctica que jerarquizaba a los varones y asociaba su presentación moral con una posición educada y un comportamiento noble o de origen aristocrático que pasaba por la regulación de los modos de sociabilizar entre varones.⁵³

47 Benigno Rodríguez Jurado, “La Cultura Física en el Colegio Nacional”, *Boletín de la Universidad Nacional de La Plata* 2 (1930).

48 Arturo “El mono” Rodríguez Jurado (1907-1982). Fue boxeador profesional, ganador de la medalla de oro en los Juegos Olímpicos de Ámsterdam 1928 y jugador de rugby, desempeñándose en lo que fueron luego los “Pumas”.

49 Rodríguez Jurado, *Informe del año 1933*.

50 Rodríguez Jurado, “El departamento de cultura física...”.

51 Juan Branz, “Historia, Estado y Deporte. El campo del rugby en la ciudad de La Plata: modelos civilizatorios y la ilusión de estar cerca de Europa”, *Razón y Palabra* 20 (2016): 733, disponible en <https://www.redalyc.org/pdf/1995/199550145043.pdf> (fecha de acceso: 2 de enero de 2022).

52 Sebastián Fuentes y Daniel Guinness, “Nacionalismos deportivos con ‘clase’: el rugby argentino en la era profesional/global”, *Antípoda* 30 (2018): 85-105, disponible en http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1900-54072018000100085&lng=en&nrm=iso&tlng=es (fecha de acceso: 2 de enero de 2022).

53 Fuentes y Guinness, “Nacionalismos deportivos...”, 92.

54 Andrés Reggiani, “Deporte de elite y cambio social: apuntes sobre la difusión del rugby en la Argentina (1920-1960)”, *Desarrollo Económico* 58 (2018): 86.

Siguiendo a Andrés Reggiani,⁵⁴ que cartografía su evolución y arraigo fuera de los ámbitos de élite, donde comenzó a ser practicado a principios del siglo XX,

[...] a partir de los años veinte se inició un doble proceso gradual de ‘criollización’ y ‘nacionalización’ –en sentido territorial–. En el interior surgieron las uniones provinciales de rugby, cuyos conjuntos se fueron incorporando al Campeonato Argentino. En los equipos, los apellidos españoles e italianos reemplazaron gradualmente a los ingleses.

55 Julio Frydenberg, *Historia social del fútbol: del amateurismo a la profesionalización* (Buenos Aires, Siglo XXI, 2011).

En concordancia con lo sucedido con el fútbol.⁵⁵ En lo que respecta a la práctica en la ciudad de La Plata, se produjo a partir de una serie de clubes que se vincularon con sus pares porteños, caracterizados estos últimos por pertenecer a las elites porteñas, reforzando un modelo aristocrático y europeo de los gustos y las prácticas sociales, que intentaba superar el pasado “bárbaro” o “criollo”.⁵⁶

56 Branz, “Historia, Estado y Deporte...”.

Entonces, en lo que atañe a la práctica en el Colegio Nacional, puede decirse que está en concordancia con lo sucedido en la región ya que, entre 1920 y 1930, el número de clubes que lo practicaban pasó de 9 a 24, y los equipos inscriptos en los diferentes campeonatos de 8 a 61. Esto está en línea con el crecimiento del Conurbano Bonaerense e interior de la provincia de Buenos Aires, que está también ligado a la práctica de ese deporte en los colegios del Sur del Gran Buenos Aires y Oeste de esta zona.⁵⁷

57 Reggiani, “Deporte de elite...”.

Con respecto al boxeo, en el boletín del Colegio Nacional de 1930, aparece la primera referencia al detallar el “reglamento de ejercicios físicos”. Allí, se puede leer en la sección de deportes y juegos: “box: su reglamentación y enseñanza”. Rodríguez Jurado plantea que se incorpora a partir de ese año la enseñanza de ese deporte, para lo que se cuenta con un ring reglamentario y con un instructor especializado en dicha enseñanza (estimamos que se refiere a su hermano). Afirma luego que, como se trata de un deporte discutido, “es necesario dar una pequeña explicación, para demostrar los beneficios que reporta a los alumnos, la implantación de este **viril**

deporte".⁵⁸ En este contexto, entendemos que no existen deportes masculinos y deportes femeninos, ni prácticas masculinas o femeninas, sino que son los discursos los que le imprimen esos sentidos a ciertas prácticas, considerándolas como ligadas a la naturaleza de cada sexo-género.

De este modo, la referencia al box como deporte viril, va en línea con los planteos de Archetti⁵⁹ en relación con entenderlo como uno de los deportes más influyentes a la hora de construir una narrativa sobre el cuerpo masculino argentino, consistiendo en la extrema expresión del coraje y la virilidad: para poder competir con éxito en el ring había que ser un "componente completo de masculinidad", como se afirma desde la popular Revista deportiva *El Gráfico*.⁶⁰ Archetti plantea que en 1908 se funda el Boxing Club Buenos Aires, el primer club de boxeo de Argentina,⁶¹ y que, dos décadas después, su práctica originalmente aristocrática se había popularizado. Eso se produjo luego de superar varios obstáculos, como por ejemplo la prohibición del deporte en Buenos Aires hasta 1924 (eso no impedía la práctica clandestina o en localidades próximas como Lomas de Zamora, Barracas y Avellaneda, e incluso la visita de grandes deportistas de talla internacional). La década de 1920 fue, sin dudas, la época heroica del boxeo, momento en que el deporte aficionado se organizó a nivel nacional y los campeonatos nacionales reunían a numerosos boxeadores.⁶² Dicha popularidad fue resultado, en parte, de los primeros centros de entrenamientos instalados en la ciudad de Buenos Aires, entendidos por Palla como "centro de alegría masculina y compañerismo".⁶³ Así, uno de los acontecimientos deportivos más importantes de la década fue la pelea entre el argentino Firpo y el estadounidense Dempsey por el título mundial de pesos pesados en 1923, que desde la prensa nacional e internacional opuso dos visiones sobre lo masculino y lo nacional: lo criollo y latino frente a lo yanqui y sajón. De este modo, Firpo fue presentado desde la prensa local como:

[...] un ideal de hombre masculino argentino, representante de la raza latina, valiente, fuerte, caballero, heterosexual, con todas las mujeres detrás de él,

58 Rodríguez Jurado, "La Cultura Física...", 21.

59 Eduardo Archetti, *Masculinidades. Fútbol, tango y polo en la Argentina* (Buenos Aires: Antropofagia, 2003).

60 María Paula Bontempo, "Editorial Atlántida. Un continente de publicaciones, 1918-1936" (Tesis de doctorado, Buenos Aires, Universidad de San Andrés, 2013).

61 Eduardo Archetti, *La pista, el potrero y el ring* (Fondo de Cultura Económica: Buenos Aires, 2001).

62 Jonathan Palla, "Bitácora de Willie Farrell. Pugilismo, escenarios y negocios a ambos lados del Atlántico (1920-1960)", *Revista de Historia 7* (2018): 57-86, disponible en <https://ojs.fhce.edu.uy/index.php/claves/article/view/290> (fecha de acceso: 2 de enero de 2022).

63 Palla, "Bitácora de Willie Farrell...".

blanco, viril, atlético, noble, honesto, honrado, obstinado, bueno moralmente hablando, con gran corazón y espíritu templado.⁶⁴

64 Antonella Bertolotto, “La pelea del siglo: prensa, masculinidad y nacionalidad”, *HistELA* 3 (2020): 1-14, en especial 8, disponible en <https://periodicos.ufrn.br/histela/article/view/21431/12878> (fecha de acceso: 2 de enero de 2022).

65 Ricardo Martínez Mazzola, “Gimnasia, deportes y usos del tiempo libre en el socialismo argentino (1896-1916)”. En *Miradas médicas sobre la cultura física en Argentina. 1880-1970*, compilado por Pablo Scharagrodsky (Buenos Aires: Prometeo, 2014), 275-299.

66 Rodríguez Jurado, “La Cultura Física...”, 21.

67 Gustavo Vallejo, “El hombre nuevo: representaciones culturales en torno a la masculinidad en la Argentina (1918-1976)”, *Cuadernos de Historia Contemporánea* 40 (2018): 89-113, disponible en <https://revistas.ucm.es/index.php/CHCO/article/view/60324> (fecha de acceso: 2 de enero de 2022).

68 Rodríguez Jurado, *Informe del año 1933*, 9.

Una de las críticas que se le realizaba a este deporte (como dijimos, Benigno Rodríguez Jurado entendía que era un deporte discutido) provenía del socialismo a finales del siglo XIX y principios del XX, que lo cuestionaba porque lo entendía como parte de una socialización violenta.⁶⁵ Sin embargo, es necesario aclarar que existían diferencias entre las masculinidades que presentarían los deportistas famosos y las transmitidas a los alumnos del Colegio Nacional de La Plata, en términos, especialmente de clase. Es decir, mientras los grandes boxeadores conocidos en Argentina por los medios de comunicación provenían en su mayoría de sectores populares, los estudiantes eran como mínimo de clase media, manteniendo el colegio desde sus orígenes cierta pretensión de formación de clase dirigenal. Como planteamos, es central considerar a las masculinidades en la intersección con elementos de clase, etnia, religión, orientación sexual, entre otras cuestiones.

No obstante, el Director del Departamento de Cultura Física estimaba a este deporte como de los más completos, ya que, según sus palabras, exige de quienes lo practican una adecuada preparación física previa, que le obliga a fortalecer su cuerpo y cuidar su salud: “Pero el box no solo rinde beneficios físicos sino también morales: la suficiencia respecto de las propias fuerzas, **la caballerosidad**, decisión e inteligencia son otras tantas cualidades propias de los aficionados al box”.⁶⁶ Aunque sea una obviedad decirlo, la idea de caballerosidad excluye a las mujeres u otras identidades existentes de su práctica, a la vez que alude a la pertenencia de cierto grupo privilegiado de la sociedad. En relación con el concepto de caballerosidad en el deporte en Argentina, siguiendo a Gustavo Vallejo,⁶⁷ la idea de “hombre nuevo” en Latinoamérica se inscribe en la invocación a la hombría como salvaguarda para un orden amenazado por los cambios que traía aparejada la modernidad o también como atributo indispensable para acompañar esos cambios.

Ya en el informe de 1934 se incluye al boxeo, junto a la esgrima, entre los “ejercicios de defensa personal”,⁶⁸ por lo que se piensa en fomentar

la acción defensiva en los varones, en línea con lo acontecido en el Instituto Nacional de Educación Física,⁶⁹ primer instituto civil de formación de docentes en Argentina. Allí se enseñaba defensa personal solo a los varones.

Luego, en el boletín del Colegio Nacional de 1935 se lo volvió a incluir junto con la esgrima entre los “ejercicios de defensa personal”, añadiéndose ahora la lucha grecorromana. Más adelante al referir solo al boxeo, Rodríguez Jurado plantea nuevamente que “para la enseñanza y práctica de este deporte viril, de defensa personal, dispone este Departamento de un ring reglamentario”.⁷⁰

La práctica deportiva y la formación del carácter

Otro valor, más allá de la autonomía, la responsabilidad y la caballerosidad, fomentando desde la práctica deportiva de estudiantes varones en el DCF, fue la formación del carácter. De esta manera, se va a adherir a una creencia presente en la Educación Física de la época: su enseñanza puede contribuir a la construcción del carácter.⁷¹ Ese tipo de concepciones van a circular en esa época también en una serie de publicaciones, entre las que se incluyen las provenientes del discurso médico, vinculadas a prácticas como las deportistas.⁷² Un ejemplo de lo primero es lo que plantea Rodríguez Jurado en 1939:

En momentos en que los poderes públicos advierten la importancia capital que la educación reviste en la **formación del carácter en el hombre**, cabe a la Universidad de La Plata, el orgullo de haberse anticipado en muchos años a la solución de este problema que para muchos, ahora, se torna preocupante.⁷³

No obstante, en el documento en cuestión no se aclara qué implica que la EF contribuya a formar el carácter en el hombre: ¿se trata de ser osado y evitar la cobardía? ¿de ser decidido y seguro? Haciendo un paralelismo con lo sucedido para la misma época en relación con el concepto de raza,⁷⁴ la referencia al carácter no implica *per se* ningún significado, siendo el discurso el que se lo otorga.

69 Scharagrodsky, “El padre de la Educación Física...”.

70 Rodríguez Jurado, “El departamento de cultura física...”, 201.

71 Pablo Scharagrodsky, “Los ejercicios militares en la escuela argentina: Modelando cuerpos masculinos y patriotas a fines del siglo XIX”. En *Tras las huellas de la Educación Física Escolar Argentina. Cuerpo, género y pedagogía. 1880-1950*, Ángela Aisenstein y Pablo Scharagrodsky (Buenos Aires: Prometeo, 2006), 105-133.

72 Pablo Kopelovich, “La Revista de medicina aplicada a los deportes, educación física y trabajo (Ciudad de Buenos Aires, Argentina) entre los años 1935 y 1940: Principales conceptualizaciones sobre los deportes, los juegos, las gimnasias y la higiene” (Tesis de Licenciatura, La Plata, Universidad Nacional de La Plata, 2013).

73 Benigno Rodríguez Jurado, “Informa del director de Departamento de Cultura Física, profesor Benigno Rodríguez Jurado”. En *Memorias e informes de las autoridades y los profesores* (1939), 190.

74 Marcela Nari, *Políticas de maternidad y maternalismo político; Buenos Aires (1890-1940)* (Buenos Aires: Biblos, 2005).

- 75 Myriam Southwell, “La formación del carácter: metáforas, experimentación pedagógica y trabajo docente en las primeras décadas del siglo XX”. En *La Educación de las sensibilidades en la Argentina moderna. Estudios sobre estética escolar II*, editado por Pablo Pineau, María Silvia Serra y Myriam Southwell (Buenos Aires: Biblos, 2017), 79-94.
- 76 Southwell, “La formación del carácter...”, 86.
- 77 Southwell, “La formación del carácter...”, 88.
- 78 Carlos Octavio Bunge (1875-1918). Intelectual, sociólogo, escritor y jurista.
- 79 Marcelo Mariño, “Derrotero singular de una obsesión compartida: Carlos Octavio Bunge y la formación del carácter nacional”. En *La Educación de las sensibilidades en la Argentina moderna. Estudios sobre estética escolar II*, editado por Pablo Pineau, María Silvia Serra y Myriam Southwell (Buenos Aires: Biblos, 2017), 191.
- 80 J. Delgado, “Alrededor de la cultura física”, *Uruguay-Sport. Archivos de la Comisión Nacional de Educación Física 2* (1918): 3-6, en especial 5-6, citado en Paola Dogliotti, “Acerca de la ‘Cultura Física’ en la revista Uruguay-Sport: Archivos de la CNEF”, *Ciencias do Esporte 36* (2014): 608-616, en especial 611, disponible en https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-32892014000300608&script=sci_abstract&tlng=es (fecha de acceso: 2 de enero de 2022).

En relación con esta cuestión, Southwell plantea que en las décadas de 1920 y de 1930, en Argentina, se asiste a una menor incidencia del componente disciplinario en procura de una formación del carácter más autorregulada.⁷⁵ Entonces, “la formación del carácter —esa polisémica afirmación— pasó a metaforizar la formación sensible que se alentaba y por lo tanto también se transformó en un terreno de disputa”⁷⁶ entre diferentes publicaciones educacionales de importante tirada, por lo que su perspectiva es inherentemente ética y política. En la revista *La Obra*, por ejemplo, la apelación al carácter es presentada como un concepto autocontenido, que no requiere explicitaciones y que contiene diversos modos de pensar lo pedagógico. No obstante, siguiendo a la autora, el carácter es pensado como energía moral, como sanidad de carácter y de alma. De esta manera, “el carácter pasa a ser claramente un modo de referir a la formación moral, el modo sensible de vincularse con el mundo y el autogobierno de conductas y pasiones”,⁷⁷ formando parte de la producción de subjetividad afectivo-política. Carlos Bunge,⁷⁸ a principios del siglo XX, entendía que para formar el carácter nacional era necesario educar en pos de una ética: “los hombres y los pueblos la construyen y la convierten en una verdad, en la medida en que no discrepa con el hombre, con su medio ambiente y con su época”.⁷⁹

Asimismo, en publicaciones de la región que se centran en la idea de cultura física desde diferentes publicaciones oficiales, como la que analiza Dogliotti, se presentan referencias al papel central que cumpliría el deporte en la formación del carácter:

La mejor escuela del carácter es el culto de los deportes. Todos los juegos atléticos están basados en el obstáculo y en la dificultad y cuantos más peligros haya que salvar más resistencia que vencer, mayor será, es axiomático, la cantidad de energía que se necesita desplegar. El triunfo en materia de sport, no sonríe solamente al más fuerte desde el punto de vista físico, sino también desde el punto de vista moral.⁸⁰

La autora retoma también un artículo que plantea que:

En la divulgación del deporte hay algo más importante que su tecnicismo real, existe el despertar de una Moral cuyo desenvolvimiento es la más positiva contribución a la defensa de la humanidad. [...] Dar al deporte no sólo su valor educativo de nuestra organización humana sino también la significación de su real predominio como escuela de Disciplina, de Moral y de Respeto.⁸¹

De esta manera, el deporte es la “escuela del carácter”, atribuyéndose a esta práctica voluntad, respeto de las reglas, esfuerzo, solidaridad, confianza, energía y dominio de sí mediante (a través del control de los deseos e impulsos).⁸²

Entonces, en lo que a nuestro caso respecta, no se explicita por qué resultaba necesario forjar el carácter del alumnado, pareciendo que se apeló a un vínculo (deporte y formación del carácter) ampliamente mencionado en los referentes de la disciplina y en las publicaciones periódicas sobre la temática.

Como dijimos, en el informe de 1934, el director del DCF destaca que desde esa dependencia se organizaron torneos de fútbol, básquet y pelota a paleta, entre distintas escuelas, triunfando el Colegio Nacional en los tres casos. Aquí puede verse cómo se vincula al universo masculino a la competencia o la lucha, cualidades atribuidas históricamente a este sexo-género. No es menor el hecho de que exprese frente al presidente de la UNLP que los alumnos del Colegio Nacional han vencido en los tres casos, lo que daría cuenta de la formación con espíritu ganador para los varones. De esta manera, desde un ideal de masculinidad, el hombre participa en juegos y deportes en los que se busca el triunfo, “de acuerdo con un orden simbólico en gran medida equivalente al orden simbólico que argumenta a favor de las guerras y del sometimiento de quienes fracasan en el combate”.⁸³

La promoción 1935 del Colegio Nacional (que cursó entre 1935 y 1940), al referir a la práctica de ejercicios físicos en el campo de deportes, afirma que:

- 81 A. Colombo, “Informe del Dr. Angel Colombo”, *Uruguay-Sport. Archivos de la Comisión Nacional de Educación Física* 2 (1918): 18-21, en especial 21, citado en Dogliotti, “Acerca de la ‘Cultura Física’ en la revista...”, 611.
- 82 Dogliotti, “Acerca de la ‘Cultura Física’ en la revista...”.

- 83 Lomas, “La coeducación de la masculinidad...”, 23.

[...] en estas canchas y tras los ejercicios semanales, se iba **modelando nuestro cuerpo y nuestro carácter** y aprendíamos a respetar a los compañeros que nos vencían y que otros días podíamos vencer nosotros. Así se formaba una personalidad sin egoísmos y respetuosa [...].⁸⁴

84 Manuel Abella, *Universidad Nacional de La Plata. Colegio Nacional promoción 1935* (La Plata: Universidad Nacional de La Plata, 1997), 51.

85 Abella, *Universidad Nacional*, 52.

La referencia a la masculinidad es clara: formaban su carácter (y su cuerpo) cada semana a partir de ejercicios y de la práctica deportiva. Estas alusiones se confirman con la referencia que el autor realiza en la página siguiente a la cita incluida, donde aborda la idea de lucha: “Hoy... a tantos años, memoramos con cariño y añoramos esos años de nuestra juventud y sin duda recordamos a aquellos que nos enseñaron para luchar por la vida. **Ingresamos como adolescentes y salimos hombres**”.⁸⁵ A partir de las citas precedentes se puede deducir que el autor, exalumno, consideraba que se fomentaba una forma de ser hombre que implica tener cierto carácter varonil, a la vez que implicaba respeto y solidaridad hacia los otros, con los que se competía en contiendas deportivas.

En relación con los deportes practicados por los estudiantes, como se planteó, incluyó numerosas y variadas disciplinas como rugby, boxeo, fútbol, vóley, tenis, básquet, natación, remo, waterpolo, atletismo (pruebas específicas para varones, que incluían lanzamientos, saltos y carreras de velocidad y fondo), pelota a paleta y tiro al blanco. Esa importante cantidad nos hace pensar que se trató de formar sujetos activos, incluyendo algunos que se propusieron fomentar la caballerosidad, como el rugby y el boxeo, en tanto valor burgués. Además, queremos destacar el considerable espacio que requieren algunos de ellos, practicados en un amplio campo de deportes, lo que entendemos en el sentido de tender a conquistar espacios (públicos), vinculado con una masculinidad hegemónica. En ese sentido, dentro de los deportes mencionados se destacan el rugby, el fútbol, el básquetbol y el waterpolo como “deportes de invasión”⁸⁶ o deportes territoriales.⁸⁷ Asimismo, implican un mayor contacto que deportes como la pelota al cesto, practicados fundamentalmente por mujeres.

86 José Hernández Moreno, *Fundamentos del deporte. Análisis de las estructuras de los juegos deportivos* (Barcelona: INDE, 1994).

87 Margaret Ellis, “Similarities and differences in games: A system for classification”. En *Teaching Team Sports*, varios autores (Roma: Congreso AIESEP, 1983), 137-142.

De este modo, la razón de la inclusión de los mencionados deportes pareciera ligarse a la búsqueda de variedad en las prácticas, pero sin incluir disciplinas emparentadas imaginariamente a lo femenino, como fue el caso de la pelota al cesto, propuesto para las alumnas del Colegio Secundario de Señoritas. A su vez, en algunas de esas disciplinas (atletismo, boxeo y rugby) se había destacado el director del Departamento, sumándole a ello deportes como el fútbol, como se dijo, ligados íntimamente al universo masculino.

En lo que respecta a las alumnas del Colegio Secundario de Señoritas, desde la práctica deportiva y de ejercicios físicos, en general, se fomentaron valores como la gracia, la belleza y la sensibilidad. Allí, cumplió un papel central la práctica de la gimnasia estética.

Campamentos, colonias, juegos deportivos y homosociabilidad

Como adelantamos, desde el DCF se ofreció, también, de forma diferenciada, la participación en campamentos y colonias de vacaciones. Allí se fomentaron valores higiénicos, a partir del aseo y patrióticos, a partir de charlas y del izado de la bandera, a la vez que la práctica de diferentes juegos deportivos en un ambiente agreste.

Rodríguez Jurado, en 1935, refiere a la importancia que otorga la UNLP a su colonia de vacaciones en Punta Lara (Ensenada). Allí se afirma que se trata de una “organización que completa la obra de las aulas, continuando durante las vacaciones su acción instructiva y abarcadora”.⁸⁸ Vemos cómo se pretende llevar más allá del tiempo (el año escolar) y del espacio (el edificio de la institución y el campo de deportes) el accionar del DCF:

No se debe abandonar totalmente al alumno durante las vacaciones, y no para exigirle nuevos esfuerzos mentales sino para continuar durante el necesario tiempo de descanso la acción vigilante y orientadora para la salud. Así se crearon las Colonias de vacaciones [...].⁸⁹

88 Rodríguez Jurado, “El departamento de cultura física...”, 250.

89 Rodríguez Jurado, “El departamento de cultura física...”, 196.

Sobre esa colonia, en concordancia con cierta idealización del deporte, el director afirmaba que:

[...] teniendo en cuenta que las actividades física deben ocupar un lugar preferente, nos hemos preocupado de organizar prácticas de juegos deportivos, pues estos, al par que los benefician físicamente, los educan moralmente, dado que se consigue con ello fomentar la camaradería, las buenas maneras, la consideración para con los menores, el lenguaje limpio y, sobre todo, fortalecen el espíritu deportivo y de cooperación, al perseguir un fin común, que exige poner al servicio del equipo toda su capacidad y destreza, evitando la gloria personal.⁹⁰

90 Rodríguez Jurado, “El departamento de cultura física...”, 295.

91 Ernesto Vasquez del Águila, “Hacerse hombre: algunas reflexiones desde las masculinidades”, *Política y Sociedad* 53 (2013): 817-835, en especial 827, disponible en <https://revistas.ucm.es/index.php/POSO/article/view/41973> (fecha de acceso: 2 de enero de 2022).

92 Vasquez del Águila, “Hacerse hombre: algunas...”, 827.

93 Pierre Parlebas, “Problemas del juego en la Educación Física” (Actas Primer Congreso Argentino de Educación Física y Ciencias. Departamento de Educación Física, FaHCE, Universidad Nacional de La Plata, La Plata, Argentina, 1993).

94 Martín Scarnatto, “Ética, estética y cinética. El deporte en tres dimensiones”. En *Educación Física Argemex: temas y posiciones*, coord. Gabriel Cachorro y Ciria Salazar (La Plata: Universidad Nacional de La Plata, 2010), 5.

Aquí se percibe la transmisión de una masculinidad al servicio de los otros, no egoísta, sino cooperativa, a partir de ciertos valores morales. Como afirmamos ya, el director del DCF destacaba la posibilidad que brinda el deporte de desplegar la energía moral, considerando que distrae, educa y produce a quien lo realiza satisfacciones morales. De este modo:

[...] lo que los varones más valoran en su proceso de hacerse hombres es la adquisición de valores morales y fortaleza emocional⁹¹ [ya que] la fortaleza emocional y el imperativo de ser un hombre de bien son altamente valorados en el ámbito familiar, y el grupo de pares no está ausente de estos imperativos morales. La fortaleza emocional se instaura en el grupo a través de imperativos de valentía, de la eliminación de manifestaciones de «debilidad» y de las muestras de seguridad ante peleas o situaciones de riesgo.⁹²

Entonces, si entendemos al deporte como una práctica competitiva, reglada e institucionalizada,⁹³ “definir claramente qué es lo permitido y lo prohibido en su desarrollo, y hacerlo explícito a través de un reglamento escrito es un evento fundante de esta actividad humana”,⁹⁴ por lo que se transmite un deber ser. Vale recordar, asimismo, que:

[...] los procesos socioeconómicos y culturales que favorecieron el desarrollo del Estado absolutista, moldearon en la conciencia de los grupos dominantes de la Europa Moderna una valoración destacada de los comportamientos racionales y autocontrolados en la interacción con los otros y consigo mismo.⁹⁵

Estos mecanismos de 'self-control', generados a partir de la internalización de las normas (de Estado primero y de las actividades competitivas a continuación) serán pilares en la génesis y la evolución de los Deportes Modernos.⁹⁶

Entonces, entendemos que ese debe ser y esos valores morales que se transmiten desde el deporte tienen, además, connotaciones sexo-genéricas.

Vemos cómo la manifestación y represión de sentimientos y emociones son tópicos que se aprenden y se enseñan en contextos determinados,⁹⁷ pudiéndose pensar, incluso, como experiencias socialmente compartidas.⁹⁸ De esta manera, la esfera de las emociones compete a la educación, se adquiere según las modalidades particulares de la socialización y no es más innata que la lengua, están social y culturalmente moldeadas, más allá que parezcan la emanación de la intimidad más secreta del sujeto.⁹⁹ Así,

[...] las emociones que nos atraviesan y la manera en que repercuten en nosotros se alimentan de normas colectivas implícitas o, más bien, de orientaciones de comportamiento que cada uno expresa según su estilo y su apropiación personal de la cultura y los valores que la empapan. Se trata de formas organizadas de la existencia, identificables dentro de un mismo grupo porque competen a una simbólica social, pero se traducen de acuerdo con las circunstancias y las singularidades individuales presentes.¹⁰⁰

A partir de Bjerg,¹⁰¹ que sigue a Hochschild:¹⁰²

[...] las emociones están cargadas de significados anclados en contextos sociohistóricos específicos, regulados por normas que definen qué debemos sentir y cómo debemos expresar lo que sentimos en una determinada circunstancia. Esas normas, que constituyen un modo de control social, son

- 95 Elias Norbet, *El proceso de la civilización: investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas* (Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica, 1987).
- 96 Scarnatto, "Ética, estética y cinética...", 5.
- 97 Pablo Pineau, "Historiografía educativa sobre estéticas y sensibilidades en América Latina: un balance que se sabe incompleto", *Revista brasileira de História da Educação* 18 (2018), disponible en https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S2238-00942018000100605&lng=en&nrm=iso&tlng=es (fecha de acceso: 2 de enero de 2022).
- 98 Leidy Bolaños Florido, "El estudio socio-histórico de las emociones y los sentimientos en las Ciencias Sociales del siglo XX", *Revista de Estudios Sociales* 55 (2016): 178-191, disponible en http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0123-885X2016000100015&script=sci_abstract&tlng=es (fecha de acceso: 2 de enero de 2022).
- 99 David Le Bretón, *Las pasiones ordinarias. Antropología de las emociones* (Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión, 1999).
- 100 Le Bretón, *Las pasiones ordinarias*, 108.
- 101 María Bjerg, "Una genealogía de la historia de las emociones", *Quinto Sol* 23 (2019): 1-20, en especial 7, disponible en <https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/quintosol/article/view/2372/3783> (fecha de acceso: 2 de enero de 2022).
- 102 Arlie Hochschild, "Emotions Work, Feeling Rules and Social Structure", *American Journal of Sociology* 85 (1979): 551-575.

apenas perceptibles cuando nuestros sentimientos se adecuan al estándar, pero se manifiestan en disonancia cuando se desvían de él.

103 Arlie Hochschild, “Ideology and Emotion Management: A Perspective and Path for Future Research”. En *Research Agendas in the Sociology of Emotions*, editado por Theodore Kemper (Albany: State University of Nueva York Press, 1990), 117-142.

104 Bjerg, “Una genealogía de la historia...”, 7.

Hochschild, con el concepto de “cultura emocional”,¹⁰³ pretende “desnaturalizar a las emociones para demostrar que en cualquier grupo social existe un repertorio de sentimientos y conductas que están implícitos en categorías socialmente construidas”.¹⁰⁴

Las palabras de un alumno de 6.º año del Colegio Nacional sobre dicho campamento en Punta Lara van en el mismo sentido de forjar hombres con ciertas características. Plantea que esa actividad genera en los estudiantes beneficios no solo referidos a la salud física, sino también a la salud moral, retomando la referencia al carácter. Agrega que:

[...] permite una vinculación efectiva y cordial entre compañeros y entre alumnos y profesores. Allí el profesor estudia la psicología de cada colono y las observaciones que le permite realizar la vida en común se traducen en consejos y direcciones que contribuyen a forjar el carácter del joven.¹⁰⁵

105 Roberto Schelotto Ferro, “Palabras del alumno de sexto año del Colegio Nacional, Señor Roberto Schelotto Ferro”, *Boletín de la Universidad Nacional de La Plata* 19 (1935): 254-255, en especial 254.

106 Elisabeth Badinter, *XY, la identidad masculina* (Buenos Aires: Norma, 1993).

De esta manera, Elisabeth Badinter plantea que los hombres han utilizado diferentes métodos para hacer del niño un hombre de “verdad”.¹⁰⁶ Así, estima que la identidad masculina se adquiere a costa de grandes sacrificios. Afirma que esos métodos tienen tres elementos en común: a) al llegar la preadolescencia, el muchacho debe abandonar la infancia indiferenciada; b) necesidad de pruebas, la masculinidad se logra al cabo de un combate (contra uno mismo) que con frecuencia implica dolor físico o psíquico, y c) el papel nulo o poco definido de los padres. Pareciera ser que se cumplen esos preceptos, enunciando, también, la autora que, al llegar la preadolescencia, el muchacho debe abandonar la infancia indiferenciada. Y es allí cuando sus padres cumplen un papel nulo o poco definido, siendo por lo general muchachos mayores o adultos los que se encargan de la masculinización de los jóvenes.¹⁰⁷ Como explica ella, “iniciado por un mentor o por los ancianos de la comunidad, el joven ingresa al mundo de los

107 Badinter, *XY, la identidad masculina*.

hombres gracias a personas diferentes a su padre, como si éste temiera causarle sufrimiento o darle placer a su hijo”.¹⁰⁸ De este modo, la homosociabilidad, en tanto relaciones sociales entre personas del mismo sexo sin objetivo sexual o romántico¹⁰⁹ facilita los lazos entre hombres a través de la exclusión de las mujeres y de los hombres no considerados masculinos.¹¹⁰ Es decir, es posible considerar a la masculinidad en tanto aprobación “homosocial”: la mayoría de los varones necesitan validar su hombría por medio de la validación de otros compañeros varones. Entonces, “el verdadero temor no es el miedo a las mujeres, sino el de ser avergonzados o humillados delante de otros hombres o de ser dominados por hombres más fuertes”.¹¹¹

Finalmente, antes de presentar las consideraciones finales, nos gustaría hacer una breve alusión a que no se hace referencia desde el Departamento a la homosexualidad. Sin embargo, desde la dependencia en cuestión se alude a la “naturaleza femenina”,¹¹² ligada íntimamente a la maternidad,¹¹³ que a su vez es reforzada con cierta domesticidad para las mujeres, a las que se piensa como futuras amas de casa. Ello significaría aludir a cierta heteronormatividad (régimen social y cultural que impone que la heterosexualidad sea la única sexualidad ‘normal’, natural y aceptada). Para la sociedad argentina a finales del siglo XIX y principios del XX:

[...] el tema de una presunta corrupción sexual y de una confusión genérica de mujeres «masculinas» y hombres «femeninos», que no se ajustaban a los modelos del género y la respetabilidad burguesa, es recurrente en muchos textos literarios argentinos publicados en el período 1890-1914.¹¹⁴

Aunque esa recurrencia, según Salessi, presentó escasas referencias explícitas a la homosexualidad. Asimismo, Pablo Ben plantea que, en esa época, las prácticas sexuales entre varones estaban ampliamente extendidas, no existiendo un interés desde el Estado por reprimirlas.¹¹⁵

108 Badinter, XY, *la identidad masculina*, 123.

109 Eve Sedgwick, *Between Men: English Literature and Male Homosocial Desire* (Nueva York: Columbia University Press, 1985).

110 Vasquez del Águila, “Hacerse hombre: algunas...”.

111 Pablo Scharagrodsky, “Masculinidades valuadas y devaluadas. Tensiones, límites y posibilidades en el ámbito escolar”. En *Las formas de lo escolar*, compiladores Ricardo Baquero, Gabriela Diker y Graciela Frigerio (Buenos Aires: Del Estante Editorial, 2007), 276.

112 Rodríguez Jurado, *Informe del año 1933*.

113 María Elisa Molina, “Transformaciones Histórico Culturales del Concepto de Maternidad y sus Repercusiones en la Identidad de la Mujer”, *Psyche* 15.2 (2006), 98.

114 Jorge Salessi, *Médicos maleantes y maricas. Higiene, criminología y homosexualidad en la construcción de la nación Argentina* (Buenos Aires: 1871-1914) (Buenos Aires: Beatriz Viterbo Editora, 1995), 180.

115 Pablo Ben, “Plebeian Masculinity and Sexual Comedy in Buenos Aires, 1880-1930”, *Journal of the History of Sexuality* 16.2 (2007): 436-458.

Consideraciones finales

Desde el Departamento de Cultura Física de la Universidad Nacional de La Plata, se fomentaron ciertas masculinidades para los alumnos del Colegio Nacional y ciertas feminidades para las alumnas del Colegio Secundario de Señoritas. No se trató de una imposición, sino que hubo espacio para negociaciones, resignificaciones, resistencias. Entre los discursos y las prácticas que contribuyeron en ese proceso de transmisión, se destacaron las relativas al deporte, encargándonos aquí de lo que respecta estrictamente a la construcción de masculinidades. Entonces, interpretamos que se fomentaron ciertas maneras de ser hombre, desde la práctica deportiva, a partir, especialmente, de una educación moral. Así, entre los valores transmitidos se acentúan la autonomía y la responsabilidad, la caballerosidad y la formación del carácter. Asimismo, consideramos el desempeño en un espacio de homosociabilidad, como las colonias y los campamentos, donde se practicaban juegos deportivos. Todo ello se produce desde la transmisión de una leve heteronormatividad.

En lo que respecta al fomento de la autonomía y la responsabilidad, se produce, especialmente a partir de la existencia de un centro de Deportes, dirigido por los propios alumnos, que se ocupa de organizar torneos con otros colegios secundarios, también exclusivos para varones. Ello acercaría a los alumnos al desempeño en un ámbito público, a comparación de las alumnas para las que, implícitamente al menos, se piensa en una educación que las prepare para su desempeño futuro como madres, lo que las ligaría en mayor medida al ámbito doméstico. Así, estaría en línea con el hecho de que la sociedad esperaba que el hombre fuera una persona autónoma y libre, ligada al poder público y al protagonismo social e histórico.

En relación, a la búsqueda de caballerosidad entre los alumnos, se destaca, desde el DCF, la práctica del box y del rugby. En relación con el primero, se lo presentó como un deporte viril y, siendo conscientes de las críticas que pensaban sobre el mismo, se lo presentó como un deporte completo que generaba beneficios físicos y morales, exigiendo suficiencia respecto de las

propias fuerzas, decisión e inteligencia. Desde los planteos de Archetti, se lo entiende como uno de los deportes más influyentes a la hora de construir una narrativa sobre el cuerpo masculino argentino, consistiendo en la extrema expresión del coraje y la virilidad. En este contexto, estimamos que no existen deportes masculinos y deportes femeninos, ni prácticas masculinas o femeninas, sino que son los discursos los que le imprimen esos sentidos a ciertas prácticas. Con respecto al rugby, en tanto deporte emblemático inglés, se asociaba su presentación moral con una posición educada y un comportamiento noble o de origen aristocrático que pasaba por la regulación de los modos de sociabilizar entre varones. La dependencia abordada, entonces, se suma a un proceso de expansión de esa disciplina, más allá de los exclusivos clubes de elite.

Sobre la formación del carácter desde el deporte, se alude a esta cuestión en diferentes fuentes primarias, pero encontramos que la referencia per se no implica ningún significado. No obstante, siguiendo a los(as) mencionados(as) autores(as), en Argentina, en las décadas de 1920 y 1930, estos términos muestran una menor incidencia del componente disciplinario en favor de un mayor autocontrol, tratándose de una formación polisémica que metamorfozó la formación sensible de los varones. Si hablamos de un mayor autocontrol, debemos recordar que el mismo deporte nació, en Europa, en sintonía con el proceso civilizatorio.

Finalmente, abordamos la práctica de juegos deportivos en colonias y campamentos, que entendemos como espacios que contribuyeron a una homosociabilidad donde el ingreso de los niños al mundo de los hombres estuvo a cargo de adolescentes mayores o de adultos. Allí, nuevamente, en las fuentes, se destaca el carácter moral del deporte, que educa de forma diferencial para hombres y mujeres. Así, fomentaría la camaradería, las buenas maneras, la consideración para con los menores, el lenguaje limpio y, sobre todo, fortalecería el espíritu deportivo y de cooperación, al perseguir un fin común, por lo que se trataría de una masculinidad al servicio de los otros, no egoísta, sino cooperativa, a partir de ciertos valores morales.

Todo el recorrido realizado nos permite afirmar que las habilidades sociales, las emociones, las conductas, atribuidas de forma natural a los hombres, son, en realidad, construidas, enseñadas, transmitidas, aprendidas, culturalmente moldeadas, a la vez que resistidas. Eso se lleva a cabo en contextos históricos determinados, cumpliendo un papel central ciertas instituciones como la escuela, y ciertos discursos y prácticas como las deportivas.