

Eduardo Galak

CONICET/UNLP-IdIHCS / UNIPE

Educación lo común. Sentidos sobre el cuerpo en movimiento en la Ley n° 1420 de "Educación Común" (Argentina, 1884)

RESUMEN

La Ley de "Educación Común" de 1884, reconocida por su numeración como 1420, no solo signó las bases del sistema educativo argentino, sino que configuró profundos sentidos sobre la educación del cuerpo institucionalizada, inclusive hasta la actualidad. Se propone entonces una relectura a casi siglo y medio, que permita comprender el clima político-pedagógico de la década de 1880 a partir de observar qué discursos sobre las ejercitaciones físicas circularon entre el Congreso Pedagógico de 1882 y la Ley, pero también entre el ideario de Herbert Spencer y las interpretaciones de Domingo Sarmiento. En este sentido emergen debates acerca de cómo construir el currículum de la naciente educación física, posicionamientos teóricos sobre el lugar de los juegos y las gimnasias, la vinculación con los recreos y los ejercicios físicos militares y su argumentación como eje de disciplinamiento para la transmisión de saberes científicos propios del higienismo. Se observa la sedimentación de un legado que signa a la educación del cuerpo en movimiento como complemento de la instrucción moral e intelectual, y que pone a la educación física como espacio curricular dedicado a la transmisión de saberes pragmáticos.

Palabras clave: Educación física, Ley de Educación Común n° 1420, Currículum, Herbert Spencer.

Pensar el sistema educativo argentino implica concebir que la Ley de Educación Común n° 1420 de 1884 es uno de sus puntos de partida. A 140 años de su legislación, se propone reflexionar acerca de los sentidos

de un momento en el cual empiezan a construirse los fundamentos de una materia escolar cuyo objeto es transmitir conocimientos ligados a la instrucción de ejercitaciones físicas y de normas referidas a la higiene y al disciplinamiento. Estos fundamentos son efecto del ideario pedagógico de la “generación del ochenta”, en tanto cuestiones básicas para la conformación de una *argentinidad*, de una ciudadanía con objetivos, símbolos e idioma comunes. Si bien la Educación Física no nace estrictamente de dicha Ley,¹ su importancia para la historia de los procesos de escolarización argentinos es trascendental, no sólo por lo que instaura, sino también porque los principios que establece signan al sistema educativo inclusive hasta la actualidad.

En este contexto fundacional, la educación de los cuerpos resultaba esencial para tales fines, respetando uno de los principales mandatos con que se había construido la idea de escolarización: a raíz del legado pedagógico de las ideas de Herbert Spencer, importadas y utilizadas por la iniciativa de Domingo Faustino Sarmiento, la instrucción estatal debía corresponderse con la trilogía “educación intelectual, moral y física”, lo que queda plasmado explícitamente en la Ley de “Educación Común”, y cuyo efecto es la emergencia de una materia escolar específica encomendada a tales fines. Surge así la “educación física”, una asignatura que compone el currículum escolar y que en sus comienzos reúne contenidos de diversa índole, cuyos sentidos resultan poco claros y menos aún explícitos. De este modo, bajo diversas denominaciones como “gimnástica”, “educación física”, “ejercicios físicos”, “ejercicios militares”, “calistenia” o “gimnasia militar”, entre otras, nace un espacio curricular específicamente destinado a transmitir saberes ligados al cuerpo y al movimiento en concordancia con el ideario pedagógico de la época.

¹ Tal como se desarrolló en investigaciones pasadas (Galak, 2012), se distingue educación física con minúsculas de Educación Física con mayúsculas, entendiendo que la primera constituye una manera de nombrar acciones didácticas que conllevan una utilización manual o corporal –complemento de lo moral e intelectual según la concepción pedagógica integralista de la época–, en tanto que por la segunda expresión se comprenden aquellas prácticas concebidas como pedagógicas que sistemáticamente hayan sido institucionalizadas bajo la denominación “Educación Física”, y ello solo se consigue con los procesos de su profesionalización en la larga primera década del siglo XX (Galak, 2019).

LA EDUCACIÓN FÍSICA Y SUS ANTECEDENTES

¿Desde cuándo “educación física”? Esta pregunta general puede ser interpretada desde distintas aristas, que van desde un sentido laxo que incluye cualquier modo de educar el cuerpo hasta su restricción casi curricular que implica un profesional especializado enseñando cómo moverse. En el medio quedan un conjunto de significantes flotando: la enseñanza a un bebé de cómo caminar, la práctica escolar de la caligrafía, conocer los nutrientes de una comida, la corrección de la técnica de cómo patear mejor una pelota, aprender cómo no ahogarse. Todos estos ejemplos implican la educación del cuerpo, pero dejan abierta la discusión de si se trata de saberes de la educación física.

En el caso de Argentina esta pregunta está atravesada por la sanción de la Ley de Educación Común, corrientemente llamada por su numeración 1420, la cual establece una serie de lineamientos generales que enmarcan de ahí en más el sistema educativo estatal nacional. Firmada el 8 de julio de 1884 por el entonces Ministro de Justicia, Culto e Instrucción, Eduardo Wilde, y por el Presidente de la República, Julio Argentino Roca, esta normativa expresa la convergencia de tres procesos contemporáneos: en primer lugar, los principales postulados que sostiene el proyecto político de la llamada “generación del ochenta” –en aquel entonces gobierno de las ideas y del país–, en segundo el desarrollo y articulación de instituciones estatales encargadas de la educación común de sus ciudadanos –que paralelamente se produce, con sus matices y particularidades pero con una fuerte impronta modernizadora, en todos los Estados-Nación emergentes–, y, por último, la puesta en práctica de las conclusiones resultantes de los debates que emergen en el Congreso Pedagógico de 1882, aunque no sin disputas.

La generación del ochenta, “liberal en sus formas institucionales y oligárquica en su funcionamiento efectivo” (Sarlo y Altamirano, 1997, p. 162), articula un conjunto de personajes cuyo ideario liberal, positivista y racionalista seguía una doctrina iluminista con mirada a Europa, en la que se destaca con fuerza de ley el lema “orden y progreso”: orden que implicaba *status quo*, reproducción de una elite dirigente y control del Estado, y progreso que, como fundamento latente del positivismo que lo animaba, se mostraba patente en la búsqueda del desarrollo de los ideales de modernidad y capitalismo industrial. Precisamente respecto a lo económico, el proyecto se inscribió en la puesta en práctica y

consolidación de la división social del trabajo, fomentada por la creciente mano de obra inmigrante producto del doble proceso paralelo que caracterizó aquellos tiempos: por un lado, la Ley de Colonización de 1876, que promovió la radicación de extranjeros en el país y, por el otro, la denominada Conquista del Desierto, una masacre de perpetrada por el propio Estado que amplió las fronteras en detrimento de los pueblos originarios. Ambas instancias profundizaron el modelo económico liberal basado en la urbanización y en la posesión y explotación de la tierra (con sus grandes latifundistas). Esta nueva conformación social que implicaba la comunión de la “raza criolla” (crisol étnico-cultural primordialmente blanco y secundariamente negro y nativo) a partir de la masiva inmigración de la época, produjo la necesidad –o por lo menos así lo entendieron– de generar una cierta *argentinidad* que respondiera al interés de forjar soberanía y ciudadanía (Romero, 1975). En este contexto se inscriben los esfuerzos por el establecimiento de leyes laicas, la alfabetización de la población y la instauración de políticas educativas.

Ideales cuya bandera levantaban figuras destacadas de distintos ámbitos de la política, la economía, la estadística o la literatura. En cuanto a la educación, se destaca la política que propiciaba Domingo Faustino Sarmiento desde su cargo de Superintendente General de Escuelas, ejercido entre 1881 y 1882, de “preparar la revolución y los espíritus” (Sarmiento, 1968). Es decir, en el entramado de los ideales positivistas y la situación político-contextual del momento se produce el terreno en el cual se construye el sistema educativo estatal. Más aún, puede esgrimirse que esos postulados utilizaron como argumentos de esas propuestas principalmente los aportes teóricos de Herbert Spencer, quien a mediados del siglo XIX desarrolla su pensamiento aplicando las leyes evolutivas de la biología en estudios sociales, dividiendo la educación en intelectual, moral y física; postura desde la cual surgen las respuestas iniciales a las preguntas que plantea la naciente *educación física*.

Pueden sumarse como autores que definitivamente marcaron el pensamiento pedagógico de la época, las lecturas de August Comte y Horace Mann: el primero, por su aporte filosófico de pensar las sociedades y su funcionamiento como parte de la ciencia, contribución que repercute en una política educativa de corte científico-positivista; el segundo, pedagogo estadounidense reformista de dilatada amistad con Sarmiento, porque procuraba una educación popular que promueva, entre otras cuestiones, la

salud y la higiene de la población. Como afirmaba contemporáneamente el docente de la asignatura de Gimnástica, José Rossotti, en 1884:

La salud es el privilegio de los que ejercitan sus fuerzas físicas y la que produce bellas ideas. El célebre Horacio Mann, decía: 'Hay un arte más elevado que el arte del médico: no el de *restaurar* sino de *hacer* la salud'. Y para hacer la salud es menester que desde las escuelas enseñemos la Gimnasia a las nuevas generaciones y la practiquen hasta la vejez" (Rossotti, 1884, p. 100).

EL CONGRESO PEDAGÓGICO DE 1882 Y EL CUERPO EN MOVIMIENTO

Apoyado en el ideario de Spencer, Sarmiento contribuyó a conformar la narrativa de la década de 1880 que justificaba la educación física: integralista, positivista e higienista (Galak, 2013). Además de este marco conceptual, la Ley de Educación Común n° 1420 se apoyó, por un lado, en debates que provenían de la Ley de la provincia de Buenos Aires n° 988 de 1875 que establece la educación común para ese territorio y, por otro lado, en los resultados del Congreso Pedagógico Internacional de 1882, un espacio plural donde germinaron diversas discusiones que institucionalizaron el sistema educativo argentino. Precisamente, entre abril y mayo de 1882 se llevó a cabo en la ciudad de Buenos Aires el primer Congreso Pedagógico, auspiciado por Manuel Pizarro y Sarmiento, con el aval del por entonces Presidente, Julio Argentino Roca, en donde se discutió principalmente sobre qué orientaciones pedagógicas debía tener la educación pública, gratuita y secular que se pretendía construir, y cuál sería el rol del Estado Nacional y Provincial, de las familias y de la sociedad civil en general (Puiggrós, 2006a; Cucuzza, 1985; Oelsner, 2007).² Como explica Saraví Riviere (1985, p. 73), una de las principales características del Congreso fue la amplitud de su convocatoria, cuestión que se refleja

² El Congreso Pedagógico de 1882, cuya Presidencia Honoraria le fue otorgada a Sarmiento, en tanto fue designado Presidente del Consejo Onésimo Leguizamón, comenzó el 10 de abril, iba a tener una duración de 10 días, pero, debido a su éxito, se extendió por veinticinco jornadas, culminando el 8 de mayo. Pueden verse en los siguientes documentos de la época cuáles fueron las intenciones del Congreso Pedagógico (Pizarro y Sarmiento, 1881; AA.VV., 1883).

y maestros de escuelas (sin hacer discriminación por títulos, sexos ni categorías de sus escuelas), conformando un total de 275 congresales, conjunto que representaba provincias, municipios y sociedades civiles de educación nacionales y extranjeras, de Brasil, Uruguay, Paraguay, Bolivia, Centroamérica y Estados Unidos.

Resulta interesante observar la continuidad ideológica, conceptual y política que atravesó tanto el Congreso como la Ley: en ambas instancias primó una razón del hombre cabal, cuya educación integralista debía contemplar lo intelectual, lo moral y lo físico, sumado a una justificación pedagógica basada en criterios científico-positivistas laicos en reemplazo de argumentaciones eclesásticas. Sin embargo, estas ideas no estuvieron exentas de disputas: aquella confusión entre intereses de la elite e intereses del país que postulaba el ideario *ochentista* se pone de manifiesto en la pretensión de hacer perdurar a través de la educación ciertos saberes y no otros. Cuestión que se reproduce tanto en la organización de los sistemas educativos como en la estructuración de la naciente educación física.

En efecto, antes de 1884 (aunque en ciertas formas también después) la educación física en las escuelas era un conglomerado de ejercicios gimnásticos, ejercitaciones militares, recreativos y actividades físicas que alternaban asistemáticamente entre lo obligatorio y lo opcional, entre las materias con horarios fijos y los recreos. Por ello, no resulta extraña la proposición en el Congreso Pedagógico del Dr. Honorio Leguizamón, médico y rector del Colegio Nacional de Concepción del Uruguay, en cuyo discurso convergen los sentidos que justificaban la educación física como parte de la escuela:

no puedo asentir como higienista, a que la enseñanza física sea obligatoria solamente para las escuelas comunes. Es una necesidad social propender al desarrollo físico de las razas; y por consiguiente, tanto en las escuelas comunes como en las particulares, es precisamente donde el Gobierno, el Estado, la sociedad, deben hacer sentir sus esfuerzos y su influencia para la realización de ese propósito. Creo pues, que la enseñanza de las evoluciones y ejercicios militares –indispensables para niños que mañana van a ser miembros de una sociedad que se halla en el caso de concurrir con todos sus medios al desarrollo físico y vigor de nuestra raza– está perfectamente indicada para ser obligatoria en todas las escuelas (Honorio Leguizamón, citado en Saraví Riviere, 1985, p. 75).

Saraví Riviere (1985, p. 76-77) enumera como principales conclusiones del Congreso Pedagógico sobre la asignatura destinada a educar los cuerpos los siguientes puntos: a) se coincidió en que una instrucción completa debe ser física, intelectual y moral; b) se la incluyó en los *currícula* oficiales de las escuelas primarias; c) se resolvió que, en consecuencia, debía ser obligatoria; y d) se la limitó al concepto gimnástico (los juegos no se mencionan ni una sola vez). En palabras textuales, el inciso “i” del punto II de las decisiones finales del Congreso estipula que “la enseñanza de la gimnástica debe ser obligatoria en las escuelas comunes y privadas, comprendiendo especialmente respecto a los varones, los ejercicios de marchas y evoluciones militares” (Berra, 1884, p. 617).

En esa dirección, caben destacarse de las resoluciones tres “efectos de escolarización” (Taborda y Assbú Linhales, 2011): primero, refieren con exclusividad a la escuela primaria, ya que se entendía que lo que respectara a la educación media, industrial y profesional iba a ser discutido en el Segundo Congreso Pedagógico a desarrollarse en 1885 –aunque recién un siglo después pudo concretarse–, segundo, que la interpretación de la educación física como gimnástica conduce a confundirla con ejercicios militares (para el caso de los varones), argumento que se materializó en que los primeros profesionales específicamente del área hayan sido producto de la Escuela de Gimnasia y Esgrima del Ejército argentino (Galak, 2019), y, tercero, que aquel postulado que *obliga* la educación física como materia escolar quedó solapado en la Ley de 1884, al punto que, como tal, no figura.

Apenas dos años más tarde del Congreso Pedagógico, como efecto del desarrollo de un “Estado educador” (Alliaud, 2007, p. 51) la Ley de Educación Común de 1884 retomó buena parte de los intereses pedagógicos y políticos para la naciente educación física escolar.

LA LEY N° 1420, LA EDUCACIÓN INTEGRAL Y EL CUERPO EN MOVIMIENTO

La sanción de la Ley de Educación Común n° 1420 instaura como pensamiento político-pedagógico la promoción de una *educación integral* que sea simultáneamente intelectual, moral y física. Tres artículos tienen una referencia directa a la educación del cuerpo: el 1°, por precisamente explicitar el sentido integralista complementario; el 6°, por fijar currículum

mínimo, que incluía a la “gimnástica” y para los varones a los “ejercicios y evoluciones militares”; y el 14°, porque expresa una distinción entre un tronco básico escolar (clases diarias áulicas) y la adherencia de la *educación del cuerpo y del espíritu* como complementarias. Es decir, estos tres artículos relegan a la educación física como accesorio de la formación elemental, y la reducen a un sentido del hacer pragmático .

El artículo 1° de la Ley de 1884 plantea que “la escuela primaria tiene por único objeto favorecer y dirigir simultáneamente el desarrollo moral, intelectual y físico de todo niño de seis a catorce años de edad” (Congreso de la Nación, 1884). Esta búsqueda por una educación integral recorre transversalmente la mayoría de los textos pedagógicos argentinos de la época y puede ser signada como resultado de la importación de los postulados de Herbert Spencer. Como explica Saraví Riviere (1985, p. 55), las maestras y los maestros estadounidenses que trajo Sarmiento como Presidente en 1868 desembarcaron la doctrina positivista educativa justificada en lo que Spencer (1946, p. 59) denomina como “filosofía sintética”, a partir de articular en su propuesta pedagógica estudios biológicos y psicológicos con una ideología política laica y científicista.³

La propuesta de Spencer procura una educación centrada en los procesos y en principios más que en los aprendizajes memorísticos y en las normas; busca una utilidad práctica antes que ornamental o decorativa; se propone reemplazar el viejo método de presentar verdades abstractas por su exposición en formas concretas; se basa en que los aprendizajes sean agradables e interesantes antes que penosos y en el valor intrínseco de la enseñanza en vez de la difundida reproducción del respeto y el poder social que su posesión le confería a los individuos. Por ello, fundamenta su propuesta en dos puntos: en justificar la educación en la ciencia para someter la naturaleza a los dominios del hombre y en formarlo de manera íntegra: moral, intelectual y físicamente. Spencer desarrolla sus ideas pedagógicas principalmente en su libro de 1861, *Educación intelectual, moral y física*, que primero fue publicado como artículos en 1859 en la revista *British Quarterly Review*. Allí, ante la pregunta de cuál es el saber más útil, responde sin dubitación: la ciencia (1946, p. 82). Si su propuesta

³ Acerca de las maestras norteamericanas y sus trayectorias pedagógicas, se recomienda leer “Las maestras norteamericanas que trajo Sarmiento y las que vinieron después: su trabajo en Argentina (1869-1910)” de Laura Graciela Rodríguez (2022).

política procura una educación que se justifique científicamente, que otorgue las herramientas para la toma de decisiones y que pueda reproducirse de generación en generación, el sentido teórico-práctico se centra en reflexionar acerca de cada uno de los elementos *integrantes* del sujeto.

De hecho, los capítulos de su célebre libro se dividen respectivamente en ensayar sobre cuáles son los conocimientos más útiles, sobre la educación intelectual, la moral y la física. En el apartado “De la educación física” presenta como principales puntos de desarrollo la alimentación, la vestimenta, la higiene y el ejercicio físico. Sobre el primero, cabe destacar que ya en la introducción Spencer pone de relieve la importancia de aprender sobre la nutrición en el ámbito escolar, utilizando para ello ejemplos que comparan la fisiología y anatomía humana con la animal. A su vez, sobresale un análisis sociológico al esgrimir que tanto la vestimenta como la higiene funcionan como reproductores de *status* que las *elites* desplegaban a través de las public school inglesas. En tanto que se manifiesta a favor de que se enseñen ejercitaciones corporales en las escuelas, argumentando la inclusión de la gimnasia y los juegos como sus contenidos. De esto se desprende una interesante contradicción que recorre el devenir del capítulo y que atraviesa la educación física, que es la relación de la “educación” con la cultura y de la “física” con la naturaleza⁴: no por acaso sólo en el apartado “educación física” Spencer utiliza ejemplos de estudios con animales, asemejando el cuerpo animal con el humano.

Ningún anatómico, ningún fisiólogo, ningún químico, vacilará en afirmar que lo que es verdad respecto del animal bajo el punto de vista biológico, lo es también respecto del hombre. La franca aceptación de este hecho lleva consigo su consecuencia, a saber: que las generalizaciones que derivan de las experiencias y de las observaciones hechas en los animales son útiles al hombre (Spencer, 1946, p. 216).

Tal como explica Inés Burgos Ortega, Spencer pone de manifiesto una visión organicista compatible y complementaria del evolucionismo, que, en lo que refiere a la educación física, refuerza el modelo dualista del ser humano que asemeja el cuerpo físico y sus funciones con las de los animales. El cuerpo entendido como organismo físico-biológico “es

⁴ A fin de cuentas, “física” proviene de *physis*, “naturaleza” en griego.

concebido como una máquina cuyo funcionamiento depende de una energía vital que ha de ajustarse, en cantidad y calidad, a las necesidades de crecimiento y trabajo”, máquina humana que, frente a un desequilibrio, “no funcionará correctamente y sus posibilidades de triunfar en los distintos ámbitos (moral, familiar, laboral, militar, nacional, etc.) se reducirán considerablemente” (Burgos, 2009, p. 122).

Otro punto relevante acerca de la educación física es la cuestión de los contenidos. Si bien no hay una clara exposición de qué debería enseñarse, es posible identificar en la obra de Spencer tres cuestiones que posteriormente la asignatura escolar en el marco del sistema educativo argentino toma para sí en la Ley n° 1420: su relación con la higiene, su acepción como tiempo libre y su vínculo con las gimnasias y los juegos. Se puede decir de lo primero que se suscribe en el contexto del ideario liberal, de corte clasista, racial⁵ y positivista de la época.

A su vez, tanto en el relato de Spencer (1946, pp. 244-245) como en las primeras legislaciones, la educación física en Argentina se encuentra en una asociación entre las ejercitaciones, los recreos y los paseos. Por caso, el artículo 14° de la Ley expresa un sentido sobre la educación física al decretar que “las clases diarias de las escuelas públicas serán alternadas con intervalos de descanso, ejercicio físico y canto” (Congreso de la Nación, 1884). Esto encierra el principio de que la enseñanza de prácticas corporales junto con el recreo y la instrucción artística funcionan como complemento de un núcleo básico de asignaturas, pero también que ese sentido de complementariedad responde a la antigua distinción entre educación del cuerpo y del alma. Esta cuestión encuentra razón en la relación entre el trabajo mental y el manual: la educación física, como complemento de la intelectual y moral, resulta ser una descarga de las tareas áulicas, y por ello se hace análoga con los recreos; en tanto que los “paseos” reflejan el contemporáneo interés pedagógico por la realización de actividades “al aire libre”, constituyendo la génesis de lo que muy posteriormente es conocido como contenido escolar con el nombre de “Campamentismo” o de “Vida en la Naturaleza”. Sin embargo, la inclusión de los juegos como contenido de la educación física es efecto de criterios distintos: mientras que los recreos y paseos se justifican por consistir en un

⁵ Cabe recordar el rol de Spencer en la formulación del ideario del “darwinismo social”, de lo cual emerge la eugenesia (Galak, 2016).

descanso del esfuerzo intelectual, las ejercitaciones físicas son resultado de una aplicación escolar de argumentos higienistas. La propuesta de Spencer se apoya gradualmente primero en los juegos y progresivamente, a medida que los estudiantes van creciendo, en las gimnasias: a raíz de considerarlas como un contenido artificial que constituye “un sistema de ejercicio ficticio”, sus “movimientos acompasados” producen monotonía, a diferencia del carácter espontáneo que suponen los juegos.

En cuanto a las gimnasias, Spencer proponía una progresión didáctica de siete puntos: primero, que se proceda “de lo simple a lo compuesto” y “de lo homogéneo a lo heterogéneo”, ya que siendo la educación “complemento objetivo de la marcha subjetiva, debe seguir la misma progresión”; segundo, que “el desarrollo del espíritu, como todos los demás desarrollos, es un progreso de lo indefinido a lo definido”; tercero, que debe transitarse “de lo concreto a lo abstracto”; cuarto, que “la educación del niño debe concordar, en su modo y orden, con la educación de la humanidad; quinto, que “en cada rama de conocimientos hay que proceder de lo empírico a lo racional”; sexto, que “se debe estimular por todos los medios el desenvolvimiento espontáneo”; y, por último, séptimo, que siempre que haya dudas sobre qué criterio utilizar, aún cuando uno parezca mejor en teoría, debe aplicarse aquel que despierta interés o excitación en el alumno, “porque los instintos intelectuales del niño son guía más segura que nuestros razonamientos” (Spencer, 1946, pp. 112-121). Precisamente la Ley n° 1420 establece en su artículo 6° un “mínimum de instrucción obligatoria”, que comprendía, entre otras, la “gimnástica” y “para los varones el conocimiento de los ejercicios y evoluciones militares más sencillos” (Congreso de la Nación, 1884).⁶ Más allá de que exhibe la indefinición del nombre de la materia, cuestión que atraviesa las siguientes dos décadas,⁷ la Ley de Educación Común sienta las bases para garantizar la inclusión de una asignatura escolar destinada a educar los cuerpos en movimiento.

⁶ Esa mención a los ejercicios militares supuso los calificativos de “idea retrógrada” y de “error pedagógico” por parte de Enrique Romero Brest (1910, p. 393), el primer director de los cursos de profesionalización en la materia a inicios del siglo XX.

⁷ El nacimiento simbólico de la “Educación Física” se da el 9 de marzo de 1903 cuando Enrique Romero Brest le escribe una carta al por entonces Ministro de Justicia e Instrucción Pública, Juan Ramón Fernández, solicitándole que se unifique su denominación como “Educación Física”, “nombre más apropiado á la clase de estudios que comporta en estas Escuelas”, puesto que “se trata en ellas de algo más que los simples Ejercicios físicos, desde el momento en que no solo se actúa sobre el individuo como organismo físico sino también como ser psíquico y moral y pues que se emprenden estudios extendidos de fisiología e higiene” (Romero Brest, 1903, pp. 87-88).

Por su parte, el artículo 14° de la Ley n° 1420 expresa un sentido sobre la educación física al decretar que “las clases diarias de las escuelas públicas serán alternadas con intervalos de descanso, ejercicio físico y canto”. Esto encierra el principio de que la enseñanza de prácticas corporales, junto con el recreo y la instrucción artística, funcionan como *complemento* de un núcleo básico de asignaturas, pero también que ese sentido de complementariedad responde a la clásica distinción entre educación del cuerpo y del alma. El dualismo con que se significa lo corporal oculta la unicidad de sentidos con que se lo transmite, pues la educación física es suplemento de otras maneras *más relevantes* de enseñanza (principalmente moral, higiénica e intelectual), siendo concebida como *compensadora* de la formación *integral*.

Puede interpretarse que la Ley de Educación Común de 1884 contempla las palabras de Sarmiento en “De la educación popular” (1849), cuando esgrime una justificación de la instrucción de prácticas corporales en el contexto escolar:

la enseñanza de la gimnástica, que debe entrar forzosamente en todo sistema de educación popular. Las sociedades modernas vuelven poco a poco al plan de educación de los pueblos antiguos; dando igual importancia al desenvolvimiento físico del hombre que al desarrollo intelectual. Es el cuerpo humano una máquina de acción, y un objeto de arte; y la educación gimnástica es indispensable para dar a las fuerzas de impulsión o de resistencia todo el resorte de que son susceptibles, y al talante, toda la gracia artística de los movimientos viriles. Por la primera de estas dos adquisiciones se aumenta el poder, la salud, y la facultad de obrar del individuo; por la segunda adquiere las exterioridades que más ennoblecen al ser humano. Algunos nacen con las primeras, otros adivinan las segundas; pero sólo la educación puede generalizar estas aptitudes (Sarmiento, 1849, p. 277).

Guillermo Canessa desarrolla en “Sarmiento y la Educación Física” (1946) las principales razones por las que para el expresidente argentino deben incluirse en la escuela ejercicios gimnásticos: porque a) estos eran un importante “factor de disciplina social, capaz de sublimar los impulsos primitivos y desarmónicos del niño y educarlo moralmente”; b) beneficia la salud del cuerpo y del alma de “todo el pueblo trabajador”, lo que además de corresponderse con el ideario higienista lo hace con el discurso moderno de la división social del trabajo; y c) complementa la concepción integralista de la educación que busca el hombre completo, a raíz del equilibrio entre la

vida física, la intelectual y la moral. Pues, si la intención de la escuela no es formar “ni enanos ni sabios, ni atletas sanguinarios o idiotas” (Sarmiento, 1900, XLIX: 16), la gimnasia es un contenido altamente civilizador ya que reúne la instrucción corporal, el descanso intelectual y la higiene moral:

Una hora de mover los brazos, la cabeza á la derecha, á la izquierda, hacia arriba, hacia abajo, á la voz del maestro, todos a un tiempo, y en perfecta igualdad, vale mas que todos los preceptos de moral escrita. [...] La escuela, la gimnástica, la fila, la hilera, el compás van disminuyendo las crispaciones; la regla, la repetición de los movimientos vienen amansando el animalito bípedo que cuando llega á la plenitud de su fuerza es un hombre y no un tigre, habituado á todos los contactos, y avezado á todas las disciplinas sociales. Las escuelas salvarían doscientas vidas anualmente, con la gimnástica, y el sentarse y levantarse metódicamente. La gimnástica civilizará á los Tobas, que no conocen disciplina sino cuando van á la guerra, á fin de robar y matar con éxito (Sarmiento, 1900, XLVII: 278).

Pero a su vez la inclusión de ejercicios gimnásticos en la escuela implica, no sin oposición, que se realicen prácticas de tipo castrense, al punto que Sarmiento llamó a la gimnasia militar el “germen de la institución del porvenir”. De hecho, Sarmiento la elogia y la propone como contenido escolar, aunque la distingue de la corriente gimnástica alemana ya que, por la utilización de aparatos costosos y ejercicios de equilibrio, la encuentra artificial, pues tiende a formar acróbatas y hace perder el tiempo (Canessa, 1946, p. 12; Barcelona, 2006, pp. 85-108). Más aún, para buena parte del ideario ochentista, la gimnasia militar junto con las prácticas de tiro y los “batallones escolares” deben constituirse como manifestaciones de la educación física (Sarmiento, 1900).

CONSIDERACIONES FINALES

Con motivo del Cincuentenario de la Ley de Educación de 1884, el Consejo Nacional de Educación publica en 1938 unas memorias y balances de los principales aciertos y deudas pedagógicas del medio siglo transcurrido, documento que en la revisión de lo actuado en referencia a la educación física da cuenta de la pretensión para la cual fue creada: normalización a través de la educación higiénica y moral. Ejemplo de ello puede encontrarse

en que una de las principales críticas que se le hace a la Ley n° 1420 es que sus artículos 1º, 2º y 6º confunden las razones para instaurar una educación física con motivos fundados en una instrucción higiénica.⁸ Sin embargo, cincuenta años más tarde de esa Ley, se continúa solapando en la primera la segunda: como respuesta a esa situación y propuesta superadora, esta revisión del Consejo Nacional establece que esta asignatura escolar debe impartirse en forma de “clases de ejercicios físicos”, en las cuales a) se procure una acción disciplinadora física y psíquica mediante actividades comandadas metódicamente, b) se atienda la influencia higiénica de la respiración racionalmente enseñada y c) se gestionen los efectos suficientemente intensos de los ejercicios de modo que produzcan los resultados fisiológicos deseados (Consejo Nacional de Educación, 1938, pp. 134-135).

Es decir, medio siglo después de la Ley n° 1420 se siguió concibiendo que la educación física debe argumentarse por los saberes pragmáticos y morales que transmite, antes que por su propio saber. En la actualidad, a ciento cuarenta años de 1884 se siguen repitiendo los fantasmas que confunden el *saber-hacer* con un *deber-ser* particular, signado, y un sentido complementario de la educación del cuerpo para con lo intelectual y lo moral. Por el contrario, el paso del tiempo debiera hacernos recuperar no lo que la Ley n° 1420 decretó, sino aquello que supo conquistar: la puesta en práctica de acuerdos mínimos de construcción de ciudadanía y la interrupción de una continuidad histórica naturalizada que relegaba al cuerpo a una materialidad secundaria del espíritu.

El hecho en *común* que las y los estudiantes tengan un físico a educar no debe generar la confusión de que todas y todos tengan las mismas corporalidades. Lo *común* debiera concebirse en plural, no solo por la diversidad, sino también porque esta afirmación implica una lectura no evolutiva que restringe los modos del cuerpo a la edad biológica o a sentidos sexo-generizados naturalizados. La Ley de 1884 se fundamentaba precisamente en esa condición común para desarrollar su educación, pero, casi un siglo y medio después, una revisión crítica habilita a pensar que el objetivo de la Educación Física debiera basarse en emancipar

⁸ El artículo segundo establece que “la instrucción primaria debe ser obligatoria, gratuita, gradual y dada conforme a los preceptos de la higiene” (Congreso de la Nación, 1884).

las corporalidades para desplegar experiencias prácticas que permitan formar cuerpos en movimiento de maneras cooperativas, solidarias y participativas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AA.VV. (1883). Congreso pedagógico. *El Monitor de la Educación Común*, 3, 41, 26-31.

Alliaud, A. (2007). *Los maestros y su historia: los orígenes del magisterio argentino*. Granica.

Altamirano, C. & Sarlo, B. (1997). *Ensayos argentinos. De Sarmiento a la vanguardia*. Ariel.

Congreso de la Nación. (1884, 8 de julio). Ley 1420. Educación Común.

Consejo Nacional de Educación. (1938). *Cincuentenario de la Ley 1420. Tomo II: memorias sobre el desarrollo de las escuelas primarias desde 1884 a 1934*.

Barcelona, E. (2006). Higienismo, disciplina y civilización. Sarmiento y la nueva práctica corporal para la ciudadanía. En R. Rozengardt (comp.), *Apuntes de historia para profesores de Educación Física* (pp. 85-108). Miño y Dávila.

Berra, F. (1884). Sesión de clausura: mayo 8 de 1882. Declaraciones del Congreso Pedagógico Internacional. *El Monitor de la Educación Común*, 3, 59, 615-61.

Burgos Ortega, I. (2009). "De la educación física". Herbert Spencer, 1861. *Ágora para la educación física y el deporte*, 10, 119-134.

Canessa, G. (1946). Sarmiento y la Educación Física. *Boletín de Educación Física*, XII, 49, 6-12.

- Cucuzza, H. (1985). El sistema educativo argentino. Aportes para la discusión sobre su origen y primeras tentativas de reforma. En F. Hillert (comp.), *El Sistema educativo argentino: antecedentes, formación y crisis* (pp. 103-137). Cartago.
- Galak, E. (2012). *Del dicho al hecho (y viceversa): El largo trecho de la construcción del campo de la formación profesional de la Educación Física en Argentina* [Tesis de Doctorado, Universidad Nacional de La Plata]. Memoria Académica UNLP-FaHCE. <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.773/te.773.pdf>
- Galak, E. (2013). Herbert Spencer y la pedagogía integralista. Influencias en los inicios de la Educación Física argentina (pp. 45-66). En V. Varea y E. Galak (eds.). *Cuerpo y educación física: Perspectivas latinoamericanas para pensar la educación de los cuerpos*. Biblos.
- Galak, E. (2016). *Educar los cuerpos al servicio de la política. Cultura física, higienismo, raza y eugenesia en Argentina y Brasil*. Biblos-Universidad Nacional de Avellaneda.
- Galak, E. (2019). La institucionalización del oficio de pedagogizar los cuerpos: el nacimiento de la formación profesional en Educación Física en Argentina (1897-1912). *Revista História da Educação*, 23. <https://doi.org/10.1590/2236-3459/79633>
- Oelsner, V. (2007). La búsqueda de modelos educativos en el extranjero y los factores condicionantes de las distintas preferencias: el debate de Pizarro y Sarmiento en Argentina de 1881. *Anuario De Historia De La Educación*, 8, 79-103.
- Pizarro, M. & Sarmiento, D. (1881). Congreso pedagógico. *El Monitor de la Educación Común*, 1, 3, 82-85.
- Puiggrós, A. (2006). *Qué pasó en la educación argentina: breve historia desde la conquista hasta el presente*. Galerna.

- Rodríguez, L. G. (2022). Las maestras norteamericanas que trajo Sarmiento y las que vinieron después: su trabajo en Argentina (1869-1910). *Revista Brasileira de História da Educação*, 22, 1-29. <https://doi.org/10.4025/rbhe.v22.2022.e226>
- Romero Brest, E. (1903). *Cursos Normales de Educación Física* (sus resultados). Librería y Casa Editora de Nicolás Marana.
- Romero Brest, E. (1910). Evolución de la Educación Física en la Escuela Argentina. En *Censo General de Educación* (pp- 363-416). Talleres de Publicaciones de la Oficina Meteorológica Argentina.
- Romero, J. L. (1975). *Las ideas políticas en Argentina*. Fondo de Cultura Económica.
- Rossotti, J. (1884). Educación Física. *El Monitor de la Educación Común*, 4, 64, 99-102.
- Saraví Riviere, J. (1985). *Historia de la Educación Física Argentina. Siglo XIX (notas para su elaboración)*. Impresiones Agencia Periodística Cid.
- Sarmiento, D. (1849). *De la educación popular*. Imprenta de Julio Belin y Compañía.
- Sarmiento, D. (1900). *Obras de D. F. Sarmiento*. Imprenta Mariano Moreno.
- Sarmiento, D. (1968). *Facundo o civilización i barbarie en las pampas arjentinas*. Appleton y compañía.
- Scharagrodsky, P. (2011). Curriculum y Educación Física escolar (1884-1940). Educando a los cuerpos y 'ejercitando' los sentidos de la diferencia sexual. En R. Rozengardt, y F. Acosta, (comp.). *Historia de la Educación Física y sus instituciones: continuidades y rupturas* (pp. 43-68). Miño y Dávila.
- Spencer, H. (1946). *Educación intelectual, moral y física*. Albatros.

Taborda de Oliveira, M. & Assbú Linhales, M. (2011). Pensar la educación del cuerpo en y para la escuela: indicios en el debate educacional brasileño (1882-1927). En P. Scharagrodsky, *La invención del "homo gymnasticus". Fragmentos históricos sobre la educación de los cuerpos en movimiento en Occidente* (pp. 347-371). Prometeo.