



Melano, Ignacio

La formación docente en educación física durante la última dictadura militar y la vuelta a la democracia : el caso del INEF Belgrano



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Argentina.
Atribución - No Comercial - Sin Obra Derivada 2.5
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.5/ar/>

Documento descargado de RIDAA-UNQ Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto de la Universidad Nacional de Quilmes de la Universidad Nacional de Quilmes

Cita recomendada:

Melano, I. (2019). *La formación docente en educación física durante la última dictadura militar y la vuelta a la democracia: el caso del INEF Gral. Manuel Belgrano*. (Tesis de maestría) Quilmes, Bernal, Argentina. Disponible en RIDAA-UNQ Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto de la Universidad Nacional de Quilmes <http://ridaa.unq.edu.ar/handle/20.500.11807/2248>

Puede encontrar éste y otros documentos en: <https://ridaa.unq.edu.ar>

La formación docente en educación física durante la última dictadura militar y la vuelta democrática: el caso del INEF “Gral. Manuel Belgrano”

TESIS DE MAESTRÍA

Ignacio Emmanuel Melano

ignaciomelano@gmail.com

Resumen

El presente trabajo se centra en el estudio de la formación docente en Educación Física en la Argentina durante la última dictadura militar y en los primeros años de vida democrática, tomando como estudio de caso el Instituto Nacional de Educación Física “Gral. Manuel Belgrano” a partir de su reapertura en el año 1977.

Los trabajos realizados en el marco de la historia reciente argentina, señalan que aún cuando la dictadura militar no logró sancionar una ley educativa que representase en su máxima expresión el “proyecto educativo autoritario” (Tedesco, 1987) las gestiones realizadas en su período dejaron profundas huellas en la dinámica del sistema educativo. El clima represivo que la sociedad argentina sufrió también tuvo su correlato en el ámbito educativo, exacerbando una dinámica de represión y control sobre las instituciones nunca antes visto en la historia del país. Es precisamente en ese contexto, y durante los años más duros de la represión, que el Instituto Nacional de Educación Física “Gral. Manuel Belgrano” encontró la posibilidad de reabrir sus puertas, que habían sido cerradas en 1967. El recorrido analítico del trabajo, considera a la cultura escolar (Viñao Frago, 2002) como uno de los elementos/componentes del dispositivo (Foucault, 1984) para la formación de profesores de la especialidad.

En términos generales -y en función de lo analizado- las discusiones, tensiones y particularidades del campo de la Educación Física en los años 70, pueden interpretarse a partir de las trayectorias profesionales de los egresados del INEF “Gral. Manuel Belgrano” en su etapa de internado (1938-1967), quienes ocuparon cargos de alta jerarquía e influencia a nivel nacional. Dichas trayectorias fueron, por su categoría y su desarrollo en el

tiempo, suficientes para dejar profundas huellas en el campo de la Educación Física argentina.

A través del abordaje de fuentes documentales y testimonios orales de diferentes actores institucionales, esta investigación reconstruye la cultura escolar conformada a partir de su reapertura en 1977 y describe las discontinuidades más significativas encontradas respecto al período anterior a su cierre. A su vez, analiza las configuraciones de poder que - en el contexto de la dictadura primero, y democracia después - docentes, funcionarios y estudiantes disputaron como capital simbólico en la lucha por consolidar sus posiciones dentro del campo.



Universidad
Nacional
de Quilmes

Maestría en Ciencias Sociales y Humanidades.

Mención en Evaluación e Investigación Educativa

**LA FORMACIÓN DOCENTE EN EDUCACIÓN FÍSICA
DURANTE LA ÚLTIMA DICTADURA MILITAR Y LA
VUELTA DEMOCRÁTICA: EL CASO DEL INEF “GRAL.
MANUEL BELGRANO”**

Autor

Lic. Melano Ignacio

Tutor

Dr. Ángela Aisenstein

Co-Tutor

Dr. Marcelo Gómez

OCTUBRE 2018

AGRADECIMIENTOS

Al finalizar este proceso de investigación quiero agradecer a todos lo que de una u otra manera fueron parte de este trabajo de tesis. Un trabajo que lejos de ser una producción individual, es fruto de numerosas experiencias, discusiones y reflexiones compartidas con compañeros, amigos y familia toda.

En primer lugar, deseo expresar mi agradecimiento al conjunto de docentes que a lo largo del tiempo han contribuido a mi trayectoria educativa. En especial a aquellos que en esta última parte, dedicaron tiempo y esfuerzo en guiar a un -no siempre fácil- estudiante. Gracias Ángela y Marcelo.

Hago extensiva mi gratitud al equipo de Historia de la Educación y de la Educación Física de la Universidad Nacional de Luján, junto a quienes también venimos compartiendo años de intercambio y mutua formación: a María Dolores Martínez por sus atentas lecturas; a Andrea y Mercedes por su colaboración inestimable.

En segundo lugar, quisiera reconocer a aquellos que tempranamente y de diversos lugares sembraron la semilla de la reflexión, de la pregunta inquietante, de la mirada aguda, en particular a Guillermo Bertoni, Ezequiel Konig, Daniela Larruina y Jaime Perczyk.

También agradezco profundamente a Nancy Ganz: por abrir puertas que siempre soñé cerradas y a la Universidad Nacional de Quilmes por la excelente formación brindada.

Por último, a Emilia, por acompañarme en esta tesis y en esta fábula que tenemos por vida.

INDICE

CAPÍTULO 1	7
LA PROPUESTA DE INVESTIGACIÓN	7
1.1 La construcción del problema de investigación.....	7
1.2 Estado del arte.....	10
1.2.1 Historia de la formación docente en argentina.....	10
1.2.2 Educación en la última dictadura militar.....	12
1.2.3 Historia de la formación docente en la Educación Física en Argentina.....	13
1.3 Perspectiva teórica	15
1.4 Perspectiva historiográfica.....	19
1.5 Contexto histórico del objeto problema.....	24
CAPITULO 2	25
2.1 Inicio y huellas en la formación docente en la Educación Física	25
2. 2 Breve reseña institucional	28
2.3 Tensiones académicas y políticas en el campo durante el contexto de creación	30
2.3.1 La creación.	35
2.3.2 El traslado.....	39
2.4 Juramentados, actores y constelaciones de poder.	41
2.5 Comunicaciones y el Súper Instituto	47
CAPÍTULO 3	58
3.1 El golpe cívico-militar de 1976.	58
3.2 El proyecto educativo autoritario.....	61
3.3 El dispositivo de formación docente en Educación Física durante la última dictadura militar	65
3.3.1 Militares al Gobierno, Juramentados al poder	66
3.3.2 Vaivenes en los planes de estudio para la formación de profesores de educación física 1967; 1975 y 1980.	69
3.3.3 Una educación física para la defensa nacional.....	74
3.3.4 Militarización de los cuerpos y funciones ideológicas del deporte. La participación en la ceremonia del mundial 78.....	76

3.4 La cultura escolar del INEF “Gral. Manuel Belgrano” durante la última dictadura militar.....	79
3.4.1 La reapertura	81
3.4.2 Actores: ex alumnos, estudiantes, profesores y directivos.....	83
3.4.3 Ingreso.....	87
3.4.4 Elementos disciplinarios.	94
3.4.4.1 Uniforme y normas de desenvolvimiento interno.	95
3.4.4.2 La vigilancia.	97
3.4.4.3 Tribus y Bautismo.	99
3.4.5 Rupturas respecto al modelo creacional.....	107
CAPÍTULO 4	110
4.1 La vuelta democrática.....	110
4.2 La política educativa del alfonsinismo	114
4.3 Cambios en el dispositivo de formación docente y su impacto en la cultura escolar.....	117
4.3.1 Cambios en el Ingreso y apertura de turnos.	117
4.3.2 Entre autoritarios y democráticos: actores y nuevas constelaciones de poder. ..	127
4.3.3 De la democratización a la resistencia: cambios en las constelaciones de poder.....	132
CAPITULO 5	135
CONCLUSIONES	135
BIBLIOGRAFÍA	142

CAPÍTULO 1

LA PROPUESTA DE INVESTIGACIÓN

1.1 La construcción del problema de investigación

En el conjunto de las discusiones sobre educación se pronuncian voces diversas que, en su heterogeneidad de orígenes, coinciden en el hecho indiscutible de que la formación docente fue, en la historia de la educación argentina, el terreno donde los proyectos políticos nacionales buscaron imprimir determinados sentidos, valores y prácticas (Tedesco, 2001; Tenti Fanfani, 2004).

Cada propuesta realizada, desde la creación de las primeras escuelas normales hasta la reforma de la Ley Federal, se constituyó con elementos discursivos diversos bajo la esperanza de que los cambios en la formación fueran el motor hacia una nueva educación y por lo tanto, hacia una nueva sociedad: más civilizada, más obediente, más inclusiva, más eficiente, más represiva, más democrática o más competente de acuerdo a cada momento histórico. Contemplando estas diferencias, los proyectos educativos orientados a la formación docente compartieron un punto en común: el interrogante por la sociedad que deseaban construir.

Comprender los problemas y las características de la formación docente en Argentina, implica necesariamente bucear científicamente en la historia para pesquisar políticas, tendencias, debates y conflictos que constituyeron paulatinamente el sistema de formación actual. Al respecto, Braslavsky (2005) señala la necesidad de construir una conciencia histórica genealógica, donde el estudio de las tradiciones, patrones, continuidades y rupturas, permita descubrir las relaciones entre el pasado y el presente y orientar la proyección hacia el futuro.

Más allá de los cambios producidos en la política educativa, pasado y presente son dos categorías que encuentran una particular relación cuando el análisis se centra en la formación docente de la Educación Física en Argentina: tradiciones, ritos y normas parecen persistir en el tiempo y aún hoy logran reconocerse como elementos centrales en los procesos de formación. Tal como lo sugiere Alliaud (1992) la falta de conocimiento sobre los procesos históricos que dieron origen a dichos elementos, colabora con el mantenimiento y

naturalización de tales rasgos independientemente de los cambios que se produzcan en lo político normativo. Precisamente, Narodowski (1996) subraya que sería un error considerar a la historia de las políticas educativas como la historia de la educación y suponer que los cambios operados a nivel macro político generan, al mismo tiempo, modificaciones en las ideas pedagógicas y en las prácticas educativas. En esa línea, este trabajo busca reconstruir la cultura escolar de una institución que tuvo especial relevancia en la creación, consolidación, reproducción y difusión de algunas tradiciones: el Instituto Nacional de Educación Física “Gral. Manuel Belgrano” (INEF “Gral. Manuel Belgrano” en adelante); poniendo el foco en su desarrollo durante la última dictadura militar argentina y en los primeros años de la vuelta democrática.

Dos son los motivos que llevan a centrar el análisis de la institución durante el período 1977-1990. El primero de ellos es que, mientras el terrorismo de estado intervino y cerró decenas de instituciones educativas, el INEF “Gral. Manuel Belgrano” encontró una coyuntura política favorable para reabrir sus puertas (cerradas en 1967) y volver a formar docentes durante el período más crudo del proceso dictatorial. El segundo motivo es que, en el marco de las transferencias de los Institutos Nacionales a las provincias que precedieron a la Ley Federal de Educación, este instituto pasó a formar parte de la Universidad Nacional de Luján, casa de estudios cerrada e intervenida por los militares en la última dictadura. A partir de esta fusión, conjunción o “metamorfosis” (Gómez y Ruiz, 2013) entre ambas casas de estudios, se pusieron en tensión diferentes elementos propios de cada historia, pero principalmente dos culturas institucionales con matrices, trayectorias, formas y espíritus profundamente disímiles.

En este contexto y en un marco de grandes tensiones marcadas por corrientes de formación diversa, dentro del profesorado actual se expresan posiciones políticas que pueden sintetizarse por un lado, en el apego a las tradiciones institucionales vividas antes del cierre y antes del proceso de transferencia, - tales como el bautismo, los intertribus, los símbolos, la institución-familia-; y por el otro, aquellas posiciones que ven en la universidad un espacio de participación inclusivo y democrático. A su vez, estas posiciones se articulan con distintas miradas pedagógicas sobre los sentidos y finalidades de la Educación Física que combinan

en su discurso y en la práctica, elementos tradicionalistas, militaristas, deportivistas, tecnocráticos y humanistas.

Por ello, los interrogantes que orientan la investigación se centran en las características del dispositivo de formación docente en la educación física; el modo particular de funcionamiento del INEF “Gral. Manuel Belgrano”; la configuración de las redes de relación entre los actores intervinientes; y las continuidades y rupturas en su cultura escolar (Viñao Frago, 2002) a lo largo del período comprendido entre los años 1977 y 1990. Dada la cercanía temporal con el objeto de estudio, el trabajo asume una perspectiva historiográfica inscripta en las producciones realizadas en la historia reciente en Argentina, campo caracterizado por el análisis y resignificación del pasado cercano.

En función de lo expuesto, esta investigación tiene por objetivo general analizar la cultura escolar del INEF “Gral. Manuel Belgrano” a partir de su reapertura en el contexto de la última dictadura militar y en los primeros años en democracia (1977-1990). Entendiendo a la cultura escolar como una categoría de múltiples dimensiones, se establecen tres objetivos específicos. El primero de ellos busca conocer las perspectivas formativas, la organización de los tiempos, los espacios, discursos, y las normas, en tanto componentes de la cultura escolar. El segundo se propone describir los conocimientos, valores y prácticas que formaron parte de dicha cultura, y las posibles continuidades o rupturas a la largo del tiempo. El último, intenta establecer las relaciones de poder desplegadas en el seno de la cultura escolar y sus implicancias con la dimensión política-académica del campo de la educación física, en los años mencionados.

El análisis de los trabajos realizados sobre esta institución, desde su etapa creacional hasta su cierre en 1967, y de los testimonios recogidos en las primeras entrevistas permitieron establecer algunas dimensiones y supuestos del problema de investigación. En este sentido, se conjetura que los rasgos de la cultura escolar del INEF “Gral. Manuel Belgrano” a partir de su reapertura en 1977, no presentan cambios sustanciales respecto al modelo institucional construido a lo largo del período de 1938-1967, y que solo encontrará rupturas significativas en la vuelta democrática, redefinido por nuevas tensiones y disputas en el campo.

1.2 Estado del arte

Este trabajo se inserta en tres líneas de investigación existentes: la historia de la formación docente en argentina, los estudios centrados en la educación durante la última dictadura militar, y las producciones sobre la historia de la formación docente en la educación física.

1.2.1 Historia de la formación docente en argentina.

Enmarcado dentro de las producciones sobre la historia de la formación docente en general, y en la educación física en particular, este trabajo busca articular el abordaje descriptivo del plano institucional con las dimensiones macro políticas y las discusiones propias del campo disciplinar.

Un camino posible para revisar la historia de la formación docente argentina, es a partir de los momentos señalados por Vior y Misuraca (1998). El primero de ellos es ubicado en 1930, donde el Estado buscó recuperar el proyecto fundador, es decir, aquel que Sarmiento había iniciado a finales del siglo XIX. El segundo momento es señalado a partir del contexto tecnocrático y desarrollista que recorrió la década del 60. En esta instancia, la formación docente (que hasta el momento era parte del nivel medio del sistema educativo), pasó a formar el nivel terciario, bajo el argumento que la formación profesional implicaba en primer lugar, consolidar un nivel educativo general. En el camino propuesto por las autoras, el tercer momento es situado a partir de 1976, donde la última dictadura cívico militar pretendió avanzar en un proyecto conservador y autoritario para reestructurar el sistema educativo en su conjunto.

A su vez, Vior y Misuraca (1998) señalan las continuidades de las reformas de los años 90 en la Argentina respecto a las adoptadas por los gobiernos de facto. Se refieren principalmente al “cierre de cursos o de instituciones formadoras (...) una política centralizadora en el marco de un discurso descentralizado, y el papel otorgado al docente como traductor y ejecutor de la transformación” (p.19).

Por otro lado, Davini, (1995) y Diker y Terigi (1997), señalan que no hay una forma determinante de concebir al sistema educativo y a la formación docente del país. En este

sentido, Davini (1995) establece como concepto central la noción de tradiciones, entendiéndolas como:

Configuraciones de pensamiento y de acción que, construidas históricamente, se mantienen a lo largo del tiempo, en cuanto están institucionalizadas, incorporadas a las prácticas y a la conciencia de los sujetos (...) sobreviven actualmente en la organización, en el currículum, en las prácticas y en los modos de percibir de los sujetos, orientando toda una gama de acciones (p.20).

En línea con esta definición se pueden reconocer distintas tradiciones en el campo de la formación: la tradición normalizadora-disciplinadora; la tradición académica y la tradición eficientista, la personalista o humanista y el enfoque hermenéutico-reflexivo (Diker y Terigi, 1997). El inicio de la tradición normalista, estuvo fuertemente relacionado a la noción de docente como difusor de la cultura (entendida como la aprehensión de normas sociales y de comportamiento) y del conocimiento válido a ser enseñado por ser considerado funcional al proyecto de las élites. Al respecto, Alliaud (2007) expresa que el tipo de conocimiento circulante estuvo vinculado a valores, principios y normas que la clase política consideraba necesarias para que la Argentina entrara en el “nuevo orden mundial”, focalizando sus esfuerzos en civilizar tanto a los que consideraba como la “barbarie” criolla, como así también a los inmigrantes. En otras palabras, de todos los aparatos ideológicos del estado, fue el sistema educativo el que jugó un papel fundamental en el proceso civilizatorio, a la vez que su expansión requirió avanzar en la formación de maestros y profesores que fueran capaces de llevar adelante tamaña tarea (Puiggrós, 1990). Así pues, el desarrollo de la formación docente se construyó no sólo para poner en circulación saberes específicos, sino también como parte del proyecto nacional en marcha. En este marco, las escuelas normales surgieron con el objetivo de afirmar la principalidad del rol del Estado en la formación, y en segundo término para reemplazar a los maestros sin título ni formación especial que ocupaban puestos o cargos en las escuelas (Puiggrós, 1990). Por su parte Davini (1995), Diker y Terigi (1997) y Alliaud (2007) sostienen que las instituciones normales, desplegadas a lo largo del país, se consolidaron como el espacio efectivo para la formación de maestros y para la combinación de saberes específicos de diferentes campos con prácticas civilizatorias y moralizantes. Esto dio como resultado la creación de instituciones orientadas más al control social que a la formación científica y técnica.

Considerando la producción historiográfica actual sobre la formación docente, los trabajos relevados muestran una multiplicidad de abordajes entre los que se destacan la descripción de las tradiciones institucionales, los estudios sobre los discursos científicos vigentes y su relación con las políticas educativas implementadas, las historias de vida y por último, los análisis sobre la normativa nacional a lo largo del siglo XX. El presente trabajo procura poner en articulación una perspectiva analítica del plano institucional, que a su vez analice la complejidad del entramado político, académico y demás elementos conformantes del dispositivo de formación en la Educación Física y de la cultura escolar del caso elegido.

1.2.2 Educación en la última dictadura militar.

Dentro del conjunto de investigaciones realizadas sobre dictadura y educación, se toma en primer lugar los aportes de Tedesco, Braslavsky y Carciofi (1987) quienes describen en términos generales el proyecto educativo dictatorial, afirmando que las transformaciones educativas llevadas adelante con el comienzo de la dictadura afectaron el ordenamiento curricular del sistema educativo y articularon elementos discursivos heterogéneos, organizados en virtud de un eje central: la necesidad de recuperar el orden y la autoridad. En segundo término, Kaufmann (2001) ha trabajado en las vinculaciones establecidas entre la última dictadura militar y la conformación de los grupos académicos universitarios. Este aporte ilumina la particular manera en que actores en disputa despliegan microfísicas de poder que ponen en tensión el proyecto educativo con sus propios intereses, cuestión relevante para ser analizada en esta investigación. Por su parte, Pineau (2006) realiza un análisis de las políticas educativas llevadas adelante en el contexto de la última dictadura militar (1976-1983) en la Argentina. En este trabajo, el autor sostiene que la combinación de las diversas estrategias desplegadas condujo a “el principio del fin” de la escuela pública y sentó las bases para la implementación y consolidación posterior de procesos educativos y económicos de corte neoliberal.

Otro grupo de trabajos ponen foco en la educación superior y asumen una perspectiva centrada en la historia reciente. Las producciones realizadas por Laura Rodríguez, abordan las repercusiones e implicancias de la última dictadura cívico militar dentro del marco universitario. Tomando como caso la Universidad Nacional de la Plata, la autora describe las políticas educativas, culturales y de acceso a la universidad (Rodríguez, 2009, 2010); las

trayectorias de los rectores civiles durante el proceso (Rodríguez, 2014), y los proyectos de reestructuración del sistema de Educación Superior (Rodríguez; Soprano, 2009).

En línea con estos trabajos pueden interpretarse los aportes de Gil y Diaz (2009), sobre la particular manera en que la despolitización y la búsqueda del orden atravesaron los proyectos de rectorado en la Universidad Nacional de Mar del Plata; Isola (2013) en relación a las tensiones mantenidas por los grupos académicos-profesionales en los años dictatoriales; Alonso (2009) en las vinculaciones de la dictadura con la Universidad Santafecina y por ultimo Luciani (2014) y Águila (2013) quienes desde estudios diferenciados sobre la Universidad Nacional del Rosario analizaron las estrategias de control y disciplinamiento establecidas por la dictadura, encontrando un eco en la producción de Soria (2014) sobre la Universidad Nacional de San Juan.

Los aportes realizados por estas investigaciones, recogen elementos que dan cuenta de continuidades entre la dictadura de Onganía (1966-1970), la etapa democrática previa al golpe del 24 de marzo de 1976 y la última dictadura militar en Argentina. En este sentido, los autores señalan que a pesar de las continuidades encontradas, la última dictadura marcó un punto de inflexión en la vida institucional.

1.2.3 Historia de la formación docente en la Educación Física en Argentina.

Tal como señala Feijoó (2016), la producción científica sobre la historia de la formación docente en el campo de la educación física, presenta un particular desarrollo en comparación con las investigaciones sobre otras áreas curriculares.

Si bien la formación de profesores y la consolidación del currículo remiten a objetos de estudios diferenciados, las investigaciones desarrolladas por Aisenstein (2006) y Scharagrodsky (2006) permiten identificar cómo las discusiones sobre los sentidos, contenidos y finalidades de la educación física al interior del currículum, tuvieron una fuerte influencia en la formación docente inicial. En este sentido, la consolidación de la matriz disciplinar y el proceso de formación docente fue, desde el inicio, un espacio de disputas y tensiones que luego reeditarán a lo largo del siglo XX, médicos, deportistas, militares y pedagogos.

Scharagrodsky (2006), plantea la existencia de dos momentos que marcaron el proceso de formación docente de Educación Física. El primero de ellos es el despliegue del Sistema Argentino de Educación Física organizado por el Dr. Romero Brest, cuya hegemonía será interpelada por los militares a lo largo de su desarrollo. Así pues, reconoce como hito clave el decreto del Ministro Dr. Luis Beláustegi en 1898, que estableció un aumento en la carga horaria por semana para el dictado de Educación Física; el ingreso de la fisiología como conocimiento de sustento, a la vez que se cuestionó la práctica de ejercicios militares en la escuela. El autor señala un punto de inflexión en la historia de la formación docente en educación física con el golpe de 1930 y la gestión del Gdor. Manuel Fresco (1936-1940) en la provincia de Buenos Aires, donde la Educación Física y el cuerpo se convirtieron en el medio y el blanco para construir un ciudadano acorde al proyecto político conservador bajo los preceptos de Dios, Patria y Hogar. De forma articulada con estos aportes, Galak (2012) describe el proceso inicial de formación profesional en la Educación Física argentina entre 1897 y 1909, tomando como fuente de análisis las voces contemporáneas de los diferentes agentes y el Boletín Oficial de la República Argentina.

Por otro lado, y partiendo de las discusiones curriculares dentro de los planes de estudios, Rozengardt (2011) identifica tres momentos en el desarrollo de la formación de docentes de educación física en Argentina. El primero de ellos se encuentra a principios del siglo XX, etapa caracterizada por la inclusión de la educación física en el currículum de la escuela común, obligatoria y gratuita y la fuerte presencia del Dr. Enrique Romero Brest hasta su jubilación en 1930. Consecuentemente, el segundo momento es ubicado alrededor de la década del 30, principalmente a partir de la creación del INEF “Gral. Manuel Belgrano” en 1938. Por último, el tercer momento se ubica con los cambios producidos en las discusiones curriculares a finales de 1980.

Los trabajos descriptos al momento, permiten dimensionar aspectos centrales del problema de investigación, en tanto que analizan el inicio y recorrido de la formación docente en el campo. Por otro lado, y más cercanas temporalmente al objeto de estudio, se encuentran las producciones de Rodríguez Giménez (2003), Pereyra (2006), Feiguin (2016), Gómez y Ruiz (2013) y Beer (2014).

Rodríguez Giménez (2003) describe los mecanismos de disciplinamiento de la Educación Física uruguaya en la última dictadura de aquel país (1973-1985) señalando que, para el régimen, el cuerpo debe ser trabajo y mostrado a las masas, dando lugar a un modo de construcción particular: el cuerpo militarizado. En esta línea y en el contexto argentino, Pereyra (2006), aborda los discursos sobre el examen de ingreso en el IPEF de Córdoba, durante el último golpe de Estado y sus relaciones con el disciplinamiento militar, los criterios médicos, la mercantilización y el racismo.

Por su parte, el trabajo de Feiguin (2012) realiza un profundo análisis sobre la cultura escolar del INEF “Gral Manuel Belgrano” desde su creación en 1938 hasta su intervención en 1955, mientras que Beer (2014) describe las configuraciones de las tradiciones del Instituto Nacional de Educación Física de Buenos Aires y su resignificación en el régimen dictatorial, dando cuenta de la compleja trama institucional tejida entre los actores intervinientes.

Estos aportes, junto con el desarrollado por Gómez y Ruiz (2013) sobre la conjunción del INEF “Gral. Manuel Belgrano” con la Universidad Nacional de Luján, permiten pensar los primeros modos de abordajes, hipótesis y escenarios posibles de nuestro objetivo de estudio entre 1977 y 1990.

1.3 Perspectiva teórica

Toda investigación es una construcción teórica que no se reduce a lo que tradicionalmente se denomina como marco teórico, sino que la totalidad de su estructura - desde la definición del problema hasta los supuestos que sostienen la investigación - es teoría. De esta forma, la investigación social constituye un tipo de conocimiento cuya principal característica es la construcción de evidencia empírica a partir de la teoría utilizada para comprender un fenómeno (Sautú, 2005, 2010).

Considerando los objetivos planteados, la apuesta teórica de esta investigación propone una articulación entre diferentes conceptos, utilizados generalmente de forma independiente para la investigación dentro del campo educativo, que recorren transversalmente el análisis realizado. En este sentido, se sostiene que el trabajo analítico con

la noción de campo, dispositivo y cultura escolar, permiten comprender cabalmente las diferentes dimensiones del problema de investigación.

Se entiende por campo a un espacio de juego históricamente determinado, cuyos intereses son irreductibles a lo que encuentra en juego en otros campos y donde los participantes disputan un capital simbólico. Estos participantes, denominados agentes dentro de la teoría bourdiana, ocupan posiciones desde las cuales interactúan con otros agentes en función de sus intereses y del capital simbólico que cada uno detenta. Dentro de cada campo, el capital en disputa se encuentra profundamente arraigado en la constitución identitaria del mismo. Por lo tanto, el capital simbólico es aquello que otorga legitimidad, prestigio o autoridad a quien lo posee (Bourdieu, 1990).

Cada campo presenta propiedades específicas según la construcción histórica y la dinámica de juego que hayan desplegado los agentes en su constitución. Esta lucha por el lugar dentro de la estructura del campo se encuentra íntimamente relacionada con la noción de habitus, en tanto “sistema de disposiciones adquiridas por medio del aprendizaje implícito o explícito que funciona como un sistema de esquemas generadores” (Bourdieu, 1990, p.125). Desde esta perspectiva, el habitus permite generar estrategias que pueden estar objetivamente acordes con los intereses de sus autores, sin haber sido concebidas expresamente con este fin (Bourdieu, 1990). En otras palabras, el concepto de habitus, explica el modo de acción de los agentes a partir de que su constitución está dada por principios generadores y distintivos que habilitan el funcionamiento de determinadas estructuras, esquemas y principios de visión, sobre lo que se disputa en el campo.

Esta posición y participación de los agentes va constituyendo parte del habitus mediante el cual el sujeto aprende las reglas del juego y las internaliza. Siguiendo el sistema de reglas constituido por el habitus, el capital acumulado permite que cada agente actúe con diferentes márgenes de maniobra para consolidar sus propios intereses (Bourdieu, 1990, 2000, 2007).

Esta primera conceptualización permite diferenciar el campo de la educación física de otros campos, reconociendo la existencia de interrelaciones con otros espacios y actores. De hecho, en términos estrictos, la Educación Física puede ser considerada como un

subcampo dentro del campo educativo. Es precisamente en esa articulación con elementos constitutivos de otros campos, donde el concepto de dispositivo emerge, definiéndose como:

Un conjunto resueltamente heterogéneo que componen los discursos, las instituciones, las habilitaciones arquitectónicas, las decisiones reglamentarias, las leyes, las medidas administrativas, los enunciados científicos, las proposiciones filosóficas, morales, filantrópicas. (...) El dispositivo mismo es la red que tendemos entre estos elementos. (...) Por dispositivo entiendo una suerte, diríamos, de formación que, en un momento dado, ha tenido por función mayoritaria responder a una urgencia. De este modo, el dispositivo tiene una función estratégica dominante (...) allí se efectúa una cierta manipulación de relaciones de fuerza, ya sea para desarrollarlas en tal o cual dirección, ya sea para bloquearlas, o para estabilizarlas, utilizarlas. Así, el dispositivo siempre está inscrito en un juego de poder, (...) Esto es el dispositivo: estrategias de relaciones de fuerza sosteniendo tipos de saber (Foucault 1984, pp.1-2).

En otras palabras, el dispositivo aglomera y articula, en un momento específico, elementos constitutivos de diferentes campos. Esta actuación de fuerzas, que ocurre en un período específico en el tiempo, da forma a una estructura que, en el marco de esta investigación, constituye el dispositivo de formación de docentes de Educación Física. Este dispositivo inscribe sus particularidades y su desarrollo dentro del juego de poder que acontece en el período analizado.

Fanlo (2011) advierte que “para hacer inteligible un dispositivo resulta necesario establecer sus condiciones de aparición en tanto acontecimiento que modifica un campo previo de relaciones de poder” (p.2). Los aportes ya citados de Aisenstein (2006), Scharagrodsky (2006) y Galak (2012), permiten situar el contexto de producción del dispositivo de formación a finales del siglo XIX y principios del XX.

Agamben (2007), Fanlo (2011) y Dallorso (2012) señalan distintos niveles del concepto de dispositivo. Mientras que Dallorso (2012) centra su análisis en el ejercicio de poder, para los dos primeros autores, el concepto de dispositivo puede sintetizarse en tres formas concretas: a) la red de los elementos circulantes; b) la naturaleza de los vínculos establecida entre esos elementos; c) el acontecimiento que surge en un momento dado para dar respuesta a una necesidad.

Agamben¹ (2007) sostiene que la “positividad” es –según Hyppolite- el nombre con que Hegel se refiere al elemento histórico con todo el peso de las reglas, ritos e instituciones impuestas a los individuos y que, de algún modo, son cristalizadas en sistemas de creencias y sentimientos. En esta línea Foucault, establece la relación entre los seres vivos y el elemento histórico buscando “investigar los modos concretos, por los cuales las positivities (o los dispositivos) actúan al interior de las relaciones, en los mecanismos y en los juegos de poder” (Agamben, 2007 p.4).

En este sentido, Dallorso (2012) plantea que si la episteme “es el objeto de la descripción arqueológica en la producción de Foucault; el dispositivo es el objeto de la descripción genealógica” (p.6). En este análisis, el autor señala dos cuestiones relevantes en la producción de Foucault. Por un lado, un desplazamiento teórico del binomio saber-poder hacia el primero de estos elementos a partir de los años 70, y por el otro, la influencia del pensamiento de Nietzsche en la conceptualización del poder, evidenciada en obras relevantes tales como: *Vigilar y Castigar* (1975), y *la Historia de la sexualidad 1. La voluntad del saber* (1976). Cabe señalar que, según Dallorso, en esta última obra, además de describir las relaciones entre distintos elementos del dispositivo de sexualidad y de superar la hipótesis represiva como última explicación, Foucault (1976) analiza las configuraciones que se producen en y por el dispositivo, mientras que le otorga un papel central a las relaciones de poder entendidas como:

(...) la multiplicidad de las relaciones de fuerza inmanentes y propias del campo en que se ejercen, y que son constitutivas de su organización; el juego que por medio de luchas y enfrentamientos incesantes las transforma, las refuerza, las invierte; los apoyos que dichas relaciones de fuerza encuentran las unas en las otras (...) las estrategias que las tornan efectivas cuya cristalización institucional toma forma en los aparatos estatales, en la formulación de la ley, en las hegemonías sociales (...) Son los cimientos móviles de las relaciones de fuerzas los que sin cesar inducen estados de poder (Foucault, 1976, p.89).

Profundizando en esta idea, y retomando los aportes de Boaventura Santos, Dallorso (2012) plantea seis modos de producción de poder, que se corresponden con seis espacios estructurales: el espacio doméstico, el espacio de la producción, el espacio del mercado, el espacio de la comunidad, el espacio de la ciudadanía y, por último, el espacio mundial. Desde

¹Asimismo señala la influencia que tuvo en la producción de Foucault la lectura que realiza Hyppolite sobre Hegel, donde se considera que destino y positividad son dos conceptos claves en el desarrollo hegeliano.

esta mirada, el poder se ejerce en múltiples espacios y sus conexiones permiten establecer una constelación de poder la que “implican una multiplicidad de elementos que están articulados contingentemente y refutan la idea de que emane de un único sitio determinado” (p.57). En otras palabras, la constelación de poder es una red resultante de diversas formas de poder en distintos campos sociales que se mezclan, se articulan, se constelan.

Si bien no es objeto de este trabajo describir en su totalidad la configuración del dispositivo de la formación de profesores de educación física en estos años, es necesario señalarlo como parte de una dimensión que habilita modos, saberes y discursos que se ven representados en relaciones de saber-poder que se despliegan dentro de la cultura escolar del “INEF Gral. Manuel Belgrano”, entendida como el

Conjunto de teorías, ideas, principios, normas, pautas, rituales, inercias, hábitos y prácticas (formas de hacer y pensar, mentalidades y comportamientos) sedimentados a lo largo del tiempo en forma de tradiciones, regularidades y reglas de juego no puestas en entredicho y compartidas por sus actores en el seno de las instituciones educativas (Viñao Frago, 2002, p.73).

Por consiguiente, este trabajo analiza la cultura escolar del INEF “Gral. Manuel Belgrano”, no como punto de partida, sino como el resultado de un proceso abierto y circunstancial que conjuga una serie de elementos y lógicas propias del dispositivo de formación. En efecto, lejos de considerar a la cultura escolar como un espacio hegemónico durante todo el período de estudio, la noción de dispositivo y poder permiten entender de un modo particular las relaciones, tensiones, conexiones y disputas que mantuvieron los diferentes actores en la lucha por sus intereses. Luchas que efectivizan modos concretos de accionar en el campo y que constituyen además un rasgo central de la cultura escolar del INEF “Gral. Manuel Belgrano” durante el período de estudio.

1.4 Perspectiva historiográfica

El estudio de la formación docente en Argentina, en tanto objeto de conocimiento, posee un pasado de múltiples explicaciones y orígenes debido a los diferentes circuitos de producción académica por los cuales ha transitado. Ascolani (2004) señala que la producción temprana de saberes se articuló con la necesidad de delimitar y construir un campo con historia propia para la formación de magisterio, a la vez que se posicionó como una herramienta central en la consolidación del Estado a fines del siglo XIX y principios de siglo

XX. Tales producciones académicas fueron influenciadas por un cierto pragmatismo y un reduccionismo que sólo se limitó a señalar cambios y continuidades en los presupuestos al ritmo de lo acontecido en la historia política y económica argentina. Estos trabajos se articularon con el surgimiento de obras de marcado estilo histórico acontecimental, basados en una mirada excesivamente fáctica que han moldeado las producciones realizadas hasta tiempos muy recientes (Ascolani, 2001).

Sobre esta discusión, el autor sostiene que este campo ha atravesado un proceso de conformación discontinua, marcado principalmente por las dependencias de las escuelas historiográficas nacionales entre las que se destacan el historicismo liberal, la historia social y en menor grado, el revisionismo histórico. En función de esos abordajes, establece que el momento fundacional de la historiografía educativa se da entre 1910 y 1940², signado por obras acontecimentales desde el pensamiento liberal y, en menor medida, aquellas realizadas desde pensamiento católico³. En los veinte años siguientes, el campo atravesó una reelaboración de las discusiones del período anterior a través de pedagogos influenciados por el espiritualismo. Este panorama historiográfico comenzó a cambiar a partir de la década del 50, marcado por la caída del gobierno de Juan Domingo Perón y la influencia de la sociología y las pedagogías norteamericanas. Posteriormente, Ascolani señala la evidencia de una etapa crítica de 1960-1990 (atravesada por el hiato represivo de 76-83), en la cual la historiografía adoptó algunas metodologías y discusiones propias de la historia social, y finalmente, un momento actual caracterizado por las nuevas vinculaciones interdisciplinarias⁴ (Ascolani, 2004). Así la apertura hacia nuevas interpretaciones históricas habilita nuevas formas de pensar y de hacer historia. Contemplando estos recaudos, la perspectiva de análisis de esta investigación articula líneas de producciones diversas que facilitan la comprensión de un

² En virtud, el autor señala que en el período de 1870-1910 se producen algunas obras basadas fuertemente en la crónica institucional.

³ Algunas características de estos estudios fue la presencia casi exclusiva de fuentes oficiales de naturaleza legal y reglamentaria, muchas veces encargadas por funcionarios. En este sentido, tal vez la principal crítica que se puede realizar es la ausencia de interpretaciones sobre las instituciones educacionales, y la descripción excesiva de detalles superfluos, producto del uso reiterado de las transcripciones documentales (Ascolani, 2004)

⁴ Para una revisión completa de las producciones y tensiones al interior de cada período, consultar Ascolani, (2004). Heurística y construcción del conocimiento en la historia de la educación argentina. III Congresso Brasileiro de História da Educação. Curitiba, Brasil.

fenómeno histórico cercano en la línea temporal, combinando algunos de los elementos señalados hasta aquí.

Las crisis de los paradigmas y las posibilidades de explicar la historia a partir de los grandes relatos, dieron por resultado el desplazamiento hacia una forma de pensar y de hacer historia interpretativa donde se da paso a una historia de lo singular o narrativa, es decir, “de los pequeños grupos con redes, interrelaciones y estrategias singulares” (Mártin, 2007, p.238). En consecuencia, en los últimos años se ha percibido en la historiografía educativa argentina el afianzamiento de caminos analíticos diversos, derivada de la diferente formación y procedencia disciplinar de los nuevos investigadores (Ascolani, 2004).

Las producciones históricas referidas a temáticas cercanas en temporalidad a nuestro trabajo, han sido denominadas con nomenclaturas diversas - historia del presente, historia de nuestro tiempo, historia inmediata, historia vivida, historia reciente, historia actual- evidenciando algunas dificultades e indeterminaciones a la hora de establecer cuál es la especificidad de este campo de estudio, tanto en el contexto internacional como en el nacional⁵. Como rasgo principal dentro del conjunto de investigaciones abocadas sobre la historia reciente, sobresale el fuerte predominio de temas y problemas vinculados a procesos sociales traumáticos tales como guerras, masacres, genocidios, dictaduras, “que son vividos por sus contemporáneos como momentos de profundas rupturas y discontinuidades, tanto en el plano de la experiencia individual como colectiva” (Franco y Levín 2007, p.3). Esto se evidencia en una multiplicidad de casos advertidos: a) en las producciones en la escuela francesa en los años 70, que concertó sus preocupaciones sobre la ocupación nazi y el colaboracionismo francés (Bédarida 1998; Pescader, 2003); b) en los estudios realizados en el contexto español, que rondaron sobre la guerra civil y la transición post franquista; c) en las producciones históricas de Europa donde la mirada hacia el pasado fue hasta 1918; d) en Alemania, donde la nueva corriente historiográfica se abocó a analizar las repercusiones que, sobre la memoria colectiva alemana, tuvieron el ascenso del nacionalismo y los traumas dejado por la Shoa y

⁵ Al respecto, Bédarida (1998), sostiene que en un principio, cuando estos abordajes sobre lo histórico próximos en el tiempo comenzaron a realizarse, el término más tradicional de uso fue el de historia contemporánea. Sobre esta cuestión afirma “cómo sería posible sostener que *somos contemporáneos* a Napoleón o Robespierre. De ahí la sustitución del término radicalmente ambiguo de *historia contemporánea* por la expresión de *tiempo presente* que se ha impuesto e institucionalizado” (p. 21 subrayado del original).

en América Latina, donde abrieron un camino propicio para la constitución de ensayos dedicados a explorar los años de las dictaduras militares y los procesos de transición democráticos (Franco y Levín, 2007; Pescader, 2003).

A pesar de la gran diversidad de temas que aborda la historia reciente, los autores señalan un propósito común: resignificar el pasado cercano, alegando que el vínculo pasado-presente es un movimiento plural en la elaboración histórica, que tiene la particularidad de la supervivencia de los actores y protagonistas del pasado y la contemporaneidad entre la experiencia vivida por el historiador y ese pasado del cual se ocupa.

El abordaje metodológico de esta investigación histórica, propone una combinación entre aquellos diseños cualitativos de carácter flexible, junto con aquellos que suponen partir de una estructura teórica previa. En concordancia con ello, este abordaje contempla, por un lado realizar las primeras aproximaciones al trabajo de campo desde las dimensiones que componen la cultura escolar (Viñao Frago, 2002) y por el otro habilitar la posibilidad inductiva de una construcción conceptual (Maxwell, 1996; Hernandez Sampieri, Fernández-Collado y Lucio, 2010).

En función de lo expuesto, esta investigación posee un alcance descriptivo-explicativo, buscando reconstruir el proceso de formación docente en Educación Física mediante una aproximación cualitativa, donde la recuperación o el reconocimiento de la voz y producción de los sujetos buscan superar el enmudecimiento clásico de la sociología positivista.

En consecuencia, se utilizarán como técnicas de recolección de información el análisis documental y entrevistas semiestructurada a ex alumnos, ex profesores y personal directivo para reconstruir la cultura escolar del caso elegido. En palabras de Stake (1998) el estudio de caso es el abordaje de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes. En estos términos, el abordaje metodológico propuesto permite analizar, comparar, contrastar y describir la cultura escolar en el período de estudio y las relaciones de poder que, dialogando con posiciones políticas académicas del campo, moldearon significativamente dicha cultura.

El acervo documental que la investigación toma como fuente de análisis son publicaciones referidas tanto a la cultura escolar del INEF “Gral. Manuel Belgrano”, como a la conformación del dispositivo de formación docente en educación física. El material seleccionado, es fruto de la búsqueda realizada en el Museo, biblioteca y archivo historia de la Educación Física “INEF Gral. Belgrano”, perteneciente a sección Colecciones Especiales de la Biblioteca de la Universidad Nacional de Luján; la Biblioteca Nacional de Maestros /Ministerio de Educación de la Nación, y el Centro de Documentación Histórica “Gilda Lamarque de Romero Brest”, perteneciente al ISEF Dr. Enrique Romero Brest. Para esta tarea, se han registrado más de cien documentos referidos al tema de investigación, de los cuales se pueden distinguir (siguiendo un criterio exclusivo de enunciación/elaboración) cuatro grupos.

El primer grupo se compone de documentos elaborados desde el INEF “Gral. Manuel Belgrano” entre los cuales se encuentran el reglamento interno, publicaciones de estudiantes, trámites administrativos, legajos, planificaciones docentes, normas de ingreso, publicaciones periódicas y folletos conmemorativos. En segundo término, se destacan documentos normativos generados por diferentes niveles del Estado, ya sean ministeriales, o presidenciales. Aquí se pueden encontrar decretos, resoluciones ministeriales, leyes y boletines informativos referidos al campo de la Educación Física. En tercer lugar, se encuentran los documentos elaborados por miembros de la institución, pero que por su tiempo de edición y publicación, son posteriores a su experiencia como estudiantes y/o profesores. Aquí se enmarcan también aquellas publicaciones elaboradas por ex alumnos del INEF “Gral. Manuel Belgrano”. Por último, la investigación toma publicaciones elaboradas por estudiantes y profesores del INEF “Dr. Enrique Romero Brest”, dado que su análisis permite reconstruir las constelaciones de poder durante los diez años en que el INEF “Gral. Manuel Belgrano” estuvo cerrado.

El análisis de estas fuentes y la realización de las primeras entrevistas, permitieron establecer dos períodos de acuerdo a las fluctuaciones de la cultura escolar del INEF “Gral. Manuel Belgrano”. El primer periodo es situado desde la reapertura en 1977 hasta la 1982, tiempo caracterizado por la exacerbación de las viejas tradiciones y un autoritarismo creciente. Estos atributos comenzaron a ser discutidos inclusive antes de la vuelta

democrática, pudiendo reconocerse un segundo período cuyas disputas giraron en torno la democratización institucional, principalmente entre 1983-1990. Por último, el motivo de finalizar el recorte del objeto de estudio en los años 90 se debe en primer lugar al conjunto de discusiones que hicieron al proceso de transferencia con la Universidad Nacional de Luján y en segundo lugar, a la finalización del proceso de apertura institucional mencionado.

1.5 Contexto histórico del objeto problema

Dentro de la historia social de la educación, el contexto político y económico resulta fundamental para comprender el plano educativo, tanto en su dimensión normativa-legal, como en los fenómenos que vinculan actores e instituciones.

Dado que la periodización de nuestro objeto de estudio comienza a finales de la década del 70 y se extiende hasta el inicio de los 90, a lo largo de los capítulos de este trabajo se realiza un breve recorrido por los discursos y prácticas presentes en la historia argentina, desde mediados del siglo XX, que estuvieron vigentes -en mayor o menor medida- dentro del lapso temporal que atañe al presente estudio. Principalmente por aquellos aspectos que se resignificaron y potenciaron luego del golpe de 1976. Para comprender dicha cuestión, se retoman los trabajos de Potash, R. (1984), Hobsbawn, E. (1994), Feierstein, D. (2009), Périès (2009) y Ranalletti, M (2009).

Por último, y con la finalidad de encontrar respuestas a los interrogantes que hacen al problema de investigación y su contexto histórico, se retoman los aportes de Romero, L.A. (2012), Romero, J.L. (2013), Suriano (2005); Bianchi (2013), Vazeilles (2005), Rouquié, (2011), Terán (2008) y Pigna (2008) para dar cuenta de la dimensión social económica y política argentina a lo largo de los años que hacen a nuestro objeto de estudio. Los aportes de todos estos historiadores dan sentido y están presentes en la interpretación de los hallazgos de los dos subperiodos; aspectos que se desarrollan a partir del próximo capítulo.

CAPITULO 2

2.1 Inicio y huellas en la formación docente en la Educación Física

Para comprender el contexto de creación del Instituto Superior de Educación Física y la posterior apertura del INEF “Gral. Manuel Belgrano”, es necesario recapitular sobre algunos hechos que expresan las tensiones y disputas en el campo disciplinar, donde la formación docente en educación física - al menos en etapa creacional- se puede interpretar a partir de la conformación de la matriz disciplinar⁶.

Se entiende por formación docente al complejo proceso donde se ponen en juego saberes, prácticas y estrategias de implementación técnico-profesionales, a la vez que se potencia la interacción con otros profesionales. Es decir, no se reduce solo al proceso de formación inicial (formación terciaria actual), sino que también incluye distintas fases y ámbitos de desarrollo, tales como la biografía escolar (entendida como el conjunto de vivencias que el docente en preparación vivió como estudiante), la formación continua y la socialización profesional fruto de la experiencia en el ámbito de trabajo (Davini, 1995; Alliaud, 2007). En este sentido, es necesario señalar que la formación docente inicial y el sistema educativo en general, fueron considerados como el mejor instrumento de los Estados modernos para lograr la integración de la población y la incorporación al nuevo capitalismo mundial. En la Argentina este proceso se dio mientras se consolidaba a su vez el Estado nacional (Davini, 1995; Diker y Terigi, 1997; Alliaud, 2007). De esta forma, y según Oszlak (2012) uno de los mecanismos necesarios para la afirmación del Estado fue la creación de valores, conocimientos y símbolos que unificaran sentimientos del ser nacional y de pertenencia patria. En este marco se requería “integrar a la población” y formar ciudadanos con características acordes al proyecto nacional; en otras palabras, homogeneizar una población profundamente heterogénea caracterizada por contener grupos sociales de origen disímil, tales como africanos, hijos de esclavos, criollos y europeos, dando inicio de esta forma al proceso civilizatorio moralizante de finales del siglo XIX (Puiggrós, 1990).

⁶ Conjunto de elementos que le otorgan identidad, limita aquello que es de su incumbencia y señala los conocimientos, valores y tareas que la diferencian de los demás ramos escolares (Aisenstein, 2006)

Con la sanción de la ley 1.420 en 1884⁷, se prescribió el conjunto de saberes y prácticas fundantes para el proyecto político educativo de la democracia restringida⁸. La educación física, fue una parte troncal del sistema educativo a tal punto que, dentro de la ley, es posible rastrear su incorporación en los artículos que refieren a la educación corporal de los niños como una parte de la educación integral, moral y física, con el fin de dar respuesta a las preocupaciones sociales y pedagógicas del Estado en conformación. En este sentido Aisenstein (2006) entiende al currículum como una de las tácticas que el dispositivo escuela moderna implementó para la educación de los cuerpos. Asimismo, plantea un proceso sistemático orientado a la concentración de saberes y prácticas, lo que implicó necesariamente debates acerca de los contenidos considerados adecuados a ser abordados desde la educación física en las escuelas. Según la autora, esta estandarización y estabilización de saberes tuvo relación con el proceso de formación docente. Con la implementación de los primeros cursos de formación en educación física en 1901 quedaron legitimados las prácticas y el enfoque que se debía dar a la educación física en la escuela⁹.

Otra cuestión relevante es la distancia temporal entre la sanción de la ley 1420 en 1884 y los primeros intentos del Estado por institucionalizar la formación en el campo. Es en este contexto, y en las tensiones que comienzan a darse sobre los sentidos, objetivos y finalidades de la educación física, donde debe interpretarse la disputa entre la “Escuela de Gimnasia y Esgrima” del Ejército (creada en 1897) y la propuesta civil de formación bajo la dirección del Doctor Enrique Romero Brest¹⁰.

⁷ Con la sanción de esta ley la educación física se institucionaliza y se vuelve obligatoria en el ciclo primario tanto para varones como para mujeres. En efecto, la educación física es considerada primordial por un gran conjunto de actores e impulsada por “higienistas, juristas, abogados, médicos, criminalistas y pedagogos a favor de una educación integral” (Aisenstein 2006, p.50)

⁸ Entendida como el proceso político de gobierno cuya principal característica fue la exclusiva participación de la oligarquía nacional.

⁹ Beer (2014), señala que “los primeros profesores de educación física fueron nombrados por el Consejo Nacional de Educación, en la sesión del 16 de febrero de 1883, comenzando sus funciones en ese año y extendiéndola hasta 1884” (p.87). Es decir de forma previa a la sanción de la Ley 1420.

¹⁰ Nació en la ciudad de Corrientes el 25 de septiembre de 1873. Estudió en su ciudad natal, donde cursó la escuela primaria y luego fue alumno del Colegio Nacional de Corrientes, en el que se recibió en el año 1891. A raíz de su participación en los talleres de manualidad en el Colegio Nacional, se puso en contacto con Don Tomás C. T. Reeve, un inglés que desempeñaba el cargo de profesores de ejercicios físicos. En esta experiencia participó de los juegos al aire libre que organizaban los colegios ingleses, tales como el fútbol y el atletismo. Luego de bachillerato, en 1891, Romero Brest se trasladó a Buenos Aires con la idea de partir hacia Bélgica y allí estudiar ingeniería naval. Sin embargo, decidió quedarse en Buenos Aires y continuar con otras de sus pasiones: la medicina. Ya iniciados sus estudios, trabajó en el Instituto Nacional de Caballito, dirigido y creado por Pablo Pizzurno (Saraví Rivière, 2012).

La institución castrense, tuvo por finalidad primera atender las necesidades propias de adiestramiento de ejército dando origen a los primeros maestros argentinos de gimnasia y esgrima. La apertura y cierre de esta propuesta se dio a partir de las propias necesidades del ejército de auto administrarse personal capacitado para su funcionamiento (Scharagrodsky, 2001, Galak, 2012). No obstante, parte de las discusiones que marcaron la agenda político pedagógica sobre la educación física a fines del siglo XIX y principios del XX fue a partir de los reiterados intentos de los militares por “salir” de las paredes de los cuarteles para dictar clases en los establecimientos escolares civiles.

Paralelamente a la formación castrense, y motivados principalmente por la falta de preparación de los docentes para ocuparse de los contenidos prescriptos en el artículo 6 de la ley 1420, en 1901 se implementaron los cursos temporarios de ejercicios físicos bajo una perspectiva fundada en conocimientos fisiológicos y psicológicos. Su propósito era formar a los maestros normales en ejercicio -durante las vacaciones de verano- para el dictado de la educación física en las escuelas¹¹. En los primeros años del siglo XX, Romero Brest¹² logró construir y articular relaciones con altos funcionarios públicos, lo que le permitió desplegar sus ideas con mayor potencia. En este contexto, y en la disputa con los militares sobre las concepciones y sentidos que debía tener la educación física, Romero Brest logró dictar estos cursos consecutivamente durante cinco años más, todos en verano, siendo el último el realizado desde el 15 de Diciembre de 1906, hasta el 31 de enero de 1907. Según Saraví Riviére (2012) estas experiencias fueron centrales para que el 10 de febrero de 1906 se diera inicio al Curso Normal de Educación Física también destinado a maestros normales pero con una duración de dos años, siendo nombrado como Director el Dr. Enrique Romero Brest.

En 1909 el Curso Normal de Educación Física, fue elevado al carácter de Escuela Normal de Educación Física “dotándola de material suficiente, de un laboratorio de fisiología y de un local más adecuado que los precarios que tenían” (Saraví Riviére, 2012, p.211).

¹¹ Según relata Saraví Riviére (2012), “a este curso fueron invitados los directores de establecimientos nacionales de educación secundaria, los maestros y maestras de grado de escuelas anexas a la normales, y los alumnos y maestros de escuelas normales, desde 4º inclusive, en adelante” (p.198).

¹² Será precisamente la disertación de su tesis “El ejercicio física en la escuela” el punto de partida para la construcción de una educación física científica e higienista.

En 1912 la Escuela Normal de Educación Física pasó a constituir el Instituto Nacional Superior de Educación Física, contando con una sección masculina y una sección femenina de concurrencia semanal alternada y destinado a quienes ya poseían el título de maestros normales. En 1914, el Instituto se mudó al edificio de la calle Coronel Díaz 2180, con el objetivo de contar con mejores instalaciones. Este instituto, y las discusiones en el campo sobre los sentidos y finalidades de la Educación Física que rondaron la década del 30, fueron claves para la creación y el funcionamiento del INEF “Gral. Manuel Belgrano”.

Dichas experiencias sirvieron para que Romero Brest diera forma a lo que denominaría como el “Sistema Argentino de Educación Física”¹³. Este sistema, basado en una educación racional y social para el desarrollo psíquico y físico del sujeto, fue el prescripto oficialmente durante las primeras décadas del siglo XX por los profesores del campo hasta su derogación en 1938 (Aisenstein, 2006; Scharagrodsky, 2006).

2. 2 Breve reseña institucional

El Instituto Nacional de Educación Física “Gral. Manuel Belgrano” fue creado el 3 de noviembre de 1938 y puesto en marcha el 31 de marzo de 1939, como sección masculina del Instituto Superior de Educación Física existente desde 1912 en la ciudad de Buenos Aires, heredero de la Escuela Normal (1906) y de los cursos de verano iniciados en 1901.

Se constituye bajo un sistema de internado para alumnos becados del interior del país, a la vez que mantiene un régimen externo para alumnos residentes en zonas cercanas. En el año 1967 el profesorado es trasladado al predio del INEF “Buenos Aires” (en Capital

¹³ Carlos R. Brest (hijo de Romero Brest), escribe en un texto de 1960 que el Sistema Argentino de Educación Física fue elaborado sobre los siguientes conceptos básicos: “1- La educación física es una parte de la educación y tiene como fundamental objetivo la formación de la personalidad. 2-La educación física supera las etapas que corresponden a la “idea anatómica” y a la “idea espiritualista”, ya que, en su concepción, sin orientación espiritual no hay educación física. “El sentido espiritual caracteriza específicamente a la escuela”. 3- Necesidad de “acrecentar las fuerzas vitales, la estética del organismo y la potencia muscular” 4- El 1º postulado del Sistema Argentino dice: “La educación física debe ser, ante todo un acto de educación de la voluntad”. 5- La educación Física es un proceso de perfeccionamiento del espíritu y del cuerpo. 6- La educación física debe ser racional y basarse en los conocimientos científicos y en la evolución de las ideas. El 3º postulado dice: “La educación física es, esencialmente, un problema científico. 7- La educación física de la mujer es tan importante como la del hombre. El postulado 4º dice:” la educación física de la mujer es asunto primordial”. 8- Lo fundamental son los objetivos, y por lo tanto, los efectos de los ejercicios y juegos. 9- La educación física es diferente del deporte. El 5º postulado dice: “el deporte y la educación física son conceptos diferentes, y a veces, antagónicos”. 10- La gimnasia y el juego son los medios fundamentales. El 6º postulado dice: “las prácticas deportivas atléticas deben ser separadas por la educación física mediante una educación gimnástica adecuada”. 11- El maestro tiene importancia fundamental, y hay necesidad de un maestro especializado. 12- Este postulado dice: la escuela es la base de la educación física” (Saraví Rivière, 2012, pp.215-216).

Federal); mientras que en las instalaciones de San Fernando continúa alojando a los últimos becarios hasta el año 1972. Luego de 10 años de interrupción del internado, en 1977 se autoriza a algunos ingresantes del INEF “Buenos Aires” a cursar sus estudios en San Fernando como anexo del mismo. De esta manera en estos años, se dan dos cambios importantes para esta institución: por un lado modifica su nombre de INEF “Buenos Aires” por INEF “Dr. Enrique Romero Brest” (en 1979), mientras que por otro reformula su estructura dos sedes físicas: una en la Ciudad de Buenos Aires (sobre calle Republiquetas) y otra como anexo en San Fernando.

En función de la información recogida tanto en documentos como en entrevistas, la pertenencia como anexo al INEF “Buenos Aires o al INEF “Dr. Enrique Romero Brest” (depende el año) solo aparece dentro de las formalidades institucionales. La cultura escolar que se conformó a partir de su reapertura en 1977 adoptó rápidamente las prácticas y las tradiciones propias del INEF “Gral. Manuel Belgrano” vigentes hasta su cierre en 1967. Sin embargo, será recién en 1981 cuando se reconozca de forma legal nuevamente como “Instituto Nacional de Educación Física “Gral. Manuel Belgrano”.

En 1990, en el marco de las transferencias de los Institutos Nacionales a las órbitas Provinciales, y de las discusiones pedagógicas y administrativas que precedieron la sanción de la Ley Federal de Educación en 1993¹⁴, las autoridades del INEF “Gral. Manuel Belgrano” buscaron anticiparse a cualquier cambio macro político y no perder la validez nacional de su título. Es aquí que se produce el acercamiento del Instituto con la Universidad Nacional de Luján¹⁵, logrando establecer un acuerdo formalizado mediante la Resolución H.C.S N° 058/91. Sin embargo, será recién en 2007 cuando la Universidad Nacional de Luján constituya la Delegación Universitaria San Fernando, concretándose su transferencia y pasando a formar la carrera 43 de la institución (Gómez y Ruiz, 2013).

¹⁴ La reforma educativa en Argentina, implementada a partir de la sanción de la Ley Federal de Educación en 1993, se formuló en un contexto de propuestas económicas, sociales y laborales que promovieron la instauración de un modelo social inspirado en los principios económicos neoliberales, bajo una perspectiva liberal-conservadora. Esta Ley promueve la implementación de políticas de ajuste del Estado, descentralizando el sistema, transfiriendo a las provincias las responsabilidades de su efectivización. Estas discusiones ya estaban presentes (tanto en teoría como en práctica) desde fines de la década del 60, cuando por ejemplo se dieron las primeras transferencias educativas del Estado Nacional a las provincias.

¹⁵ Una de las entrevistadas señala que otra de las posibilidades fue que el INEF “Gral. Manuel Belgrano” sea adoptado por la Universidad Nacional de La Plata. Sin embargo, las distancias y las complicaciones logísticas que ello acarrearían fueron uno de los motivos que impidieron tal pase.

2.3 Tensiones académicas y políticas en el campo durante el contexto de creación

Tal como fue señalado, el marco de creación del INEF “General Manuel Belgrano”, se da en un complejo proceso de discusiones y disputas tanto por los sentidos y fines de la educación física, como así también por las implicaciones prácticas en la enseñanza, los contenidos y en los actores habilitados para enseñar.

Durante estos años, el perfil de los profesores de educación física requería, además de que sea competente en su área, una conducta intachable y de probada moralidad. Según Alliaud (2007), el campo de la formación docente consideraba central la prioridad del ser por sobre el saber. En otras palabras, el docente debía encauzar bajo determinados valores y principios que lo convirtieran un ejemplo de la moral que abrazara la vida cívica, como el amor a la patria, la humanidad y a Dios, llegando a acercarse a la idea de maestro apóstol aceptando, a pesar de todo, cualquier tipo de condiciones laborales.

Las discusiones en relación a la adecuada implementación de la Educación Física en Argentina, estuvieron centradas en la concepción del cuerpo, sujeto, nación y su traducción en finalidades educativas. Estas discusiones no fueron exclusivamente del campo escolar, dado que si bien en él se pueden apreciar el resultado de esas tensiones, también circularon entre los grupos de intelectuales, militares y funcionarios que, en el juego de la lógica de poder, legitimaron, abonaron o exacerbaron según el contexto histórico, su pertenencia ideológica o la producción científica. Tal como lo define Foucault (1984) el poder es “la multiplicidad de relaciones de fuerza inmanentes y propias del campo en que se ejercen, y que son constitutivas de su organización” (p.89). Esta multiplicidad y organización anclada en nodos y puntos de relaciones móviles no igualitarias, puede leerse en torno a los distintos grupos que constituían la escena del campo de la educación física a finales del siglo XIX y principios del XX. En este sentido, reconociendo el carácter heterogéneo y móvil de las relaciones, se pueden sintetizar dos enfoques: uno representado por el ejército y los clubes deportivos, quienes consideraban que su formación debía incluir saberes y competencias útiles para ser un instrumento de la patria; y el otro por los maestros y pedagogos quienes remarcaban la importancia de una educación centrada en la higiene y en la formación de un ciudadano que se inscriba en el proyecto moderno nacional.

El primer conjunto de actores portaba una visión militarista sobre la educación física, la cual gravitó con mayor o menor intensidad en las decisiones de esfera pública, según se preveía posible la incursión armada en la defensa de la nación (Aisenstein, 1995). Al respecto, Bertoni (2001), señala que los militaristas se basaban en el modelo alemán, un sistema educativo militar y nacionalista, que articulaba la escuela con el ejército. A su vez, utilizaban la creciente tensión con Chile -enmarcada en la lucha por las disputas territoriales- como principal argumento para fomentar sus prácticas y adaptar a los niños desde temprana edad a la lógica militar. Dentro de esta visión las prácticas deportivas debían enaltecer el espíritu patriótico a la par de proporcionar un adiestramiento físico que preparara al futuro soldado. Por otro lado, maestros y pedagogos, consideraban que el fin último de la educación era la formación de ciudadanos acordes a las exigencias del estado nacional en desarrollo. En concordancia con estas tensiones, la adscripción a una u otra institución de formación (civil o militar), exacerbarán los principales rasgos de cada uno de estos enfoques.

La idea de que el personal formado en la Escuela del Ejército pudiera impartir clases en los establecimientos civiles fue uno de los nodos sobre los cuales se organizaron y mejor pudieron expresar las relaciones de poder de los diferentes grupos señalados. En 1894 una comisión representante del Poder Ejecutivo Nacional recomendó la incorporación de la instrucción militar en los colegios nacionales, escuelas normales y comerciales. Esta iniciativa despertó profundas críticas de un gran sector docente y también del propio Romero Brest, quien esgrimió su postura basada en argumentos científicos contruidos a la luz del empirismo (Savarí Rivière, 2012). Cuatro años más tarde, a raíz del decreto sancionado por Luis Beláustegui –bajo el asesoramiento de A. Pizurno-, se establecieron algunas prescripciones generales para el dictado de la educación física, donde se resolvió “implantar (...) obligatoriamente los juegos atléticos al aire libre, bajo la dirección de profesores competentes, con programas amplios, dentro de los cuales deben ejercitarse paulatinamente los jóvenes, hasta conseguir el propósito que se persigue” (Saraví Rivière, 2012, p.112). Esta pérdida parcial por parte de los militares, no llevó a su desaparición, sino que por el contrario produjo un movimiento interno de renovación de sus ideas y perspectivas a la luz de corrientes gimnásticas que les otorgaban un capital diferenciado para competir en el campo. Dicho movimiento interno, significó un claro intento por recuperar el espacio cedido al

Instituto, con la intención de dominar la escena nacional mediante la impartición de determinadas prácticas corporales, ancladas en un fuerte componente moral (Galak, 2012).

En el contexto descripto, en 1905 una adaptación curricular en los planes de estudios de los Colegios Nacionales y Escuelas Normales introduce la actividad de tiro al blanco para la instrucción pública, cuestión que revitaliza al movimiento militarista y posiciona a la Escuela de Gimnasia y Esgrima como la mejor institución para dictar estas clases en las escuelas públicas (Galak, 2012). Esta búsqueda por la inserción en el espacio civil se realiza esgrimiendo una crítica al movimiento clásico militarista y trabajando con autores que también eran utilizados en los cursos de verano, lo que da como resultado la disputa laboral dentro del ámbito civil, y por consecuencia, los primeros debates con Romero Brest y demás pedagogos que sostenían el Sistema Argentino de Educación Física como método de enseñanza.

En 1909 el Ministerio de Guerra resuelve autorizar a profesores de tiro y gimnasia para dictar clases en colegios e institutos de enseñanza secundaria en todo el país. Esta acción puede interpretarse como una fluctuación clave en el dispositivo de formación, en tanto que la Escuela de Gimnasia y Esgrima abandona el carácter exclusivo de educar sujetos para el autoabastecimiento del Ejército, en un intento de plasmar sus ideas al interior del sistema educativo. Esto cobró su punto máximo con las iniciativas que circularon al interior de dicho sistema, como lo fueron la implantación del esculatismo¹⁶ y los batallones escolares, a los efectos de formar hombres sanos, fuertes, obedientes y alistados a responder al llamado de la patria (Galak, 2012; Scharagrodsky, 2001, 2006; 2011).

Los batallones escolares contribuyeron a la configuración de ciertos valores “masculinos” como la hombría, el honor y el coraje. Integrados por alumnos de escuelas primarias y organizados por los Maestros de Gimnasia y Esgrima del ejército, los batallones escolares establecieron prácticas de corte gimnásticas y castrenses por todo el territorio nacional. A estos batallones, fueron asignadas funciones específicas en cuatro líneas: en lo

¹⁶ Movimiento educativo internacional fundado por Robert Baden Powel, militar exitoso de la Armada Inglesa. En 1908 escribió la primera edición de Escultismo para Muchachos, en el cual se establecen una serie de habilidades y formas de organización para la juventud inglesa, moldeando un tipo de masculinidad basado en el carácter viril, la confianza en sí mismo, y la vida ciudadana, mediante la realización de actividades en contacto con la naturaleza, campamentos, charlas y ejercicios físicos.

político, buscaron agrupar a los hijos de la Patria, para armarla, respetarla y defenderla; en lo social, se proponían desde la más temprana edad el carácter del futuro ciudadano; en lo patriótico, se extendían los beneficios de la educación física que acondicionaba eficazmente al discípulo antes de la conscripción, y en lo fisiológico; se preparaba racional y científicamente el desarrollo físico del niño (Savari Rivière, 2012).

La primera ola de implementación de estos batallones encontró resistencias en un grupo de pedagogos, entre los cuales se encontraba el Inspector Andrés Ferreira, quien desde su gestión criticó fuertemente la iniciativa castrense, exponiendo frente a la asamblea de maestros que la instrucción militar con armas de fuego y equipos era incompatible con la enseñanza primaria, y propuso la creación de una comisión científica que revisara los programas de ejercicios físicos. A pesar de estas consideraciones y de las acciones desarrolladas por los pedagogos y médicos (traducidas por ejemplo en la creación de los cursos temporales de verano para maestros normales), en 1908 la idea de los batallones escolares vuelve a cobrar fuerza, en el marco de un concurso hípico internacional. Dicho concurso, fue apoyado por la Sociedad Sportiva Argentina, organización de gran influencia en el desarrollo del deporte en el país. En otras palabras, tanto la Sociedad Sportiva como el ejército consideraban que los batallones escolares marcaban el sendero que la Educación Física debía transitar, no solo en el ámbito castrense, sino también en las instituciones de formación civil. Esto produjo que pedagogos y docentes se opusieran fuertemente, argumentando que la infancia no necesitaba del rigor militar y señalando la existencia de caminos alternativos para construir el sentimiento patriótico (Saraví Rivière, 2012; Scharagrodsky, 2006).

En el marco de esa heterogeneidad discursiva y práctica en relación a la cultura física y la educación física, se fue configurando el dispositivo de formación docente con críticas al Sistema Argentino y al propio Romero Brest. Sin embargo, no fue hasta principio de los años treinta que, desde diferentes espacios, militares y deportistas, cuestionaron su propuesta pedagógica con mayor intensidad y mejor resultado. Con el golpe militar de 1930 Romero Brest fue jubilado, a la vez que las propuestas militaristas de la educación física cobraron mayor relevancia. Según Scharagrodsky (2006), esta nueva configuración de fuerzas produjo que los maestros de gimnasia y tiro, egresados de la escuela del ejército fueran designados

como profesores de educación física en establecimiento civiles, logrando incidir fuertemente en todas las cuestiones relacionadas con la cultura física argentina.

La relevancia de la Escuela de Gimnasia y Esgrima del Ejército y de sus egresados, debe interpretarse dentro del contexto político local e internacional. Precisamente, el golpe de la década del 30, es caracterizado como un período de inestabilidad política y económica^{17 18} (Tedesco, 1980), donde los grupos dirigentes que asumieron la conducción política nacional dudaban de la democracia liberal – cuya fórmula “un hombre un voto” había salido fortalecida con la sanción de la Ley Saenz Peña¹⁹ en 1912. El derrocamiento del presidente Yrigoyen, aparejó el restablecimiento de ideas conservadoras y autoritarias que se tradujeron en una política fraudulenta, permitiendo a los sectores nacionalistas redefinir el concepto de nación y sus enemigos. Así pues, la iglesia y las fuerzas armadas se convirtieron en los símbolos del mito de la nación católica, comprendiéndola como un rasgo central en la configuración de la identidad nacional (Romero, L.A. 2016).

En el plano internacional, se produjo el estallido de la Guerra Civil Española (1936) y la Segunda Guerra Mundial (1939-1945). Ambas conformaron el marco para que se complejizaran aún más las diferencias políticas entre quienes aspiraban gobernar la Argentina. Asimismo, la presencia de una numerosa colonia española en el país hizo que las repercusiones de la guerra tuvieran un fuerte impacto, dando paso a una polarización de opiniones que acentuó al interior de la sociedad. Por un lado estaban aquellos sectores que simpatizaban con la República, grupos de izquierda, militancia sindical, la UCR; por el otro, los sectores nacionalistas, conservadores y autoritarios, entre ellos el ejército y la iglesia católica que simpatizaban con las ideas franquistas. En este contexto de sociedad “secularizada” junto con el temor a la influencia de ideas “no esperadas” provenientes de la inmigración de principios de siglo y exiliados republicanos derrotados en la Guerra Civil Española, se abrió un espacio para que sectores nacionalistas se asumieran como los responsables de definir lo que se entendía por nación. La relación entre iglesia y fuerzas

¹⁷ En este marco, junto con la concepción de nación incluyente proclamada desde el Preámbulo de la Constitución, se vieron cuestionadas por gobernantes y parte de la sociedad de los años 30’.

¹⁸ Mientras tanto, a nivel internacional estallaban la Guerra Civil Española (1936) y luego la Segunda Guerra Mundial (1939-1945). Ambas conformaron el marco que complejizaría aún más las diferencias políticas entre quienes aspiraban a gobernar la Argentina (Cattaruzza, 2009).

¹⁹ del voto obligatorio, secreto y “universal”

armadas se convirtió en símbolo de su cuidado, en una síntesis en la cual el ejército resultaba “guardián del mito de la nación católica”, en tanto entendía a la catolicidad como elemento fundante de la integridad nacional (Feiguin, 2012).

El breve recorrido histórico realizado, permite comprender el clima de ideas del campo y su articulación con posiciones políticas que gravitaron tanto a nivel nacional como internacional y que se traducían en acciones concretas sobre la cultura física y la educación física. En el conjunto de estas discusiones, se realizaron las principales críticas al sistema de formación docente en educación física, cuestión central para comprender la creación de la institución objeto de estudio.

2.3.1 La creación.

Tal como se desarrolló en el capítulo anterior, Scharagrodsky (2006), plantea dos momentos que marcaron fuertemente el proceso de formación docente en la educación física. La creación del INEF “Gral. Manuel Belgrano” hacia finales de la década del 30, ocurre en un contexto donde los cambios políticos y sociales derivaron en una manera específica de regular y controlar los cuerpos, permitiendo que los profesores egresados de la Escuela de Gimnasia y Tiro sean designados en establecimientos civiles²⁰. Fundadas en orígenes eugenésicos, la idea del mejoramiento de la raza tomó un tinte conservador fortaleciendo la idea de una nación excluyente, e imprimiendo a la educación física un enfoque disciplinador con el objetivo de moralizar la mayor cantidad de comportamientos posibles (Scharagrodsky, 2006).

En este contexto, el 17 de Junio de 1938 se creó la Dirección de Educación Física en el Ministerio de Instrucción Pública (Decreto N° 6446/38), desplegando entre sus considerandos argumentos del tipo higienistas y eugenésicos. Al mando de este organismo quedó el Sr. Cersar Vazquez, un civil de afinidad militarista. En el decreto se prescribe que la Dirección “deberá armonizar su acción con el Consejo Nacional de Educación Física y con las instituciones públicas o privadas que en distintas formas contribuyen al mejoramiento de

²⁰ En 1937 se crea el Consejo Nacional de Educación Física, al mando del Director de Tiro y Gimnasia del Ejército. En este sentido, Beer (2014) sostiene que “el nuevo proyecto para la Educación Física, concibe al deporte como una etapa posterior a la práctica metódica de la gimnasia, aprovechando para la formación militar los elementos disciplinadores asociados a la práctica deportiva” (p.123).

la salud y la moral de la raza” (Decreto 6446/38, p.1). Entre las funciones designadas en la normativa, se estableció que el campo de deportes de San Fernando estaría a cargo de la Dirección de Educación Física con una doble función: por un lado se desempeñará como campo de deportes para torneos, competencias y demás eventos, y por el otro:

(...) servirá de alojamiento para alumnos de las escuelas primarias o secundarias, provinciales o nacionales que se hubieran destacado por su disciplina y aplicación al estudio. Por turno, cada provincia o territorio nacional, enviará treinta alumnos –previo consentimiento de los padres o tutores- para que se alojen durante un mes en las instalaciones del Campo de Deportes donde se les proporcionará casa y alimentación y ropas a los que carezcan de recursos. Se les enseñará gimnasia y se les hará concurrir a teatros y cinematógrafos, y visitar establecimientos industriales, campos de deportes, monumentos, museo y todo lugar (...) que pueda proporcionarles un entretenimiento sano, agradable e instructivo (República Argentina. Decreto N° 6446/38, p.3).

Este conjunto de prácticas y actividades, puede ser leído como un antecedente de la modalidad de internado que meses más tarde tomará el INEF “Gral. Manuel Belgrano”. Ahora bien, para comprender cabalmente el proceso de formación docente en la Educación Física, es necesario distinguir que, en el mismo predio de San Fernando, funcionaron en un principio tres propuestas educativas diferentes y complementarias.

La primera de estas propuestas fue la apertura del Instituto de Aplicación “General Belgrano”, con el Curso de Profesores de Educación Física para los alumnos externos de dos años de duración²¹, creado el 3 de noviembre de 1938. La segunda propuesta se da a partir de ese mismo año, cuando el Director General de Educación Física, decide trasladar a la sección varones de 2° y 3° año que cursaban sus estudios en el Instituto con sede en Coronel Días 2.180 hacia el predio de San Fernando. A la vez, se dispuso no abrir las inscripciones masculinas para el ingreso 1939 en la sede de capital. La tercera propuesta fue implementada en 1940, a partir de la incorporación del curso de “Maestro de gimnasia y recreación” bajo sistema de internado, destinado a los alumnos de las provincias y territorios nacionales que estuvieran cursando el 4° de la Escuela Normal.

Estas acciones deben interpretarse en una crítica más amplia realizada por un sector importante de la dirigencia política nacional al dispositivo de formación de docentes para la

²¹ El respecto, Feiguin y Aisenstein (2016), señala que a partir de la resolución mencionada “comenzó a funcionar en la Quinta de San Fernando, bajo el nombre de General Belgrano, el Instituto de Aplicación, sección varones, y ocho meses después el Instituto Nacional de Educación Física de la Capital Federal se subdividió por locales y sexo: las ciento catorce alumnas que cursaban sus estudios allí permanecieron en el Instituto de la Capital Federal y los veintiséis alumnos y profesores varones fueron derivados al Instituto de Aplicación General Belgrano (p.12-13).

especialidad. En efecto, fue el mismo presidente Ortiz quien decretó cambios sustanciales para el curso de profesorado de Educación Física. Los principales cuestionamientos que el presidente esgrimió fueron sobre el ingreso a la carrera, el plan de estudio, el funcionamiento de las mesas examinadoras y las deficiencias en el orden técnico, entre otras cuestiones. En el decreto 27.829 firmado el 31 de Marzo de 1939, el presidente argumentó que:

Puede afirmarse que continúa el estado de incapacidad ya señalado en el decreto de 22 de febrero de 1934, al demostrarse la falta de aptitud de los profesores graduados en el Instituto Nacional (...) tampoco gravitan ni tienen influencia apreciable en el amplio campo de los deportes a pesar del incremento de los mismos en el país, lo que significa que carecen de las condiciones necesarias para asumir virtual y efectivamente la dirección del grave problema educacional de la Nación, y en cambio están formando un proletariado de progresivo crecimiento, sin ubicación posible de sus actividades (República Argentina. Decreto 27829/39, p.2).

Dicho estado de incapacidad, se atribuyó a la falta de vocación del maestro normal, - especialmente las del sexo femenino- hacia a la orientación teórica de sus materias y hacia la formación bajo un solo sistema de gimnasia. Según la crítica esgrimida, este sistema restringía los conocimientos y limitaba el campo de acción. En este mismo documento, el presidente introduce cambios sustanciales para la formación docente, a saber:

Art 1- En el Instituto Nacional de Educación Física se dictará, a partir del 15 de marzo de 1940, el curso del profesorado de educación física, con una duración de dos años.

Art 2 – Para ingresar al curso será indispensable poseer:

- a) Título de maestro normal;
- b) Edad mínima de diez y ocho y máxima de veinticinco;
- c) Aptitudes físicas, cuya comprobación se hará merced a un examen físico-médico y con pruebas de suficiencia física, que serán especificadas en su oportunidad por la Dirección General de Educación Física;
- d) Aptitudes intelectuales y morales, cuya comprobación se hará por medio de un examen de ingreso, que comprenderá: un tema de anatomía, un tema de fisiología y un tema de educación física; y merced al estudio de los antecedentes personales y vocacionales del aspirante.
- e) Los exámenes de ingreso serán presididos por el Director General de Educación Física o el Inspector que en su defecto designe (República Argentina. Decreto 27829/39, p.3).

En los 17 artículos del decreto, se abarcaron temas referidos al funcionamiento y cambios para la formación de los docentes de la especialidad. Entre estos temas se definieron cuestiones referidos al del plan de estudios estableciendo un mínimo de 30 horas semanales y la inclusión de “materias básicas”.

El 5to artículo estableció que “a los fines de la reorganización del Instituto Nacional,

déjase sin efecto durante el presente año, la inscripción y funcionamiento del primer año” (Decreto 27829/39, p.3). A la vez, dictaminó que los alumnos de segundo y tercer año, podrían continuar sus estudios conforme al plan vigente, realizando algunas modificaciones²². En todos estos señalamientos se nota una clara crítica al sistema gimnástico de la década anterior.

Según el decreto, los docentes y autoridades quedaban supeditados a una comisión y en permanente vigilancia a cargo de los Inspectores. Asimismo, estableció que:

En el instituto de aplicación “General Belgrano”, sin perjuicio de las actividades físicas que en el mismo desarrollan los alumnos de los Colegios Nacionales y las reservadas para los alumnos del interior en los meses de verano, se dictará el sistema de internado un curso de “Maestro de gimnasia y recreación”, destinado a los alumnos de las provincias y Territorios Nacionales, que están cursando el cuarto año de la Escuela Normal. A tal efecto, se destinan 35 becas para ser distribuidas proporcionalmente, de acuerdo a las necesidades y aptitudes de los aspirantes, los que seguirán su último año en la Escuela Normal de San Fernando (República Argentina. Decreto 27829/39, p.4).

Por último, se dictaminó que para recibir el título de Maestro de Gimnasia y Recreación era requisito indispensable haber obtenido previamente el de Maestro Normal. Esto permitiría el desempeño de la cátedra de educación física en los establecimientos del país.

En resumen, desde 1939 hasta 1944 se instituyeron becas para alumnos varones del interior del país, que hubieran aprobado el 3er año de la Escuela Normales con un promedio superior a 7 en cada año. Este conjunto de estudiantes residirían como internos del Instituto, mientras que por la mañana cursarían 4to de Magisterio en la Escuela Normal de la ciudad. El plan de estudios les permitía ser Maestros de Gimnasia y Recreación al plazo de un año. De estos estudiantes, 10 eran becados nuevamente para proseguir el 2do año en el Curso de Profesores de Educación Física, destinado para alumnos externos y de dos años de duración. Al respecto, Feiguin y Aisenstein (2016), señalan que la creación del INEF “Gral. Manuel

²² Estas modificaciones implicaban que, según el artículo 6 “en segundo y tercer año quede suprimida la enseñanza de “ejercicios colectivos de defensa personal, para varones”. La pedagogía de la educación física, y el “comando de clases prácticas” constituirán una sola materia teórico práctica, de acuerdo a las directivas establecidas en el decreto 23.830. En el programa de “Fisiología general aplicada, de tercer año, se incluirán conocimientos generales de nutrición. En “higiene del ejercicio y primeros auxilios”, se incluirán conocimientos generales sobre higiene de la vida y nociones de masaje. Se completará el programa de “Historia de Educación Física” con las orientaciones modernas de la materia y su legislación. Se ampliará el concepto con que se dicta la materia “Mediciones antropométricas escolares”; la práctica de esta asignatura se efectuará con preferencia en los departamentos físicos de las escuelas y oficinas médicas de la Dirección General de Educación Física, orientándose la enseñanza hacia la interpretación de la ficha y la prescripción de los ejercicios correspondientes (...) Se incluirá en el programa un curso completo sobre juegos, deportes y actividades de recreación” (República Argentina. Decreto 27829/39, pp.3-4).

Belgrano” se encuadra en un contexto de políticas nacionales e internacionales marcadas por una creciente polarización ideológica, en donde se despliega una política cultural de masas como freno al comunismo. En este marco, las autoras señalan que el nuevo componente del dispositivo de formación -masculino y bajo la modalidad de internado- puede ser comprendido junto con Mangan (1999) como parte del proceso de conformación del cuerpo en tanto ícono cívico, transmisor de superioridad y seguridad, bajo un estándar de moral masculina militarista.

En los años posteriores y en función del contexto político social, se sucedieron modificaciones en los planes de estudios y se intensificaron algunos componentes de la cultura escolar, fundamentalmente en dos cuestiones: la utilización del deporte en la política pública de masas, y más tarde, la influencia de los discursos tecnocráticos en el campo de la educación física. Los trabajos realizados por Aisenstein, Martínez, Melano (2014 y 2016) y Aisentein y Feiguin (2016) dan cuenta sobre la conformación de la cultura escolar del INEF “Gral. Manuel Belgrano” a partir de 1939 hasta su traslado a la Capital Federal en 1967/72. Estos aportes describen las relaciones entre la institución y funcionarios del Estado, vestigios escolanovistas en sus propuestas pedagógicas y en la organización del tiempo extra clase. Cabe resaltar, además, la presencia de discursos higienistas, eugenésicos y nacionalistas. Estas características abonaron la idea de un súper hombre experto en el campo en la educación y de la cultura físicas, contribuyendo al ordenamiento del país en el marco de las democracias capitalistas de la segunda mitad del siglo XX.

2.3.2 El traslado.

El 21 de febrero de 1967, la Secretaría de Estado de Cultura y Educación, determina mediante la Resolución 117/67, el traslado del INEF “Gral. Manuel Belgrano” al edificio de la calle Republicuetas de la Capital Federal, conservando la posibilidad de alojamiento para los estudiantes en condición de internos.

El traslado en 1967 de San Fernando al INEF “Buenos Aires”, fue llevado adelante bajo la gestión de Hermes Pérez Madrid, quien era Director Nacional de Educación Física. Los principales argumentos para tal decisión invocaban razones basadas en la baja matriculación, cuestión que implicaba gastos considerables para una población relativamente

escasa, y con su traspaso se ofrecía a los habitantes de Capital Federal la posibilidad de estudiar Educación Física (Beer, 2015). Asimismo, y hasta 1972, el predio de San Fernando siguió alojando becarios internos para que realicen sus estudios en la nueva sede de Capital Federal. Al respecto, un estudiante que cursaba sus estudios en San Fernando, en el año 1966, comentó

Fue un acomodamiento muy brusco el que se produjo. Es decir, era todo tan confuso que nadie sabía qué estaba pasando. En el instituto de Capital la pertenencia la tenían las mujeres. Nosotros estábamos como de prestado, eso notábamos. Las dueñas del predio eran ellas (Entrevista N° 11).

Al igual que en el contexto nacional, el final de los 60 y el principio de los 70 serán momentos de fuertes tensiones y disputas al interior del campo de la Educación Física. En relación a estas luchas, Beer (2014) recupera las categorías nativas de Modernos y San Fernandistas para comprender el entramado entre los actores de la época.

Para Beer (2014), los Modernos son el grupo de profesores que se identificó con la Gimnasia Moderna, primero en el período de entreguerras y luego con mayor énfasis en la década de los 50²³. Los exponentes del campo desplegaron un conjunto diverso de métodos y técnicas de enseñanza basados fuertemente en la valoración de los gestos naturales y fluidos en contraposición a los movimientos artificiales. El autor señala que “el acercamiento de la gimnasia moderna al ámbito de la gimnasia masculina, se produjo, fundamentalmente gracias a los trabajos de Romero Brest²⁴ y Alberto Dallo²⁵” (p.179). Principalmente, la mayor disputa con la facción Sanfernandistas, era que estos últimos se refugiaban en la tradición de la gimnasia alemana y que no se hacían eco de los cambios en el campo de la educación física y en el mundo del deporte. Ahora bien, en términos pedagógicos, la mayor tensión se encontraba no solo en los objetivos de la práctica en sí, sino también en el despliegue y disposición para trabajar en y con ella. Para los Modernos, el mejor camino para la enseñanza

²³ El autor señala que el momento de mayor popularidad se dio a partir de 1951 con la creación de la Liga Internacional de la gimnasia moderna (Beer, 2014)

²⁴ Hijo

²⁵ Alberto Dallo nació el 25 de Mayo de 1924 en la provincia de La Pampa. Realizó estudios de magisterio en la Escuela Normal Mixta de Pehuajó, lugar donde practicó básquet, natación y saltos ornamentales. Se recibió de Profesor de Educación física en San Fernando en 1944, con un excelente promedio. Entre 1952 y 1954 viajó a Estocolmo, al Instituto central de Gimnasia, donde asistió a cursos con referentes internacionales del campo. Entre 1955 y 1956 recorrió Suiza, Dinamarca, Alemania, Austria, Suecia y Francia, para tomar cursos de perfeccionamiento. En 1960 asistió a las actividades de la Liga Internacional de Gimnasia y a los Juegos Olímpicos de Roma. Durante 1963 y 1964 fue invitado por Alemania para dictar cursos de gimnasia en Colonia. También fue profesor del INEF “Gral. Manuel Belgrano” y en la Escuela Naval y en la Asoc. Cristiana de Jóvenes. Finalmente, fue Subsecretario de Deportes de la Nación en la última dictadura militar, entre 1978 y 1981 (Savarí Rivière, 2012).

era plantear una pedagogía abierta “de continua investigación, tanto por parte del alumnado como del profesorado, abandonando la técnica estereotipada para encontrarse de forma experimental con el propio cuerpo” (p. 179); mientras que para los San Fernandistas sus métodos y fines tendían a tomar y reproducir una perspectiva que forme el carácter y la personalidad, mediante trabajos que fijaban los ritmos y la coordinación grupal.

2.4 Juramentados, actores y constelaciones de poder.

Estos acontecimientos relevantes en el plano de la educación física, no pueden interpretarse plenamente sin considerar la red de relaciones de poder mantenidas y construidas por los diferentes actores en el interior del campo. En este sentido “no hay poder que se ejerza sin una serie de miras y objetivos” (Foucault, 1976 p.91). Objetivos, sentidos y metas sobre la educación física que se conjugaron constantemente en la agenda político pedagógica del campo, y se hicieron presentes en el traslado y en la reapertura del INEF “Gral. Manuel Belgrano”.

En este recorrido e identificación de actores y redes, dentro del cual se encuentran las categorías propuestas por Beer (2014), es necesario considerar a un grupo de profesores egresados del INEF “General Manuel Belgrano” que

(...) alcanzaron los cargos directivos y de supervisión del organismo, la Dirección Nacional de la Educación Física Deporte y Recreación del Ministerio de Educación; el desarrollo de esta disciplina en el período que va del 50 al 70 determinó una expansión organizativa que desembocó en las inspecciones regionales y zonales en todo el país que fueron ocupadas en casi toda su totalidad por egresados del instituto ganadores de los concursos que se realizaron oportunamente (Entrevista N° 10).

A gran parte de este conjunto de docentes los unió una denominación particular: Juramentados. Egresados del INEF “Gral. Manuel Belgrano” en 1943 y de años más adelante²⁶, fueron invitados a continuar sus estudios en el Profesorado de Esgrima y Gimnasia del Ejército. Al respecto, un ex alumno miembro de este grupo e importante figura en la política educativa de la educación física, señala que Cesar Vázquez, había convencido al Ejército de que era innecesario mantener la escuela propia para formar los Oficiales de

²⁶ A su vez, se pudo identificar que la formación posterior complementaria en el Colegio Militar, no solo es fruto de la década 40; un ex alumno egresado en 1959 comenta: “En ese momento me voy a la colimba me entero que el Director, que en ese momento era Kistenmacher, convenció a siete alumnos para que vayan a seguir sus estudios en Lemos.” (Entrevista N° 10).

Gimnasia y Esgrima. Como alternativa, le propone que los egresados del INEF “Gral. Manuel Belgrano”, realicen un *curso de asimilación* de un año de duración:

Al finalizar el profesorado de educación física en San Fernando, el Instituto realizó su campamento educativo en la localidad de Jesús María Provincia de Córdoba, al otro día apareció de visita un oficial mayor del ejército el Mayor Embrione, que fue intendente de la ciudad de Buenos Aires. Este oficial compartió con nosotros todos los programas. Hasta dictó algunas clases prácticas. ¿Cuál era el objetivo de su presencia? Muy simple, conocer el nivel de formación profesional y cultural de los egresados del Instituto (Malvicino, 2007, p.29).

Esta experiencia campamental resultó tan exitosa que fue el mismo Mayor Embrione²⁷ quien la calificó como sobresaliente, situación que logró convencerlo de la propuesta de Cesar Vázquez. De esta forma, un grupo de treinta profesores de varias promociones comenzaron sus estudios en el Colegio Militar realizando un intenso entrenamiento bajo la modalidad de internado. Si bien la denominación de este tramo formativo por el Ejército, varía según la fuente documental (Malvicino, 2007 lo denomina *curso de asimilación*; Saraví Rivère las refiere como *Curso de Oficiales de Educación Física*; mientras que según un entrevistado es la “*Escuela Lemos*”), la dinámica y funcionamiento de esa experiencia es caracterizada como un punto relevante en la carrera profesional de los egresados. Según Malvicino (2007),

Las actividades fundamentales fueron esgrima, equitación y gimnasia sobre caballo, natación, instrucción militar, tiro, gimnasia en aparatos, defensa personal, entre otras. Permanecíamos en condición de internado y nuestras salidas se limitaban a los fines de semana. Percibíamos un sueldo equivalente al grado de sargento y finalmente egresábamos como sargento primero; tres años después en 1948 ascendimos a subteniente, previo a un exigente examen (p.29).

Entre los que pasaron por esta instancia de formación se destacan Ramón Muros, Enrique Kistenmacher, Roberto Sthainger, Mario Roumiguieri, Juan Naón, Luis Altavilla, Amilcar Casasnovas, Enrique Curetti, Enrique Caldironi, Héctor Gil Zavala, Enrique Moyano, Cayetano Pernigotti, Oscar Malvicino, Pedro Martinelli, Luis Marín, Ricardo Frazzi, Ramiro Rigueiro, Alejandro Giavino, Jorge Genovesse, Oscar A. Bonini, Jorge Krieger, Santunino Pepe, Gastón Tirachini, Luis Barberán, Jose Luis Massera, Miguel Diez, Pluvino Santoro, Miguel Figueroa, entre otros (Malvicino, 2007). Además de los mencionados, otros actores importantes del campo transitaron por esa formación, entre ellos

²⁷ Posteriormente alcanzó el grado de General e inclusive fue intendente de la Ciudad de Buenos Aires. (Malvicino, O. 2007)

el profesor Hector Barovero: Director Nacional de Educación Física en el período de la reapertura del INEF en 1977.

Barovero también formaba parte del grupo de profesores que después de haber terminado sus carreras fueron a la Escuelas Lemos (...) Se egresaron como subtenientes; y ese grupo hizo un acuerdo para manejar la educación física del país, (...) se dijeron los Juramentados que era medio secreto (...) cuando entra Aramburu que lo corren a Perón, lo llama a Malvicino y le dice: “organiza la educación física” y él llama a todos los compañeros que eran egresados de la Escuela Lemos (Entrevista N° 10).

Oscar Malvicino nació el 28 de Febrero de 1925. A la corta edad de 17 años obtuvo el título de Maestro Nacional en la Escuela Normal de la provincia de Entre Ríos; a los 18 el de Profesor de Educación Física, finalizado su carrera en el colegio Militar a los 19. Así “con 17 años recién cumplidos me instalé en una escuela, que con toda justicia, ha sido calificada como “modelo irrepetible” del país de entonces” (Malvicino, 2007 p.2). Luego de su paso por el INEF “Gral. Manuel Belgrano” formó parte del conjunto de profesores denominados como Juramentados, continuando sus estudios en el Colegio Militar de la Nación, por más de 3 años. En 1948 fue trasladado a la ciudad de Santa Fe para hacerse cargo de la Educación Física del recién creado Liceo Militar General Belgrano. Con claras tendencias peronistas, resaltó la experiencia del Presidente Juan Domingo Perón en su participación de la Asamblea que se realizó en San Fernando y, principalmente, las políticas desarrolladas en favor del deporte y de la educación física.

Malvicino, señala que con el golpe de 1955, el deporte es uno de los espacios más atacados, criticando fuertemente los argumentos “opositores” a las políticas peronistas. El golpe de 1955, trajo consigo no solo una sucesión de Directores Nacionales (Dr. Horacio Billoch Caride; Sr. Horacio Billoch y el Dr. Martin Posse), sino también la creación de una comisión interventora sobre el INEF “Gral. Manuel Belgrano” a cargo de los inspectores Rubén Pérez Madrid, Guillermo Canessa y Enrique Carlos Romero Brest²⁸ (hijo). Al respecto, Malvicino considera que la intervención fue un fracaso absoluto, dado que no promovió el ofrecimiento a las becas del internado, no gestionó los recursos para las mismas

²⁸ Hijo del Dr. Enrique Romero Brest. Nació el 9/11/1902 en Buenos Aires y falleció el 7/05/1985. Se recibió de Profesor de Educación Física en 1921 y de Ciencias Naturales en 1922. Desempeñó diferentes tareas vinculadas al campo de la educación física entre las que se destacan: profesor y director del Instituto Nacional, Inspector de Educación Física (1938-1939), presidente de la Asociación de Profesores de Educación Física, integrante de la Federación Internacional de la Educación Física de 1950 a 1980 y creador del profesorado de Educación Física de la Universidad Nacional de Tucumán (Savarí Riviere, 2012).

y finalmente, eliminó todas las normas del funcionamiento interno. Es aquí donde pueden rastrearse uno de los primeros conflictos entre quienes luego, en la década de los 70, se disputarán los espacios por los sentidos de la educación física y el destino de los institutos. Tensiones y disputas que pueden ser interpretadas bajo la lógica de relaciones de poder, considerando que “donde hay poder, hay resistencia, y ella nunca está en posición de exterioridad respecto del poder” (Foucault, 1976 p.91).

A lo largo de la década del 60 y del 70 las redes de poder del campo no solo mostrarán rasgos de resistencia, sino también una articulación y configuración inestable que fluctuará de acuerdo a los diferentes temas de la agenda político pedagógica de la educación física argentina. Sin embargo, estas redes gozarán de cierta estabilidad a partir de temas relevantes como lo fue la del INEF “Gral. Manuel Belgrano”.

Retomando la construcción de los actores y de su relevancia en el campo, Malvicino (2007) señala que:

Ante las graves dificultades por las que atravesaba la educación física Argentina en esa etapa de la historia, el General Aramburu, citó a tres profesores de educación física quienes a su vez, fueron oficiales de la especialidad en el ejército. Seguidamente se lo propuso para cubrir el cargo de Director Nacional al Profesor Ricardo Frazzi, quien no acepta y lo propone al profesor Héctor Gil Zabala, quien tampoco acepta. Finalmente me traslada esa responsabilidad, en mi carácter de miembro del Servicio de Educación Física del Ejército y lo tuve que aceptar. Fui designado por decreto 6030, del 30 de marzo de 1957, se transformó en una misión de absoluto servicio a nuestra materia. A pesar del breve tiempo de mi gestión, se alcanzaron objetivos relevantes que marcaron un período de realizaciones aceptables, que luego el profesor Muros²⁹, al frente de la Dirección Nacional dio el broche de oro al proyecto (p. 50)³⁰.

El general Aramburu (a cargo del poder ejecutivo hasta 1958) asumió la tarea de desmontar el aparato peronista. Para ello puso en marcha un conjunto de acciones entre las que se encontraron la disolución del partido (lo que incluyó la detención, interrogación y proscripción política de militantes afines), la intervención de los sindicatos bajo oficiales de las fuerzas Armadas, y el despliegue de un fuerte control sobre las universidades y los medios de comunicación. Estas acciones abrieron múltiples focos de conflictos donde se ponía en evidencia el carácter peronista o antiperonista de ciertos grupos sociales, inclusive al interior

²⁹ Según Beer (2014), Muros será uno de los inspectores que se solidarice con la toma de la Dirección Nacional de Educación Física en 1973.

³⁰ Todos los actores nombrados en la cita anterior pertenecen al grupo de los Juramentados.

de las fuerzas armadas. Luego del levantamiento del 9 de julio de 1956, los antiperonistas fueron ganando el control del ejército a partir de una fuerte depuración. Según Romero L.A (2012), “los que sobrevivieron se adecuaron rápidamente a las nuevas circunstancias y abrazaron el credo liberal y democrático por entonces dominante, al que agregaron un nuevo elemento acorde a las relaciones con Occidente: el anticomunismo” (p.158). Este elemento será atribuido también a cierto sector del peronismo que inició una resistencia contra el gobierno militar de Aramburu. Sin embargo, fue el mismo Malvicino (de demostrada tendencia peronista) quien llevó adelante las tareas de Director Nacional de Educación Física, convocado por el mismo Aramburu. Esto despierta algunos interrogantes. En primer lugar, que el elemento peronista de la propuesta del funcionario no haya sido explícita por esos años o resguardada solo por un grupo de profesionales, o bien que, a pesar de esta filiación política, la formación en el INEF, su pertenencia a los Juramentados y la experiencia en el Liceo Militar General Belgrano de la ciudad de Santa Fe, hayan sido elementos suficientes para ganar la confianza del general Aramburu. De una manera u otra, la carrera profesional de Malvicino y su designación como funcionario comienza a tener injerencia en los niveles más altos de la esfera nacional, marcando fuertemente la impronta de los Juramentados en una “nueva” educación física.

El conjunto de actores señalados y su participación en los diferentes organismos de la educación física argentina no debe interpretarse como un cuerpo sólido, homogéneo, y escindido de tensiones. En este sentido, dentro de la perspectiva de análisis señalada en el capítulo anterior, es pertinente incorporar lo que Dallorso (2012) denomina como perspectiva pluralista, desde la cual se abandona el universo de la totalidad y se introduce en un mundo donde las conjunciones y las disyunciones son, en cada momento, contingentes, particulares, y no remiten a ninguna esencia o estructura profunda que la fundarían. El énfasis puesto en señalar el carácter móvil y dinámico de las relaciones de poder, no implica que el rasgo común sea mera dispersión de posiciones, actores y discursos. En efecto, “el pluralismo, no niega los procesos de unificación, pero, por pequeña que sea la unidad, siempre es articulada, producto de conjunciones y disyunciones provisorias” (2012, p.47). Es a partir de los actores, discursos y prácticas que estas conjunciones permiten dilucidar lógicas de funcionamiento internas del campo.

La influencia de los Juramentados en el ambiente de la educación física, se ve dentro de los documentos o designaciones y también es percibido por los actores del campo. Así, una entrevistada señala:

Todo el ambiente lo manejaron ellos. Y lo manejaron por muchos años. En un país impregnado de una especie de militarismo, estos tipos manejaron muchas cosas (...) cosas muy importantes. O sea se supieron mover como milicos. Tenían todos los ideales del instituto, engancharon ese estilo milicón y supieron hacer un montón de cosas (Entrevista N°10).

Entre las “cosas importantes” es necesario destacar que, a partir de la década del 50, varios profesores de este grupo pasaron a tomar protagonismo en la escena central de la educación física. La conformación de los autodenominados Juramentados es un elemento clave para comprender las disputas mantenidas con otros profesores frente a la posibilidad de retornar a San Fernando. En este sentido, constituyeron un yo grupal que exacerbó aspectos de la cultura escolar del INEF forjados en el período inicial de la institución e incorporando elementos de la disciplina militar, fruto de la experiencia en el Colegio Militar. Para muchos egresados, la pertenencia en calidad de ex alumnos de esa institución creó un vínculo capaz de unir bajo la sombra de *su pino y al amparo de su I*³¹ personajes de distinta procedencia y pensamiento; en otras palabras, “su vínculo fue más allá de la religión y la política” (Entrevista N°1). Este grupo, actuó de acuerdo a una concepción particular de la educación física, con la misión de llevar al interior del país lo aprendido en la casa de estudios. En ese marco, puede interpretarse la creación del Instituto de Santa Fe bajo el mando del Prof. Malvicino como director y el Prof. Héctor Barovero como vice director³².

Respecto a estas figuras pueden distinguirse varias posiciones que denotan las resistencias y los márgenes de maniobra de cada uno de los agentes del campo, sobre todo a partir de los años 70. En una fuente editada por profesores y estudiantes de educación física en los años 70, se lee una fuerte crítica hacia varios de los Juramentados así como también a su influencia en el campo de la educación física. La fuente menciona:

Malvicino, fue el jefe de policía luego del 55 y participó activamente en la represión del pueblo peronista, lo que hoy hace que varios sindicatos respondan y apoyen al interventor Tell y al

³¹ El pino (en alusión a un cedro donde los internos se reunían a conversar) y la I (de Instituto) fueron elementos constitutivos troncales de la cultura escolar del INEF “Gral Manuel Belgrano”, en tanto se constituyeron como símbolo oficial de la institución.

³² Este conjunto de profesores, si bien ocuparon espacios de poder y construyeron redes que buscaron posicionarse hegemónicamente en el campo, en la década del 70- y en el marco de las tensiones de la toma de la Dirección Nacional de Educación Física,- serán focos de críticas y disputas.

profesor Cetur. Por otra parte, Malvicino militar retirado, integra junto con Muros, Casasnovas y Enrique Kisternmacher el grupo de poder que ha manejado a su antojo la Educación Física por años” (¿Qué pasa en Santa Fé? Comunicado. (septiembre, 1974). *La Educación Física*, (3), p. 26)

2.5 Comunicaciones y el Súper Instituto

Desde el año 1967, cuando el INEF “Gral. Manuel Belgrano” es trasladado a la Capital Federal, el grupo más duro de profesores egresados de San Fernando, tuvo un único objetivo: volver a “su casa” y retomar las raíces de lo que para ellos era la identidad nacional del profesor de educación física. Para ello debían recuperar el terreno perdido desde 1967 y realizar un “giro copernicano” en la configuración de las relaciones de poder en el campo (Beer, 2014).

Hacia 1974, las tensiones entre las bases peronistas de la educación física y los proyectos políticos pedagógicos que impulsaban deben interpretarse en el marco histórico regional e internacional en que se inscribieron. En primer término, a lo largo del siglo XX, América Latina experimentó numerosas experiencias de persecución y aniquilamiento; la mayoría de ellas inscriptas en lo que se dio a llamar la Doctrina de Seguridad Nacional: construcción desarrollada fundamentalmente por los Estados Unidos, basada en que la región latinoamericana era uno de los espacios principales en la lucha contra el comunismo.

Esta nueva doctrina sintetizó elementos diversos, tales como los aprendizajes obtenidos por los Estados Unidos y sus aliados durante la Guerra Fría y las técnicas represivas que desplegó la escuela francesa durante la experiencia Indochina-Argelia y los norteamericanos en Vietnam. Así pues, la doctrina de Seguridad Nacional, encontró en Argentina hacia finales de la década del 50, su primer antecedente de organicidad: el Plan de Conmoción Interna del Estado (CONINTES). Hasta fines de los 80, el terrorismo de estado y las guerras civiles cubrieron las vastas tierras de América Latina. La visión estadounidense sobre el continente se expandió mediante las Reuniones de Ejércitos Americanos, el ámbito privilegiado donde la Doctrina de Seguridad Nacional se difundió entre los militares de todo el continente con un objetivo central: la guerra contra el comunismo, adjetivada y denominada de diversas maneras (guerra contrainsurgente, guerra sucia, guerra antisubversiva) (Feierstein, 2009). Si bien las características de lo acontecido en cada país

cobraron particularidades específicas, se encuentran prácticas comunes que fueron utilizadas con intensidad mayor en nuestro país a partir del Operativo Independencia³³ en 1975.

En tercer lugar, luego de la experiencia cubana, la revolución dejó de ser utopía y pasó a ser una realidad posible. Sin embargo, en la planificación de los grupos revolucionarios operó una subestimación de los Estados Nación, del capitalismo transnacional creciente, y de sus fuerzas represivas³⁴. En este sentido, Hobsbawm (1994) señala que en casi toda América Latina, grupos de jóvenes comenzaron a participar activamente en grupos revolucionarios (algunos de ellos guerrilleros), bajo la bandera de Fidel, Trotsky o Mao. Así, y en el marco de las vinculaciones de la inteligencia norteamericana, junto con la experiencia formadora de países en la guerra contrainsurgente, los años 70 fueron uno de los períodos más oscuros en la historia moderna, donde la tortura de jóvenes, la persecución política y la desaparición de cientos de miles de personas, se constituyeron en las primeras herramientas que los servicios de inteligencia utilizaron como parte de la Doctrina de Seguridad Nacional.

Por último, cabe señalar que la experiencia democrática argentina previa al último golpe fue verdaderamente traumática y marcó las bases sobre la cuales se montó el dispositivo represivo del estado. En 1973, el general Lanusse (presidente de facto), pactó que Perón no fuera candidato a cambio de su auto proscripción, y en ese mismo año el candidato del peronismo (Héctor Cámpora) ganó las elecciones logrando estabilizar satisfactoriamente el escenario económico, cuestión que continuó hasta 1975. Sin embargo, la figura de Perón dentro de la escena política fue disruptiva. Al respecto Romero, L.A. señala que Perón representaba múltiples sentidos y significados, aún para sectores con intereses políticos contrarios. Según el autor, el crecimiento económico también llegó a una buena parte del sector industrial; luego del shock que implicó la competencia extranjera “la industria se

³³ Este operativo, ordenado por María Estela Martínez de Perón mediante el decreto N°261/75, tuvo por objetivo neutralizar y/o aniquilar el accionar de lo que definía como elementos subversivos en la provincia de Tucumán.

³⁴ Los conceptos de “guerra antsubversiva” y sus sinónimos, constituyeron el marco de justificación necesario para que las fuerzas armadas latinoamericanas se conviertan en verdaderos ejércitos de ocupación de sus propios países. La dictadura guatemalteca, presente desde 1954, dejó un saldo de más de 200.000 personas desaparecidas. En Paraguay, en el mismo año, se instaló un golpe de Estado que se prolongó hasta 1989. En 1957 Haití (ocupada militarmente por los Estados Unidos desde 1915), implementó en las islas la lógica de la DSN. Seis años más tarde, al otro lado de la isla un golpe de Estado irrumpió en la República Dominicana. En Brasil, el “operativo limpieza”, será el centro del accionar subversivo a partir de 1964; en noviembre de ese año, también caía la democracia boliviana. Por último, Uruguay en 1972 y Chile en 1973, marcarían la antesala de nuestro 24 de Marzo (Feierstein, 2009).

modernizó y se acercó, como nunca antes ni después, a los estándares internacionales” (2010, p.222). Sin embargo, el panorama político agudizó su complejidad. El 20 de junio de 1973, Perón regresó al país esperado por una multitud en Ezeiza y las distintas facciones del peronismo desataron una masacre. Janzen (1986), señaló que esta acción fue producto de la escalada de derecha peronista creciente (encabezados por Rucci de la CGT y Lorenzo Miguel de la UOM) y tuvo por objetivo impedir la aproximación de las columnas de tendencia revolucionara. Días más tarde, el presidente Cámpora y su vice Solano Lima renunciaron, asumiendo temporalmente la presidencia Raul Lastiri quien llamó a elecciones generales. En septiembre de ese año, la formula Perón-Perón alcanzó el 62% de los votos ocupando por tercera vez el cargo de presidente hasta su fallecimiento el 1ro de julio de 1974. Para Adamovsky (2012) “la muerte de Perón dejó al país sin el único dirigente con suficiente autoridad como para contener las explosivas tensiones sociales que venían acumulándose” (2012, p. 314). Luego de la muerte de Perón, el Estado argentino comenzó a reprimir el accionar de la guerrilla y la agitación social. Sin embargo no se trató de casos aislados, sino de la puesta en práctica de lo asimilado en un largo adoctrinamiento por formadores pertenecientes al catolicismo intransigente y la extrema derecha. Los adoctrinadores enseñaban que, en última instancia, “esta guerra se libraba no contra un sistema político, social y económico, sino contra un orden de carácter natural, necesariamente jerárquico y acorde a la voluntad de Dios” (Ranalletti, 2009, p. 249-250).

En ese contexto, un conjunto heterogéneo de profesores y estudiantes que combinaban la participación de grupos de izquierda, rectores de institutos del interior, docentes con grado militar, delegados de UPCN³⁵ y sectores ligados a López Rega, tomaron la Dirección Nacional de Educación Física Deportes y Recreación, a cargo del Profesor Pérez Madrid el 13 de Junio de 1973. Cabe recordar que este último fue interventor del INEF “Gral. Manuel Belgrano” en 1955 durante el gobierno del General Aramburu y desde su gestión, había impulsado el traslado del Instituto a la Capital Federal en 1967, junto con un cambio en el Plan de Estudios que afectaba fuertemente la perspectiva deportivista implementada en San Fernando.

³⁵ Fundado en 1948, La Unión del Personal Civil de la Nación es un sindicato que reúne a los empleados de distintos sectores de la administración pública nacional, provincial o municipal dentro de la República Argentina

Este grupo de docentes y profesores logró reunirse con el Ministro de Educación y establecen como Director a Aníbal Álvarez³⁶, quien a pocos días de asumir se manifestó en favor de la Reconstrucción Nacional (aludiendo al clima político de la vuelta peronista), y señala que para poder contribuir a ella, la Educación Física debería:

Introducir los necesarios cambios en sus estructuras, en su filosofía, objetivos, y en la formación de los encargados de la enseñanza en las diversas áreas. La educación física no puede ir a la zaga de los rápidos cambios que se operan en la sociedad actual. Como toda educación, debe evolucionar en forma dinámica, estar al servicio de nuestro Pueblo y de sus necesidades (Álvarez, J.A. (junio, 1974). *La Educación Física*, (1), p. 21).

El año 1973 será el último que el INEF “Buenos Aires” dicte sus clases en el predio del CEF N°1 emplazado en Republicuetas y Libertador de la Capital Federal. Una ex estudiante comenta:

Estamos en clase y nos hacen bajar – lo van a buscar al director que yo justo estaba en clase con él – baja, nos llaman y hacen formar a todos los estudiantes en la entrada. Viene la limusina con Perón y entra toda la escolta. Algunos de los que estaban por ahí comienzan a decir “nos rajan” y a partir de ahí se empezaron a generar distintas versiones (...) que nos querían echar, que querían volver a poner la UES, otros decían otras cosas, las versiones eran varias. A partir de ahí el Centro de Estudiantes, empieza a mandarnos cartas por correo con los posibles lugares a donde íbamos a ir, diciendo que peligraba el inicio de clases, que no se sabía lo que iba a pasar y que no había un lugar específico (Entrevista N°13).

Este tema, lejos de eclipsar otras problemáticas, fue un eje sobre el cual se definieron nuevamente las relaciones de poder, considerando que gran parte de las agrupaciones que habían apoyado la toma en junio de 1973 provenían de una inclinación peronista³⁷. En efecto, un entrevistado señala:

Yo fui testigo de algo increíble. Trabajaba en el CEF N°1, y te hablo del año 73, estaba a cargo del cuerpo de líderes, y en un momento me voy a la puerta. De repente aparece una camioneta se bajan cinco morochos con ametralladoras. Me dice ‘ehh compañero, queremos hablar con el director’. Le digo, pero el director no está acá. Le digo bueno, si quieren lo busco, ¿de donde son ustedes? ‘Somos del movimiento peronista, vamos a poner una unidad básica acá. Queremos verlo’. Aparece el secretario y me dice ‘vos anda con los alumnos, tranquilo’. Le digo, muchachos,

³⁶ Quien ya se había desempeñado como Director Nacional de Educación Física, Deporte y Recreación en 1963.

³⁷ El 14 de Junio de 1973, es decir un día después de la toma, distintas agrupaciones del campo de la Educación Física y el deporte forman una “Comisión Nacional para la Reconstrucción de la Educación Física”, integrada por: Asociación Docente de Educación Física (Capital y Gran Buenos Aires), Asociación Santafecina de Docentes de Educación Física; Organización Peronista de Educación Física; Organización de Estudiantes Peronistas del IPEF (Olavarría); Confederación Argentina de Estudiantes de Educación Física; Ateneo de Profesores del INEF (Santa Fe); Organización de Educación Física Deportes y Recreación para la Reconstrucción Nacional; Unión del Personal Civil de la Nación (Rama Educación Física); Asociación de Profesores de Educación Física Peronista de La Plata (Juventud Peronista de la Pcia. de Buenos Aires); Asociación Docentes de Educación Física (La Plata); Bases Peronistas del CEF N° 1; Confederación de Docentes de Educación Física; Comité Olímpico Argentino; Juventud Secundaria Peronista; Profesores del INEF Buenos Aires (Comunicado Nacional para la reconstrucción de la Educación Física. (junio, 1973). *La educación Física*, (1), p. 18)

acá hay muchos niños y están con las armas, me dice ‘tiene razón’. No entendía... y así empezó el deterioro y la toma. Eran peronistas, del Ministerio de Bienestar Social. Vinieron a tomar y tomaron. A nosotros nos echaron. Y fuimos a balneario norte, destruido abandonado, fuimos a laburar y logramos remontar. Tanto es así que instituto tuvo que irse a Comunicaciones (Entrevista N° 11).

Con la visita del presidente Perón a las instalaciones comenzaron a circular diferentes versiones en relación al traslado de sede sin rumbo cierto. Estos rumores despertaron nuevas tensiones que, lejos de sinterizarse en el seno de las organizaciones políticas, mostraron una amplia gama de posiciones. En este panorama, y en un intento de llevar tranquilidad a docentes, funcionarios y estudiantes, el Ministerio de Cultura y Educación comunica:

Ante versiones e informaciones distorsionadas sobre el destino de las entidades del epígrafe (INEF y CEF N°1), que han causado honda preocupación en grupos de docentes, de padres y de alumnos, la Secretaria de Estado de Educación, con el objeto de llevar tranquilidad a los sectores interesados comunica que:

- 1°) Garantiza la normal continuidad de actividades de los institutos en 1974.
- 2°) Asegura el cumplimiento de las actividades programadas para el Centro N°1 durante el verano 1973/1974
- 3°) Se halla en claro respecto de las necesidades que deberá satisfacer cuando decida sobre la nueva sede de actividades que reemplazará la actual de Republiquetas 1050.
- 4°) Está estudiando todas las alternativas posibles para una adecuada reubicación inmediata y temporaria de los institutos, así como para el mantenimiento del servicio que presta el Centro N°1.
- 5°) Su preocupación no se limita a resolver el problema inmediato, sino que, en consonancia con el espíritu del gobierno todo, proyecta una solución definitiva que reúna las condiciones óptimas de una infraestructura material que sea modelo en su género” (Comunicado [copia]. (enero, 1974). *La Educación Física*, (1), p.27)

A pesar de este anuncio, el conjunto de estudiantes y profesores agrupados en “Bases Peronistas de Educación Física”, propusieron la creación de una Comisión Ministerial para discutir no sólo el traslado físico del INEF y CEF N°1, sino también su dependencia orgánica: al momento bajo el control de la Secretaría de Educación, pero en vistas de pasar la órbita de Bienestar Social. Dicha comisión, estuvo integrada por el “Director Nacional de Educación Física Molinari³⁸, el Inspector Loughlin, un representante del Ministerio de Educación, el profesor Augusto Cantón, y un profesor y un alumno de cada uno de los Institutos afectados” (Comunicado de prensa (enero, 1974). *La Educación Física*, (1) p.32). Esta comisión tendría a su cargo analizar las posibles sedes para ambas instituciones, considerando una solución transitoria y otra definitiva. En sus tareas analizaron las instalaciones del supermercado

³⁸ Vinculado con los sectores de la derecha peronista y que a partir de octubre de 1973 había asumido como Director Nacional.

Gigante de Vicente Lopéz; el Balneario Norte; el Parque Centenario; La Vuelta de Obligado; el CEF N° 13 – San Fernando – y el N° 4 (ubicado en Figueroa Alcorta); Instalaciones Deportivas particulares utilizables mediante el pago de alquiler; el Velódromo y Club Universitario de Buenos Aires (C.U.B.A.). De estas opciones la Comisión Ministerial resolvió que “ninguno de estos locales, reúne las condiciones mínimas necesarias para un funcionamiento de los institutos en forma similar al actual en el CEF N° 1” (Comunicado de prensa (enero, 1974). *La Educación Física*, (1) p.32). En función de ello, convocaran a una Asamblea y una conferencia de prensa para el 5 de diciembre de 1973.

Tal como se puede apreciar, el Club Comunicaciones no es considerado como una opción válida. En virtud del asunto una ex alumna señala “es obvio que el Club Comunicaciones debe haber sido el último recurso, así como manotazo de ahogado.., y había ahí unas internas entre los Directivos del Club y la gente del Instituto” (Entrevista N°10).

En 1974, López Rega visitó el Instituto por orden del presidente Juan Domingo Perón (Beer, 2015). A partir de este hecho comenzó la destrucción y demolición de los vestuarios, piletas, oficinas y demás instalaciones. A la semana del desalojo, el instituto logró localizarse en el club “Comunicaciones”, ubicado en Av. San Martín 5125 de la Capital Federal. Sin embargo, lejos de resolver el problema, las tensiones y roces también se hicieron presentes en las publicaciones de la época: “(...) nuestro Ministro debe abonar en concepto de alquiler la irrisoria suma de \$5.000.000 mensuales” (La situación del INEF Bs. As. (septiembre, 1974). *La Educación Física*, (3) p.6). Además de esta cuestión, la fuente es portavoz del gran descontento por parte de estudiantes y profesores respecto de la estadía en Comunicaciones, aludiendo a falta de aulas, asperezas con los socios y la imposibilidad de dictar las clases como natación, gimnasia de grandes aparatos o anatomía, entre otras cuestiones. A su vez, consideran necesario continuar evaluando otros espacios para instalar el Instituto.

En ese contexto, el profesor Juan Ángel Salinas, de marcada orientación peronista, señala:

Hay que hacer algo y pronto. Deben reunirse todos los egresados: pero esos que se recibieron en Republichetas y los chicos de Comunicaciones no!! Esos están contaminados, son impuros! Llamemos a los de San Fernando. Si ese instituto fue considerado en su época como el “mejor” de Sudamérica, lógicamente sus egresados también serán los mejores. Pero ¿cómo? ¿Tampoco éstos aparecen? ¿Qué sucede que no ven que se muere la Educación Física?

Todo es en realidad muy simple, y es que nadie va a defender una Educación Física teórica e irreal. ¿Quién se atrevería hoy en 1974, a defender el culto al pelo corto, a la pollera larga, el régimen castrador de los internados y las “trenzas”?

Esa Educación Física nunca existió para la gran mayoría de los profesores. Si en cambio se enquistó en las mentes de 30 o 40 retrógrados, que con la biblia en una mano y un libro dinamarqués en la otra, pudieron gracias a ellos llenarse los bolsillos –no tan retrógrados entonces-. Por esa causa se está muriendo y ni aún la teórica raza sanfernandina la defiende (Salinas, A. (septiembre, 1974). Prólogo que parece un epílogo. *La Educación Física*, (3), p.1).

En la misma fuente, se da cuenta de la disputa por los espacios de los institutos, y de las diferentes opciones que los grupos apoyaban, mostrando una clara polarización que excedía el ámbito pedagógico y que se conectaba con grupos del poder político. Como se aprecia, la red de relaciones construye un tejido espeso que atraviesa los aparatos y las instituciones sin hallarse estrictamente en alguno de ellos. En este sentido, se entiende que la formación del enjambre de los puntos de resistencia-poder emerge como visible a partir de las tensiones internas dentro de los grupos identificados, como así también de las acciones que los actores realizan en función de sus objetivos individuales.

La descripción realizada por Salinas da indicios de la existencia de un conjunto de profesores que se constituyen por fuera de las categorías señaladas como Modernos o San Fernandinos. Esta consideración se realiza a partir de la crítica que se lee en la cita mencionada, donde se caracteriza como retrógrados tanto a los que tienen entre sus manos una biblia (en alusión a los San Fernandistas), o un libro dinamarqués (en clara alusión a los Modernos liderados por Alberto Dallo o sus discípulos). El análisis de las fuentes documentales permite hipotetizar que este grupo estaría compuesto por estudiantes y profesores con una fuerte inclinación política de izquierda progresista dentro y fuera de la renovación peronista, y que sus redes se articularían tanto con Modernos, San Fernandistas o Juramentados, según sus propios intereses. En alusión a esta cuestión, un ex alumno del INEF Romero Brest, que años más tarde será docente del INEF “Gral. Manuel Belgrano”, comenta:

Yo tenía que ser el mejor alumno y también el mejor Profesor y desde ahí me oponía, no desde una línea contra normativa. Era el mejor en lo normativo y ahí es donde vos le rompías el culo porque la realidad es que yo era abanderado del Instituto y estábamos en contra del Instituto (...) Me acuerdo que nosotros al Profesor de Didáctica lo cuestionamos mucho y lo sacamos. Pero sabíamos, éramos tipos que sabíamos de gimnasia, sabíamos de todo (...) Yo era excelente porque parte de este discurso tradicional yo me lo creía, no es que estaba totalmente en desacuerdo (Entrevista, N°8).

En el año 1974, las discusiones más fuertes giraron en torno a la posibilidad del traslado a San Fernando y del supuesto triunfo que esto sería para los San Fernandistas. No obstante, estas tensiones se dieron en un marco de alta inestabilidad política que iniciará con la muerte del presidente Juan Domingo Perón el 1 de septiembre de ese mismo año.

Respecto a la figura de María Estela Martínez de Perón, se esgrimieron argumentos disímiles. Algunos autores la consideraron incompetente para su cargo (Roquié, 2011), otros la describen como una líder que supo conducir –con objetivos difusos– la política argentina y orientarla hacia la persecución estatal (Saidon, 2016). Lo cierto es que desde fines de 1974, y como respuesta a los desafíos lanzados por los movimientos guerrilleros peronistas y no peronistas, el gobierno declaró el estado de sitio y suspendió las garantías constitucionales, dando paso al funcionamiento de escuadrones de la muerte de origen gubernamental que comenzaron a ejecutar a líderes opositores³⁹ (Roquié, 2011).

La conformación de la Triple A⁴⁰ primero, y del operativo Independencia después, marcarán el inicio del período de mayor violencia en la historia Argentina, con el desarrollo del terrorismo de Estado. En cuanto a la responsabilidad directa de Perón en la creación del nuevo grupo parapolicial, Adamovsky (2012) sostiene que “nunca se probó que el propio Perón hubiera avalado su creación, pero hay indicios que apuntan en ese sentido” (2012, p.307). Buscando esos rastros, se encuentra el trabajo periodístico de Saidón (2016), quien retoma algunas de las producciones realizadas en los últimos años para sostener que fue Perón y no López Rega quien fundó la Triple A.

³⁹ “Desde fines de 1973 y durante los dos años siguientes, la Triple A asesinó a referentes de la izquierda en un número difícil de establecer, pero que como mínimo se sitúa en los 500, pudiendo haber superado los 1500 o incluso 2000” (Adamovsky, 2012, p. 307)

⁴⁰ Si bien la literatura sobre la Triple A parece adjudicar a López Rega (“el Brujo”) la mayor responsabilidad de la formación de la fuerza para-estatal (Romero, L.A. 2012; Suriano, 2010), otros autores lo ponen en cuestión, adjudicándole otras responsabilidades. En estas lecturas, Janzen –tempranamente en 1986– señaló, no sólo los nexos entre los golpes militares de 1930, 1945, 1955 y 1966, sino también las vinculaciones al interior del mismo peronismo que se articularon para la conformación de la Triple A. En este sentido establece que el principal eslabón puede rastrearse en 1972, cuando el apoderado del Partido Justicialista “se jactaba entre sus amigos de los planes de José López Rega y José Rucci para impedir que Héctor Cámpora y la izquierda asuman la conducción del peronismo” (1986, p.11).

Luego del 20 de Junio (de 1972), los ataques, atentados, secuestros y crímenes perpetrados por la derecha fueron cada vez más comunes. Tanto Rucci como López Rega compartieron la jefatura de la policía interna, hasta que el ex líder de la CGT fue emboscado por Montoneros en 1973. Según Adamovsky (2012), este hecho fue central para que el Peron se reconcilie con una parte de las Fuerzas Armadas. Continuando con la descripción de Janzen (1986), el poder acumulado por López Rega, le permitió crear una “unidad especial” formada por mercenarios con el apoyo de la policía Federal, gracias a la designación de sus nuevos jefes. Sin embargo, las Fuerzas Armadas cuyos organismos de inteligencia conocían en detalle la estructura y funcionamiento de la Triple A, permitieron su accionar, dada la cercanía de los actos cometidos con sus previsiones en materia de la guerra contrainsurgente (Janzen, 1986).

En conclusión, tanto unos como otros intentan adjudicar el acontecimiento *sui generis*, el momento fundacional de la organización. Reflexionando sobre esta cuestión, es necesario considerar varias dimensiones: en primer lugar, la formación de una cultura militar contrainsurgente expectante para poner en escena las habilidades aprendidas desde 1955 gracias a la escuela francesa, ya acreditadas en el Plan CONINTES; en segundo lugar el exilio de Perón y el juego de seducción pendular que mantuvo entre los grupos de izquierda, derecha y extrema derecha; en tercer lugar la escala internacional que adoptaron las guerras por la liberación del capitalismo como fuente única de organización social; en cuarto lugar, el nivel creciente de violencia social dentro del plano nacional muchas veces suscitado por el sindicalismo contestatario que articuló con varios movimientos guerrilleros; en quinto lugar, el proceso de re-cristianización que se desarrolló al interior de varias organizaciones sociales con claras ideas anti subversivas; en sexto lugar, la vigencia de la Doctrina de Seguridad Nacional desplegada por EE.UU hacia todo el continente y el apoyo sustancial de sus organismos de inteligencia en los golpes de estados latinoamericanos dentro del Plan Cóndor; en séptimo lugar la atomización de las fuerzas guerrilleras y su diálogo con las experiencias cubana y rusa, desde las cuales visibilizaron como única salida posible la necesidad de una revolución; en octavo lugar, la política de “inteligencia” de estado argentino puesta mediante el despliegue de las fuerzas policiales provinciales y federales articuladas con las fuerzas armadas del país; y por último, el conjunto de actores (Isabel-López Rega) que articularon y recontextualizaron esta coyuntura en fruto de sus intereses personales y de poder, sean de índole políticos o económicos. Cabe aclarar que si bien otras variables no explicitadas estuvieron presentes en la construcción de la Triple A, no es objetivo de este trabajo detallar tales cuestiones, sino más bien contextualizar la configuración del dispositivo represivo que será un antecedente clave para el golpe de 1976.

En los años previos a la reapertura de San Fernando en 1977, circulaba como opción posible la construcción de un “Súper Instituto” el cual sería financiado por el Ministerio de Bienestar Social. Cabe señalar que la construcción de esta institución ya se venía configurando años atrás en el grupo de los Juramentados. Al respecto, Malvicino señala una conversación que mantuvo con el Profesor Enrique Kistenmacher durante su gestión como Director Nacional en 1957. Este menciona que “se debería contar con instalaciones completas

(...) y que naturalmente esta obra se debería construir fuera de la Capital Federal y en una gran superficie aproximada de 50 hectáreas” (Malvicino, 2007, p.58).

Dicho proyecto había captado la atención y la alegría de varios profesores e inclusive del Director Nacional, tomando como modelo el Instituto de Madrid. A pesar del optimismo por la idea, otras voces se levantan en contra, argumentando que el país debería cubrir otras necesidades más importantes, además reclamar como imperiosa la necesidad de construir un plan nacional de Educación Física en todos sus niveles. De esta manera se señala:

Por último, y sin haber encontrado argumentos valederos que justifiquen la concreción del súper instituto, creemos que ese rumor está estrechamente vinculado al proyecto que tiene como meta VOLVER A SAN FERNANDO, ya que con semejante historia se aplacarían los, a veces, exaltados ánimos de alumnos y de algunos profesores. Ese viejo y anhelado proyecto que en nombre de la venganza y SOLAPADAMENTE (¿por qué?) se viene elaborando. (La situación del INEF Bs. As. (septiembre, 1974). *La Educación Física*, (3), p.7)

Con la tensión tan alta sobre este tema, en la misma nota de editor, se esgrimían los motivos por los cuales la idea de volver a San Fernando se tornaba cada día más fuerte, dado que “es el único lugar que nos pertenece. El lugar es amplio. Se contaría con el apoyo monetario de la Cooperadora. El lugar del instituto provisorio estaría emplazado a poca distancia de un nuevo instituto a construir” (La situación del INEF Bs. As. (septiembre, 1974). *La Educación Física*, p.8).

Sin embargo, para comprender los motivos por los cuales ciertos grupos se oponían al retorno a los pagos del canal – aun cuando eso implicaba permanecer en un lugar que no satisfacía plenamente los requerimientos para el óptimo desarrollo del Instituto y del CEF-, es necesario releer el proceso político de la toma de la Dirección Nacional de Educación Física.

Un sector de la educación física sostenía que “la toma” fue una acción dirigida especialmente en forma de venganza por haber trasladado el INEF “Gral. Manuel Belgrano” a la Capital Federal y que, ceder a la idea de llevar el INEF nuevamente a San Fernando (aunque sea de forma provisoria), sería un retroceso para la educación física en su conjunto. Este grupo, además de la resistencia al pase, se manifestaba en contra de la toma. Al respecto y sin asumir una defensa al director nacional señalaban:

Hermes Pérez Madrid fue el causante de todo lo que hoy sucede en la Educación Física. Para la mitad más uno, el haber fusionado a varones y mujeres en un solo instituto, provocó la destrucción del –en algún tiempo considerado- mejor instituto de Sudamérica. También se lo acusó de pornográfico (...) porque trató de implantar la coeducación; y a 8 años del famoso primer traslado, esa unión es todavía inexistente (La situación del INEF Bs. As. (septiembre, 1974). *La Educación Física*, (3), p.8).

En consecuencia, volver a San Fernando, era leído por una parte importante de los actores de la educación física –inclusive por aquellos que se reflejaban como elemento sustancial del Proceso de Reconstrucción Nacional-, como un retroceso en el proceso de reconstrucción de la Argentina, aún cuando en la toma, facciones del mismo peronismo hubieran colaborado y expresado su apoyo. En este sentido, la contienda entre los distintos actores y grupos en la lucha por la hegemonía política y pedagógica⁴¹ en el campo, parece estar contenida por la “diversidad” y la disidencia que se permiten en la construcción de un gobierno democrático⁴².

Finalmente, la estadía en Comunicaciones fue foco de grandes tensiones no solo por las características precarias donde se desarrollaban las actividades diarias, sino porque frente a los intentos de traslado o construcción de una nueva institución, se generaron posiciones de enfrentamiento que, anulándose entre sí, no lograron imponer una solución. Esta tensión mantenida entre los grupos, el posible retorno a San Fernando y las disputas por los posibles lugares de mudanza para el instituto, fue resuelta en un nuevo escenario político: la participación de profesores de educación física como funcionarios civiles en la última dictadura cívica militar.

⁴¹ Los cambios introducidos en el plan de estudios de 1967 reducían significativamente las horas dedicadas al área deportiva, eliminando incluso la asignatura esgrima. A su vez, se incluían en la currícula una nueva asignatura que articulaba con los supuestos de la gimnasia formativa (Aisenstein, 1995). Estos cambios y el traslado a la Capital Federal del INEF en el mismo año puede ser leído como un retroceso de los egresados de San Fernando (caracterizado por una tradición importante en el campo del deporte) en la disputa por la hegemonía en el campo

⁴² En el marco de las discusiones sobre el traslado del instituto a Comunicaciones, la revista permitió reconocer puntos de crítica, aún con la demostrada afiliación peronista. Allí se señalaron “errores y aciertos del gobierno en gran medida para acrecentar la vía democrática en la cual todos deseamos vivir y fieles a nuestros principios debemos señalar que lo que se ha cometido no es solamente una injusticia, sino algo a nuestro parecer mucho más grave como es el apuro y la improvisación” (La situación del INEF Bs. As. (septiembre, 1974). *La Educación Física*, (3), p.5)

CAPÍTULO 3

El dispositivo de formación docente en Educación Física y la cultura escolar del INEF “Gral. Manuel Belgrano” durante la última dictadura militar

La última dictadura militar marcó profundamente la vida del sistema educativo argentino. Aun cuando no logró desarrollar un proyecto educativo ni sancionar una ley de educación, su impacto en la dinámica y en el funcionamiento de las instituciones educativas fue rotundo. Los cambios realizados y el despliegue de las políticas educativas en el período, si bien fueron heterogéneas en función de las gestiones de los diferentes ministros de educación, tuvieron un rasgo transversal: el control pleno de los actores y de las instituciones a fin de eliminar cualquier tipo de voz disidente a los puntos vitales del régimen militar (Tedesco, 1987). Adentrarnos en este fenómeno permite pensar cuáles fueron las transformaciones que se promovieron a nivel nacional (impulsadas tanto por militares como por los civiles que trabajaron durante en este período) y cómo permearon, en primer lugar las instituciones educativas, y en segundo lugar los espacios de formación docente.

En función de esto, a lo largo de este capítulo se expondrá brevemente el contexto político y económico de estos años, el paso de profesores civiles como funcionarios de la dictadura, las características del proyecto educativo autoritario y cómo tales cuestiones se articularon tanto con la cultura escolar del INEF “Gral. Manuel Belgrano” como con el dispositivo de formación.

3.1 El golpe cívico-militar de 1976.

“Señora, las Fuerzas Armadas han decidido tomar el control político del país y usted queda arrestada.” Esas fueron las palabras pronunciadas por el general José Rogelio Villarreal a Isabel Perón, quien había sido detenida cerca de la 1.00 am en Aeroparque. Al día siguiente, el 25 de Marzo de 1976, el diario Clarín tituló “Total Normalidad. Las fuerzas Armadas Ejercen el Gobierno.” Con estos hechos, la sociedad argentina daba los primeros pasos en lo que sería el período más trágico de su historia.

El 24 de Marzo de 1976, en un clima político tenso, la junta de Comandantes en Jefe irrumpió el gobierno de Isabel Perón, constituyó los elementos legales del llamado Proceso de Reorganización Nacional, y designó presidente al Gral. Jorge Rafael Videla, quien será remplazado en 1981 por el Gral. Roberto E. Viola. Su sucesor, el Gral. Leopoldo Galtieri es

quien atravesará la guerra con Malvinas, y luego de la derrota dejará su cargo al General Reynaldo Bignone, quien llamará a elecciones en octubre de 1983.

El gobierno de facto se propuso primariamente recuperar el orden y, mediante el uso monopólico del ejercicio de la fuerza, “desarmar grupos clandestinos y vencer militarmente a las dos grandes organizaciones guerrilleras: ERP y Montoneros” (Romero, L.A. 2012 p. 182). Para ello, desplegó y legitimó grupos paramilitares por todo el país con un solo objetivo: erradicar la subversión apátrida, perpetrando así un genocidio de rasgos nunca antes visto en la historia argentina (Suriano, 2010). No se trataron de acciones focalizadas, ni muchos menos restringidas a los grupos guerrilleros: fue un plan caracterizado por la violación de los derechos humanos, la desaparición sistemática de personas, apropiación ilegítima de sus hijos, intervención de sindicatos y agrupaciones sociales, práctica de torturas a civiles y apertura de centros clandestinos de detención por todo el país (CONADEP, 2014). Las consecuencias de estas acciones fueron nefastas, y a pesar de las dificultades para el registro de casos (dado que sólo una parte fueron denunciados), “ya se han logrado documentar con nombre y apellido cerca de nueve mil casos (CONADEP); sin embargo los movimientos por los derechos humanos calculan que el número total podría ascender a los treinta mil” (Adamovsky, 2012, p.328).

Los años dictatoriales marcaron el comienzo de una transformación económica y social heredera de la crisis mundial por el alza del petróleo y el despliegue de la Doctrina de Seguridad Nacional en los países del continente. Así pues, desde un Estado controlado por un gobierno de facto militar se buscó, mediante la desintegración y fragmentación social, diluir toda oposición política, para desplegar sin resistencia alguna el plan económico acorde a las nuevas reglas de distribución geopolítica.

Con la pasividad, silencio o complicidad de la sociedad argentina, el gobierno de facto pudo abocarse a la segunda tarea: la reestructuración económica, para lo cual convocó a José Alfredo Martínez de Hoz, economista vinculado con los círculos más altos del mercado nacional e internacional. A tono con las ideas liberales de la época, el plan del Ministro fue reducir la presencia del Estado al mínimo y dejar la regulación de la economía a las leyes del mercado. La desprotección de la industria nacional –mediante las aperturas de las importaciones- no sólo tuvo el objetivo de atraer capital extranjero, sino de reducir el poder

del sector industrial nacional y de sus sindicatos representativos. De esta forma, se abandonaron las orientaciones básicas de la economía vigentes desde 1930⁴³ (Suriano, 2010).

Las profundas tensiones marcadas en el seno de las Fuerzas Armadas, generaron fisuras en la propuesta y en la legitimidad del Ministro de Economía, lo que provocó la primera gran crisis interna de gobierno. Esta cuestión determinará la salida del presidente de facto Videla, y en su reemplazo la designación del General Viola en 1981 quien fue sustituido hacia finales de ese mismo año por el General Leopoldo Fortunato Galtieri. El nuevo gobierno se diferenció considerablemente del saliente y su estrategia política se asentó en cuatro puntos centrales 1) la elección de un nuevo ministro de economía 2) el acercamiento hacia EEUU 3) el aliento presidencial a la formación de un nuevo partido que ocupara un lugar central en el futuro mapa político 4) la ocupación de Malvinas. En Marzo de 1982 tanto sindicalistas como grupos empresarios organizaron una huelga general con concentración obrera, que fue duramente reprimida por las fuerzas militares (Quiroga, 2010).

Sin embargo el año 1982 no pasará a la historia por la situación económica o por la represión sindical. El 2 de abril, tropas argentinas desembarcaron y ocuparon las islas Malvinas⁴⁴. La derrota militar, marcó el ocaso del Proceso de Reorganización Nacional, desencadenando una crisis en las Fuerzas Armadas. Luego de la renuncia de Galtieri junto con sus principales colaboradores, ni la Armada ni la Fuerza Aérea, respaldaron la designación como presidente de Reynaldo Bignone.

En este escenario, gran parte de la sociedad se encontró tremendamente decepcionada producto de informaciones falsas que recibieron de parte de las autoridades militares sobre el avance de la guerra, y se inclinó hacia quienes venían exigiendo el retiro de la junta y la apertura democrática (Adamovsky, 2012; Quiroga, 2010; Romero, L.A. 2012; Vazeilles,

⁴³ Este cambio, hizo que la crisis se torne más profunda poniendo en escena nuevamente a sindicalistas, empresarios nacionales y potenciando el surgimiento de un nuevo sector político: La Multipartidaria. Esta agrupación, motivada por la Unión Cívica Radical, supo contener un amplio espectro partidario en fuerzas políticas diversas como el Justicialismo y el partido Demócrata Cristiano entre otros, y tuvo como primer objetivo el retorno al estado de derecho mediante la plena vigencia de la Constitución Nacional (Quiroga, 2010)

⁴⁴ Esta acción suscitó un apoyo generalizado por parte de la población argentina y de una gran parte de los países latinoamericanos (a excepción de Chile). Sin embargo, la mayoría de los países europeos se alineó detrás de Gran Bretaña, quien lejos de aceptar las condiciones, se propuso recuperar las islas. Tras un intento de mediación fallida, Estados Unidos apoyó a su aliado tradicional, dejando en evidencia “que los militares habían iniciado su acción ignorando lo más elemental de las reglas del juego internacional” (Romero, L.A 2012, p.187).

2007). Durante ese año y medio, la sociedad argentina (ilusionada por una pronta recuperación democrática) logró renovar los movimientos políticos clásicos del Justicialismo y la Unión Cívica Radical, con la diferencia que, a este último sector, lo apoyó gran parte de la militancia universitaria e intelectuales que dotaron a su plataforma electoral un tono moderno, ausente en la expresión peronista.

En cuanto a las vinculaciones de la dictadura, Suriano (2010) señala que lejos de ser un golpe resistido por el poder popular, fue acompañado por una parte de la sociedad argentina:

Las evidencias del apoyo de políticos, empresarios, obispos y periodistas al gobierno dictatorial son irrefutables. Pero el mayor impacto, y tal vez el más traumático y paradigmático, fue el respaldo de amplios sectores de la sociedad civil a partir de dos acontecimientos bien diversos, como el fútbol y la guerra, y con implicancias ulteriores tan disímiles (p.15).

En este sentido, la participación de cargos ministeriales, municipales y de cuadros políticos intermedios de diversa raíz partidaria, le otorgó al gobierno un “carácter cívico militar”, junto con el respaldo casi unánime de los medios de comunicación, de la cúpula eclesiástica, de múltiples asociaciones empresariales, así como también de diversos sectores de la sociedad civil que rescataban la supuesta restitución del orden político y social no importa cuál fuera el costo (Suriano, 2010).

Consecuentemente, el gobierno de facto designó a un conjunto de militares y civiles al mando de los ministerios, universidades y direcciones nacionales. Este hecho, a priori tajante y unificador en el proyecto político antidemocrático, tendrá efectos diversos en la puja por los intereses de cada facción al interior de las fuerzas armadas (Canelo, 2016). En efecto, estas tensiones se expresaron de modo particular dentro de la cartera educativa, materializándose en una consecución de cinco ministros de educación a lo largo de todo el período dictatorial, conformando lo que Tedesco (1987) denominó como el “proyecto educativo autoritario”

3.2 El proyecto educativo autoritario

El sistema educativo en su conjunto fue considerado como un elemento central en la lucha contra la subversión, inclusive de forma previa al golpe de 1976. En las fuentes

analizadas se evidencia cómo desde 1975 “la subversión”, ocupó un espacio dentro del Boletín de Comunicaciones del Ministro de Educación, conducido por el Dr. Pedro José Arrighi:

La comunidad Educativa se compromete, señores, a encarar ese esclarecimiento, a asumir esas responsabilidades, y a llevar adelante, HASTA SUS ULTIMAS CONSECUENCIAS, la lucha contra la subversión abierta o embozada QUE RECLUTA EN LAS AULAS, DESDE JARDIN DE INFANTES A LA UNIVERSIDAD, A LOS GUERRILLEROS DE MAÑANA, Y QUE EN MULTIPLES MANIFESTACIONES DE LA CULTURA PREPARA LOS CEREBROS Y PERVIERTE LOS CORAZONES DE LOS QUE MUY PRONTO HAN DE EMPUÑAR LOS FUSIBLES O ARMAR LAS EMBOSCADAS CRIMINALES (Ministerio de Cultura y Educación (1975). *Boletín de Comunicaciones*, [mayúscula del original] (33-34 Bis), pp.2-3).

Los grupos que apoyaron a la dictadura, tras el golpe de Marzo de 1976, compartieron el diagnóstico negativo sobre lo acontecido en el plano social y la relevancia que tenía la educación como parte de este proceso, por ello mismo el sistema educativo fue un lugar privilegiado para la puesta en marcha del plan represivo, dando comienzo así a una serie de transformaciones que fueron definidas por Tedesco, Brasvlasky y Carciofi (1987) como el “proyecto educativo autoritario”. Si bien algunos trabajos realizados desde la historia reciente señalan cesantías, despidos y persecución en el contexto previo al golpe, el despliegue alcanzado durante la última dictadura fue atroz:

La desaparición forzada de personas castigó duramente a docentes, investigadores, estudiantes (...) a esto debe sumarse el exilio, la encarcelación por motivos ideológicos, los despidos y la ‘puesta a disponibilidad’, el cierre de instituciones y carreras, las prohibiciones (...) la quema de libros y las diversas formas de uniformización y disciplinamiento de las prácticas cotidianas (Pineau, 2006, p.43).

Tedesco analiza los cambios acontecidos dentro del sistema educativo caracterizándolo como heterogéneo e inestable, fruto de una profunda crisis hegemónica. El autor sostiene que existió una tensión vigente entre lo planteado por las corrientes economicistas y reproductivistas de la educación –donde la educación determina, adoctrina y reproduce el orden establecido funcional al capital- contra el diagnóstico dictatorial, quienes definían a la educación como un reducto cooptado por las fuerzas subversivas, es decir “lo que para unos era un aparato de dominación, para otros era una agencia subversiva” (Tedesco, 1987, p. 25).

En este sentido, las transformaciones educativas llevadas adelante con el comienzo de la última dictadura afectaron el ordenamiento curricular del sistema educativo; donde las

propuestas realizadas por los diferentes ministros de educación (Bruera, Catalán, Llerena Amadeo, Burundarena, Licciardo), carecerán de semejanzas significativas más allá de su carácter reactivo (Tedesco, 1987). En consecuencia, es necesario considerar la multiplicidad de tensiones presentes en las propuestas realizadas y cómo las mismas se reeditaron en la dinámica política de la época.

Los representantes del catolicismo tradicional, por ejemplo, pueden encontrarse tanto en movimientos populares como en las reacciones conservadores-militares. Lo mismo puede decirse del liberalismo moderno, sector que en tanto enfrentaba en el plano educativo al catolicismo tradicional, estuvo en educación, más cerca de la izquierda de lo que lo estaba en el conjunto de la sociedad (Tedesco, 1987, p.24).

Con este diagnóstico sobre el Sistema de Instrucción Pública Centralizado y Estatal (SIPCE) (Puigross, 1991), la dictadura se ubicó dentro de una tradición que buscaba recuperar y fortalecer las tendencias elitistas, crecientes luego de 1955. Sin embargo las tensiones y discusiones que se pusieron en juego durante este período ya estaban presentes dentro del imaginario argentino desde mediados del siglo XX; que según Pineau (2006) se pueden clasificar en tres líneas político-pedagógicas. En primer lugar, estaban quienes defendían el canon fundacional, todas aquellas posiciones que pregonaban la restauración del espíritu de la Ley 1420 como solución a los males de la escuela. En segundo término, dentro de la modernización excluyente, se encontraban aquellas posturas que buscaban reformar el sistema educativo limitando los elementos democratizadores, encontrando eco en las ideas “tecnocráticas, confesionales, mercantilistas, autoritarias, represivas, privatizadoras, desarrollistas, imperialistas, discriminadoras, y –más tardíamente, neoliberales” (Pineau, 2006, p. 31). Por último, la modernización incluyente, a diferencia de la posición anterior, proponía fortalecer los elementos democratizadores que estaban presentes en el canon fundacional y eliminar los elementos discriminadores. Según el momento y el caso, esta posición tomó aristas populares, críticas, expresivas, participativas, pero fundamentalmente se relacionaban con la renovación cultural de los 60. En consecuencia, al iniciar la dictadura en 1976, estas tres posiciones se disputaron el control del sistema, aún en manos del canon fundacional y, según la época, desplegaron diferentes acciones tendientes a la consolidación de su proyecto político pedagógico (Pineau, 2006).

En este sentido, Kaufmann (2001) sostiene que el principal rasgo del proyecto educativo dictatorial fue la necesidad de realizar una “refundación” del sistema educativo

que acompañe la construcción de una nueva nación, articulando una base fundacional militarizada con “políticas neoliberales de orientación ideológica neoconservadoras” (2001, p.93). Las políticas de descentralización⁴⁵, subsidiariedad, desfinanciamiento fueron aportadas por el orden neoliberal, mientras que el neoconservadurismo manifestaba la preocupación por el mantenimiento del orden, la autoridad y los valores cristianos (Doval, 2008).

En concordancia con el clima de la época, se dictaron una serie de medidas que suprimían formas de participación estudiantil o reglamentaban las formas de vestimenta, corte de pelo, etc., buscando alcanzar de esta forma el clima educativo pregonado desde el ministerio: respeto, orden y silencio⁴⁶. En este sentido, Pineau (2008) identifica dos estrategias centrales desplegadas por el gobierno de facto: la estrategia represiva y la estrategia discriminadora.

El accionar del esquema represivo se basó en una serie de premisas, tales como: “Todo hecho social es un hecho político. Todo hecho político es un hecho subversivo. Todo hecho subversivo debe ser reprimido” (2008, p. 43). En esta concatenación, todo hecho educativo en tanto hecho social podía ser potencial lugar de un foco subversivo y, dentro de la retórica oficial, la escuela y la universidad fueron los supuestos focos principales del “caos social”. Este diagnóstico tuvo por objetivo reinstaurar prácticas basadas en un discurso católico tradicionalista y oscurantista, tal como se evidencia en el siguiente fragmento de los objetivos impulsados por el Consejo Federal de Educación,

Siendo el fin de la educación la formación integral, armónica y permanente de cada hombre, en función de sus fines esenciales (...) el sistema educativo deberá asegurar a todos los habitantes de la Nación una educación (...) integrándola con los valores de la moral cristiana, de la tradición nacional y de la dignidad del ser argentino (Pineau, 2006, p. 46)

⁴⁵ El 9 de Septiembre de 1976 Ricardo P. Bruera anunció la descentralización progresiva de los servicios educativos que dependían del Estado, cuestión que se realizará efectivamente en 1978. Al respecto Rodríguez (2008), señala que lejos de implantarse de forma homogénea en todo el territorio nacional, hubo una distancia entre la letra de la norma y su aplicación, encontrando por ejemplo algunos casos de autonomía relativa respecto al Consejo Federal de Educación.

⁴⁶ Toda regulación curricular se inscribió dentro de un autoritarismo pedagógico, destacándose (durante las gestiones de Bruera y Catalán) la necesidad de incorporar la formación profesional y laboral dentro del nivel medio, encontrando un breve antecedente en las reformas economicistas de la década del 60'. No obstante, estas propuestas fueron “empobrecidas” dado que no se inscribieron dentro de un proyecto de industrialización y de crecimiento económico, sino “en el contexto de un programa de achicamiento por un lado, y de un discurso pedagógico espiritualista por el otro” (Tedesco, 1987 p.64).

Para Pineau (2008), existen cuatro medidas concretas que pueden caracterizarse dentro de la estrategia represiva: el operativo Claridad⁴⁷, la censura de libros, la elaboración de bibliografía para detectar la infiltración marxista dentro del sistema educativo⁴⁸ y el disciplinamiento cotidiano. De forma paralela a la estrategia represiva, identifica una estrategia discriminadora acorde con las interpretaciones que se hacían sobre la educación desde el discurso económico. Para el autor las propuestas neoliberales necesitaban un sujeto individualista, dinámico, “que concibiera al mercado como el mejor rector social y considerara al consumo, la especulación, y la acumulación de riqueza y su disfrute como rectores de su conducta” (Pineau, 2006, p.75). En efecto, la estrategia discriminadora, no hacía foco en la restauración de los valores perdidos, sino en los requerimientos de la época, donde el orden no sería un fin en sí mismo, sino un camino para el despliegue de estas propuestas. En este sentido, el retraimiento del Estado como el principal garante de la educación, la profundización de la segmentación interna del sistema y las políticas didácticas, bajo un estricto control y clima represivo, fueron los elementos que se articularon bajo las medidas tendientes a una modernización excluyente presente en este período (Pineau, 2006, 2008).

3.3 El dispositivo de formación docente en Educación Física durante la última dictadura militar

El dispositivo de formación docente en Educación Física, configurado durante la dictadura encontró elementos que se articularon con al menos una de las estrategias represivas (Pineau, 2006, 2008) del proyecto educativo autoritario (Tedesco, 1987). Sin embargo, tales características del dispositivo no surgieron en este período sino que ya estaban presentes en su estructura antes del proceso dictatorial. Precisamente, estas características del

⁴⁷ El operativo Claridad, consistió en el despliegue de acciones de espionaje e investigación de funcionarios y personalidades vinculadas con la cultura y educación, articulando con otras áreas no escolares como lo fueron la Secretaría de Inteligencia del Estado (SIDE). Con accionar semi secreto, realizaron investigaciones personales de estudiantes, docentes y directivos (lo que dio lugar a cesantías y probablemente a encarcelamientos o desapariciones) hasta el control y supervisión del material escrito (Pineau, 2006, 2008).

⁴⁸ El documento titulado “Subversión en el ámbito Educativo. Conozcamos a nuestro enemigo” fue publicado en 1977 bajo la órbita del Ministerio de Educación (dependiente del ministro Catalán). Esta publicación debía ser distribuida en todos los establecimientos educativos del país, siendo los directivos y supervisores los responsables del cumplimiento de estas medidas. El objetivo de la publicación era que el colegiado docente pudiera identificar focos de la subversión en estudiantes o colegas, a los efectos de “erradicar la subversión del ámbito educativo y promover la vigencia de los valores de la moral cristiana, de la tradición nacional y de la dignidad de ser argentino” (1977, p. 1), convocando a los docentes en ser los “custodios de nuestra soberanía ideológica” (Pineau, 2006, p. 65).

dispositivo y la red de relaciones establecidas por los Juramentados en su paso por el Ejército analizado en el capítulo anterior, constituyeron el eslabón que permitió a profesores civiles desempeñar su tarea como funcionarios sin mayores tutelajes.

3.3.1 Militares al Gobierno, Juramentados al poder

A partir de la resolución N° 7 del 26 de Marzo de 1976, la Junta Militar estableció:

Que de acuerdo con lo establecido en el ACTA PARA EL PROCESO DE REORGANIZACIÓN NACIONAL ha sido declarado caduco el mandato del Poder Ejecutivo Nacional habiendo cesado también en sus funciones todos los integrantes del Gabinete Nacional y los Secretarios de Estados Respectivos (Ministerio de Cultura y Educación (1976). *Boletín de Comunicaciones*, [mayúscula del original] (1), p.1).

A solo dos días de la destitución de Isabel Perón, se designó como Director Nacional de Educación Física, Deportes y Recreación al Teniente Coronel D. Carlos Jorge Krapf⁴⁹, interrumpiendo así una larga sucesión de civiles profesionales en la gestión del organismo. Paralelamente y de forma temprana, la conformación de los llamados “grupos de trabajos” tuvieron, también, representantes de la Dirección Nacional de Educación Física, Deportes y Recreación en cuestiones avocadas tanto a temas pedagógicos como legales.

El Coronel Krapf ocupó el cargo de Director Nacional desde el 26 de Marzo hasta el 8 de Julio de 1976. En su gestión, y en el marco del control y revisión general que los delegados militares realizaron en las distintas reparticiones de los ministerios y direcciones nacionales, elevó un informe “con los temas más urgentes que comprometen la acción conjunta de nación y de las provincias” (Ministerio de Cultura y Educación (1976). *Memorandum. Actuación* (13283) p.3). En el documento, solicitaban reconsiderar la Ley 19.988 referida a la validez nacional de los títulos emitidos por los establecimientos educativos de las provincias. Sobre este tema, el memorándum dicta:

(...) en el caso específico de la formación de docentes para el ejercicio de la enseñanza de la educación física –carrera de nivel terciario no universitario- han surgido al amparo de esta legislación diversos establecimientos de jurisdicción provincial que –al juicio del suscrito- no

⁴⁹ En 1981 será Representante por la Federación Deportiva Militar Argentina, integrante del Consejo Internacional del Deporte Militar (República Argentina (2015). *Boletín Oficial de la República Argentina* (33.077). Decretos secretos y reservados. Decreto N° 1117/1981).

responden a reales necesidades del medio creando así artificialmente un “proletariado⁵⁰ docente” carentes de fuentes suficientes de trabajo, que no cuentan con una infraestructura mínima, ni con el personal adecuadamente especializado para responder a los requerimientos de su finalidad. Estos factores inciden negativamente en la calidad de los profesionales egresados” (Ministerio de Cultura y Educación (1976). *Memorandum. Actuación* (13283), p.3)

Sobre esta cuestión, el Director Nacional recomendó que la homologación de los títulos entre las provincias y nación no fuera de forma automática, sino con un estudio previo por parte de la nación a los efectos de garantizar el correcto funcionamiento de los planes de estudios y de las instituciones donde se efectivizaban. La legitimidad de ciertas instituciones educativas de formación docente en educación física, era un tema de agenda, en especial a partir del surgimiento del primer instituto privado⁵¹ del país con el aval para dictar la carrera de profesor de educación física.

En efecto, esta tensión puede rastrearse de forma previa al golpe de estado, en el artículo titulado “El mejor enemigo es... el enemigo muerto⁵²”, publicada sin firmar en septiembre de 1974, en la mencionada revista de circulación entre docentes y alumnos “La educación Física”. En esta nota editorial se llama a que la educación física se incorpore plenamente al Proceso de Reconstrucción Nacional, realizando una purga que borre “el curro institucionalizado” que vincula a docentes del INEF y funcionarios de la Dirección Nacional de Educación Física, Deportes y Recreación. Al respecto señalan:

(...) recordamos a nuestros lectores, que el ingreso de 1973 estuvo bajo su supervisión y que días más tarde llegaron a los domicilios de las reprobadas bandas (...) cartas de invitación para los cursos de estudios de Educación Física en el Instituto Privado Año 2000 (el de MUROS). ¿Quién pudo facilitar las direcciones de las aspirantes reprobadas? ¿Hace falta pensar mucho...? (El mejor enemigo es...el enemigo muerto. (septiembre, 1974). *La educación Física*. (3), p.22)

Además de retomar la discusión en torno a la validez de los títulos, Krapf, propuso restablecer los convenios establecidos con las provincias en materia de asistencia técnica a las acciones desarrolladas en materia de educación física. A su vez, solicitó a las instituciones

⁵⁰ Llama la atención la utilización del concepto de proletariado en el campo de la Educación Física, ya había sido utilizada por Ortiz en 1939.

⁵¹ Efectivamente, Muros creo en 1974 un profesorado de Educación Física en el primer Instituto privado de Capital Federal, el cual contaba con escuela primaria y jardín de infantes desde 1969. En esta línea, vinculan a la vice rectora del INEF Bs. As. Sra. de Calvo, como íntima amiga de Muros, y como culpable del tráfico de información que beneficia “al enemigo” dado que saben de ante mano “los pasos de los organismos oficiales”. Acusando a otros profesores del campo, la publicación finaliza incitando a una purga en favor del proyecto de reconstrucción nacional.

⁵² El mejor enemigo es...el enemigo muerto. (septiembre, 1974). *La educación Física*. (3) p.22.

deportivas poner a disposición sus instalaciones para la realización de clases de educación física, debido al déficit de infraestructura escolar. Sin embargo, en el marco de las tensiones señaladas y de la importancia que el proceso de reorganización nacional realiza sobre el sistema educativo, las acciones desplegadas por el director en su breve tiempo, tuvieron poco impacto en el campo, incluso en lo referido a los objetivos o finalidades educativas establecidas por la dictadura.

Como sucesor de Krapf, fue designado el profesor Héctor José Barovero, quien sería el funcionario civil con mayor poder político en la Dirección Nacional de Educación Física, Deportes y Recreación durante la última dictadura militar. Reconocido jugador de Básquet en el plano Nacional, mantenía conexiones fuertes con otros Juramentados, entre ellos el Profesor Oscar O. Malvicino, ex Director Nacional y cofundador del Instituto Nacional de Educación Física de Santa Fe⁵³ inaugurado el 3 de Junio de 1960.

El nombramiento de Barovero, puede ser leído como el desenlace de un largo proceso que culmina con el triunfo de los Juramentados en la órbita de la Dirección Nacional de Educación Física Deportes y Recreación sobre las propuestas de los Modernos, que habían sido hegemónicas desde 1967 hasta la toma en 1973. Cabe señalar que al mismo tiempo que se producía esta designación, Alberto Dallo (representante ilustre de los “Modernos”) era nombrado como Sub Secretario Nacional de Deportes de la Nación. En esta coyuntura y a mediados de 1976 el INEF “Buenos Aires”, retornó al predio de Republicuetas 1050, aunque esta vez no en las instalaciones que antes le pertenecían. Esta acción, llevada adelante por la gestión de Alberto Dallo (Beer, 2015), que a priori podría suponer un triunfo sobre los Sanfernandistas, generó que en 1977, la Dirección Nacional de Educación Física, Deportes y Recreación, recabara autorización al Ministerio de Cultura y Educación para derivar a ingresantes de ese año a las instalaciones del Centro Nacional de Educación Física N°13, es decir, al viejo predio del INEF “Gral. Manuel Belgrano” de San Fernando, tal como se describió en el capítulo anterior.

En esta nueva coyuntura, los Modernos se abocaron al trabajo de reconstrucción de las instalaciones en la calle Republicuetas, y los Sanfernandistas al proceso de reapertura en

⁵³ En este sentido, es necesario señalar que la creación del Instituto Nacional de Educación Física de Santa Fe, responde a un diagnóstico realizado por Dirección Nacional en 1957, el cual comprueba que, a excepción de Buenos Aires, no se contaba con profesores diplomados en el interior del país, y que las cátedras “estaban en manos de ex deportista, militares retirados, amigos políticos y especialmente docentes de otras asignaturas” (Malvicino, 2007, p. 67).

el predio de Libertador 1800. Si bien esta última sede funcionaba como Anexo del INEF “Buenos Aires”, en función de los datos recogidos en las entrevistas, la dinámica institucional fue significativamente distinta a la de Republicuetas.

En conclusión, lo que en el período democrático previo al golpe fluctuó como una tensión constante entre estas posiciones, finalizó como movimiento de síntesis funcional al proyecto dictatorial: Modernos, Sanfernandistas y principalmente Juramentados fueron funcionarios civiles en organismos claves de la Educación Física y el Deporte Argentino.

3.3.2 Vaivenes en los planes de estudio para la formación de profesores de Educación Física 1967; 1975 y 1980.

En el plano de la Educación Física, a pesar de lograr la reapertura del INEF “Gral. Manuel Belgrano” y de descomprimir en consecuencia uno de los temas sobre los cuales se evidenciaron posturas contrapuestas, las tensiones y posiciones siguieron presentes entre los diferentes grupos. En este sentido, lejos de cerrar las discusiones entre los actores del campo, cada grupo articuló sus propias relaciones de poder para concretar lo que consideraban un cambio que llevara a la Educación Física nuevamente en el centro de la escena educativa.

En este contexto, a pocos meses de asumir Barovero como Director Nacional de Educación Física, Deportes y Recreación, se propusieron avanzar sobre un aspecto central en el “proyecto moderno” de la educación física: el plan de estudios sancionado en 1967, considerado por los Sanfernandistas como un retroceso importante en las disputas del campo. En función de esto se analizaron la cantidad de materias y los tipos de asignatura por área de los tres planes en cuestión durante este período.

El plan de estudios de 1967, establecía un total de 100hs semanales a lo largo de los tres años de duración, otorgando 15hs a Ciencias Biológicas (Análisis del movimiento / Análisis del Entrenamiento, Anatomía Aplicada, Educación Sanitaria y Primeros Auxilios, Fisiología, Fisiología del ejercicio); 29hs a Ciencias Humanas (Actividades física adaptadas, Administración de la Educación Física, Didáctica - Didáctica General, Educación Vocal Evaluación de la Educación Física / Evaluación Aplicada, Historia, Introducción a la Educación Física, Pedagogía, Psicología de la Educación / Psicología educacional,

Psicología Evolutiva, Psicología general, Sociología / sociología Aplicada, Teoría de la Gimnasia el Juego y el Deporte) y 56hs en Didácticas (Atletismo, Basquetbol, Educación física infantil, Fútbol, Gimnasia, Gimnasia Deportiva, Hándbol, Natación, Recreación, Rugby, Softbol, Voleibol). Del total de las asignaturas y horas que establecía el plan de estudios, Gimnasia y Gimnasia deportiva aglutinaban 17hs; es decir casi el 20% de la formación, lo que indicaba la fuerte impronta gimnástica en la formación, y la huella “Moderna” en su planificación.

Este plan fue inicialmente modificado en 1975 -de forma experimental - para el turno vespertino varones del INEF “Buenos Aires”. En este marco el Ministro de Cultura y Educación Dr. Oscar Ivanissevich resolvía “Dejar establecido que el plan de estudio aprobado por Resolución N° 855 de fecha 8 de Julio de 1975 (...) será de aplicación a partir del curso lectivo de 1976” (Ministerio de Educación (1975). *Boletín de comunicaciones*. (33-34), p.21). Como argumentos centrales, el plan experimental sostenía conveniente “disminuir la duración de la jornada escolar, para favorecer el proceso de aprendizaje y condiciones de seguridad frente a los riesgos de la actividad gimnástica y deportiva” (Resolución N° 855/75 p.1). A su vez, indicaba que esta reestructuración obligaba a aumentar en un año la duración de los estudios respectivos, estableciendo el título intermedio de Maestro Nacional de Educación Física luego de 3 años de estudios con la posibilidad de continuar su formación y alcanzar la titulación de Profesor Nacional de Educación Física al término de 4 años.

Además de los cambios señalados en la duración de la carrera, el plan experimental de 1975, propuso disminuir tanto la formación en Ciencias Biológicas (de 15hs a 12hs) como así también la Formación Didáctica (de 56hs a 52hs), aumentando sensiblemente la formación en las Ciencias Humanísticas (de 29hs a 38hs) e introduciendo espacios curriculares como Filosofía y Práctica de la enseñanza. En la reforma de 1980, impulsada por la gestión de Barovero, estos elementos no persistieron y la formación en Ciencias Humanas volvió reducir su cantidad de horas. Sin embargo, la reforma experimental de 1975 estableció algunos elementos que sí tuvieron un correlato en la propuesta de Barovero.

En el plan de 1980, si bien Gimnasia y Gimnasia Deportiva continuaron siendo las materias con mayor carga horaria en conjunto (9hs y 2hs), fueron unos de los espacios más afectados pasando de 17hs dedicadas en el plan de 1967 a sólo 11 en 1975 y equiparando la carga horaria con Atletismo y Natación (11hs).

Afectar materias vinculadas a la gimnasia es, en consecuencia, tensionar algunos de los hilos que tejen la trama de relaciones de poder que se constituyen al interior del campo de la educación física. Esta disputa entre Gimnasia o Deporte, puede ser leída no solo en los cambios curriculares, sino también en los testimonios de profesores y ex alumnos. Al respecto un entrevistado señala:

La educación física demoró bastante tiempo para retomar el deporte. El deporte recién se retoma cuando los alumnos de Dallo empezamos a ser profesores en el profesorado, y en ese momento hay muchos libros que vienen de Estados Unidos y entonces ahí empiezan los especialistas a enseñar deportes (Entrevista N°1).

En este contexto, el 10 de Diciembre de 1976 mediante la Resolución 1870, se prorrogó hasta el 30 de Septiembre de 1977 el plazo para formular una propuesta de modificación al plan de estudios vigente. La revisión del plan de estudios debía contar con el amplio consenso de los docentes y autoridades, dado que un fracaso en este tema podría significar una pérdida considerable de poder en el campo. Por ello, al presentar el nuevo plan de formación, Barovero resalta el trabajo realizado con

(...) rectores y docentes representantes de los Institutos Nacionales de Educación Física, quienes fueron aportando sucesivamente el resultado de las sugerencias formuladas por los profesores a través de los departamentos de materias afines, reelaboradas luego en el seno del respectivo Consejo Directivo de cada uno de ellos (Dirección Nacional de Educación Física, Deportes y Recreación (1980). *Plan de estudios*, p. 1).

De esta manera, el equipo de la Dirección Nacional de Educación Física, Deportes y Recreación, se aseguraba de contar con el apoyo de las futuras casas de estudios donde se impartiría el flamante plan de estudios. A su vez, señalaba que el trabajo fue culminado con la asistencia técnica de profesores alemanes, en el marco del acuerdo extendido entre la Argentina y la República Federal de Alemania, para el desarrollo del deporte. Al respecto señala

El aporte de estos destacados profesionales provenientes de un país de elevado nivel tecnológico y docente, resultó valioso para corregir algunos de los aspectos y rectificar otros en los documentos de trabajo preparados a la luz de su amplia y reconocida experiencia (Dirección Nacional de Educación Física, Deportes y Recreación (1980). *Plan de estudios*, p. 1).

Sobre esta cuestión en particular, un entrevistado señala:

En el plan de estudios de los cuatro años, hay una influencia de los alemanes (...) porque ellos ponen guita para que se hagan las aulas (...) Los hijos de los alemanes hacían las galas de gimnasia

de escuelas alemanas. Después se destaparon algunas ollas con las escuelas alemanas, en el fondo las manejaron grupos nazis (Entrevista N°1).

En el informe que elevan desde la Dirección Nacional de Educación Física Deportes y Recreación, al Secretario de Cultura y Educación mencionaban reiteradas veces el trabajo realizado en los cursos de acción y las reuniones mantenidas con los Directores de los Institutos del país, entre diciembre de 1978 y abril de 1979. A su vez, señalaban los cambios más considerables:

- 1° - La totalidad de los estudios abarcará cuatro (4) años, en lugar de los tres (3) vigentes en la actualidad
- 2° - El título de Maestro Nacional de Educación física, que actualmente se expide al completar el segundo año de estudios, se otorgará a la finalización del tercer año de estudios
- 3° - El título de Profesor Nacional de Educación física, que actualmente se expide al completar el tercer año de estudios, se otorgará a la finalización del cuarto año de estudios;
- 4°- El total de horas semanales de clases varía entre las veintiséis (26) y treinta (30), según los diversos años, en lugar de las treinta y siete (37) horas establecidas actuales, entendiéndose que esta reducción de obligaciones sistemática redundará en una actividad más racional de los alumnos, brindándoles la posibilidad de profundizar sus estudios y actividades prácticas y pudiendo, consecuentemente, serles requerida una mayor exigencia en cada una de las materias;
- 5°- El plan propuesto incluye en el último año de estudio, materias ofrecidas en opción, de entre las cuales los alumnos deberán elegir tres (3), las que pasarán a tener carácter obligatorio. Dicho ofrecimiento de materias optativas tiene a posibilitar una mejor preparación en aspectos para los que el alumno esté más dotado y servirá de base, asimismo, para organizar estudios de post grado que oportunamente se establezca;
- 6- De aplicarse el plan propuesto (...) no se requerirán ningún incremento presupuestario, y solo al comenzar el 4° año de estudios, en 1983, será necesaria la asignación de horas (...) (Dirección Nacional de Educación Física, Deportes y Recreación (1980). *Plan de estudios*, pp. 2-3).

En los puntos señalados se observa una clara continuidad respecto al plan experimental de 1975, principalmente en cuanto a la alteración en los años de estudios - la consecuente acreditación de Maestro y Profesor-, al igual que la reducción significativa de horas semanales. A su vez, presentaba un elemento innovador otorgando la posibilidad de optar por determinadas materias en el último año, debiendo ser dos de las tres optativas elegidas entre una nómina de materias de contenido teórico y la tercera de entre un listado de contenido didáctico o a la inversa⁵⁴. Asimismo, cabe destacar que cada instituto podía optar

⁵⁴ Cabe señalar que en este plan se consideran materias Didácticas a: atletismo, gimnasia, natación, pelota al cesto, educación física infantil, recreación, rugby, hockey sobre césped, vida en la naturaleza, danzas folklóricas argentinas, basquetbol, vóleibol, softbol, danza creativa educacional, futbol.

por el desarrollo de diferentes asignaturas, siempre y cuando el plan fuera aprobado por la Dirección Nacional de Educación Física, Deporte y Recreación.

Otra cuestión a considerar fue que –sin contar las materias optativas de 4to año- la carga horaria en las materias del campo de las “Ciencias Biológicas” vuelve a ser de 15hs, tal como en el plan de 1967, aumentando de 3 a 5 las horas de Fisiología (Fisiología aplicada en Plan de 1980) e incorporando Teoría y práctica del entrenamiento. A su vez, las materias de “Ciencias Humanas”, que había crecido a 38hs en el plan experimental, volvió a ser de 28hs, mediante la reducción, reconversión o eliminación de algunas materias. En este sentido materias como Historia, Introducción a la Educación Física, Práctica de la enseñanza y Psicología General fueron directamente suprimidas del conjunto de materias obligatorias. De igual modo, se indicaba que aquellos estudiantes que no poseían en su formación contenidos que comprueben conocimientos de psicología, debían realizar un seminario obligatorio de “Psicología General”. Por último, la carga horaria de las “Didácticas” donde se agrupan, las gimnasias y los deportes, encontraban un punto medio entre los dos planes anteriores. Además, con una carga total de 54hs, se incorporó la asignatura de “Vida en la Naturaleza”, se disminuyó la carga horaria de Softbol y Básquet y se aumentó en una hora el tiempo destinado a Gimnasia Deportiva (de 2hs a 3hs).

Se podría inferir que más allá de lo señalado, este conjunto de asignaturas (las Biológicas y Didácticas), no presentaron cambios sustanciales respecto al plan de estudios de 1975. Sin embargo, en el nuevo plan, las ciencias sociales fueron afectadas, tanto por la cantidad materias como por la carga horaria estipulada- acortando la formación teórica de los profesores de Educación Física.

En función de los datos recogidos, podemos decir que los cambios producidos en el plan de estudio de 1980 presentaron continuidades respecto al programa experimental puesto en marcha en 1975, y que la aprobación del mismo, debe leerse dentro de las relaciones y disputas que mantenían los diferentes actores en el campo. Con la presencia de figuras importantes como Alberto Dallo en la Sub Secretaria Nacional de Deporte de la Nación (representante de los Modernos), y del profesor Héctor Barovero (Juramentado) al mando de la Dirección Nacional de Educación Física, el plan de estudios aprobado en 1980 expresó diferentes voces del campo relegando en un segundo plano los saberes humanísticos

subscritos en términos de relevancia a los saberes prácticos de las didácticas, sean deportivas o gimnásticas.

3.3.3 Una educación física para la defensa nacional.

Con estos funcionarios civiles gravitando en los organismos más importantes a nivel nacional con injerencia directa en el campo, se produce uno de los hechos discursivos más relevantes en torno a la concepción de la educación física. Fanlo (2011) señala que los discursos:

(...) se hacen prácticas por la captura o pasaje de los individuos, a lo largo de su vida, por los dispositivos produciendo formas de subjetividad (...) inscribiendo en sus cuerpos (...) un conjunto de praxis, saberes e instituciones, cuyo objetivo consiste en administrar, gobernar, controlar (...) dar un sentido que se supone útil a los comportamientos, gestos y pensamientos (p.18).

Mientras se discutían las tensiones generadas por los cambios en plan de estudios, en la esfera nacional se producían los años de mayor represión y tortura bajo la bandera de lucha contra “el enemigo de la subversión”. En este contexto, la agenda de la educación física reincorpora un elemento dentro de su discurso, presentes en el campo principios del siglo XX: la formación de una juventud para la defensa de la nación.

A partir del diagnóstico realizado, la Subsecretaría de Educación de la Nación, consideró la “conveniencia de definir gradualmente políticas especiales concretas para cada uno de los niveles y/o modalidades educativas comprendidos en esta Sub Secretaría” (Ministerio de Cultura y Educación (1977). *Boletín de comunicaciones* (35/36), p.8), estableciendo una serie de “principios generales”, entre los cuales se destacaba que la educación física debía ser:

(...) concretada en su triple dimensión del espíritu, el cuerpo del cuidado, de la salud individual y colectiva, de preparación de los ciudadanos para la integración de recursos humanos aptos para la defensa nacional, todo ello bajo una profunda formación ética⁵⁵ (Ministerio de Cultura y Educación (1977). *Boletín de comunicaciones* (35/36), p.8).

⁵⁵ El contador Roberto Gregorio Pardo, será quien ocupe el cargo de sub secretario de educación. Al momento se desconocen sus vinculaciones con los actores del campo.

La utilización de la educación física para la defensa de la nación argentina, es una discusión de larga data en la historia del campo, iniciada tempranamente con los argumentos sostenidos por la corriente militarista a finales del siglo XIX y resignificada luego por diferentes grupos conservadores a lo largo del siglo XX.

De la cita enunciada se identifican tres cuestiones: en primer lugar una concepción fragmentada del sujeto, a quien se le reconoce una dimensión espiritual, una individual y otra colectiva. Así pues el impacto de la educación física dentro de la lógica del proceso debe ser sobre todas y cada una de estas dimensiones, dado que, no operar sobre alguna de ellas significaría dejar abierta la posibilidad para el surgimiento de actitudes o valores contrarios a los objetivos perseguidos por el régimen dictatorial.

En segundo lugar, de las tres dimensiones, el sostén higienista parece no ser una disrupción respecto a los discursos que ya estaban presentes en el campo, pero cobra una connotación especial cuando es considerada desde un plano colectivo bajo argumentos que articulan elementos tecnocráticos y militaristas; ambos sometidos bajo la vigilancia de una profunda formación ética. Esta acción puede interpretarse dentro del proceso de militarización en el dispositivo educativo en su conjunto que permeará con nitidez toda la trama del sistema educativo sin distinción de niveles ni jurisdicciones (Kaufmann, 2001).

En tercer lugar, la construcción realizada por los funcionarios de la dictadura en la órbita de la Subsecretaría de Educación de la Nación sobre la educación física, no sólo puede ser comprendida en el marco de la militarización creciente del dispositivo, sino también como una nueva expresión de biopoder, es decir como práctica de los estados modernos de subyugar los cuerpos y controlar la población (Foucault, 1976).

En síntesis, dentro del proceso dictatorial se conjugaron dos formas de poder: las que efectivamente buscaron la muerte y aniquilamiento de personas; y aquellas que persiguen, desde una lógica de biopoder (Foucault, 1976), administrar la vida y elecciones de los sujetos en sus dimensiones espiritual, individual y colectiva. En efecto, se puede considerar que la educación física pensada en tales términos dentro de la propuesta señalada por la subsecretaría de educación, es una técnica funcional a esta última forma de poder.

3.3.4 Militarización de los cuerpos y funciones ideológicas del deporte. La participación en la ceremonia del mundial 78.

En el conjunto de las construcciones discursivas realizadas por los diferentes actores de la dictadura, la consideración de formar recursos aptos para la defensa nacional, fue un eufemismo para referirse a la lucha contra la subversión en esos tres ámbitos señalados: espiritual, individual y colectivo. En efecto, poner en evidencia los discursos que gravitaron en la esfera nacional, permite comprender con mayor rigor tanto las prácticas y dinámicas institucionales como así también las articulaciones entre el proyecto político de la última dictadura y ciertas tradiciones académicas del campo de la educación física.

En este marco señalado se inscribe la inclusión de profesores y estudiantes en la ceremonia de apertura del mundial 78. Al respecto un docente egresado del INEF “Gral. Manuel Belgrano” que participó en el evento dentro de nivel organizativo recuerda:

(...) una semana antes teníamos el ensayo. Empezamos a preparar por porciones, fuimos agregándole porciones formando la forma pizza. Un solo ensayo general tuvimos, porque el primer ensayo general que tuvimos el pasto tuvo un problema, no sé qué problema, hubo un atentado (...) le tiraron ácido. Fuimos al ensayo y quedó todo marcado. Nos dijeron: ‘acá no entran más los alumnos’. Un solo ensayo tuvimos, de haber tenido más ensayos hubiera salido mejor (...) Yo ensayaba con mis alumnos después de dar mis horas de cátedra, así todo, así fue. Son verdades que alguna vez alguien tiene que contarlas. (...) diseñaron todo el esquema cinco personas, no cobramos nada, a mí me metieron después, porque tenía buena conducción (Entrevista N° 11).

La ceremonia se dividió en tres grandes momentos: primero la presentación, luego el despliegue de ejercicios gimnásticos individuales y grupales conformando figuras simétricas en el terreno, y por último la secuencia para conformar el logo del mundial. La participación en la apertura del mundial de fútbol de 1978 en el marco de un gobierno de facto puede ser leída como la expresión de prácticas corporales presentes en el campo de la cultura física y también como el evento político mayor visibilidad nacional e internacional de este período.

El primer momento comenzó con cientos de estudiantes vestidos de blanco, con bastones, realizando movimientos coordinados formando la palabra de ARGENTINA 78. En relación a esto, las cámaras televisivas pusieron su foco en la disposición corporal simétrica, en evidente similitud con las formaciones y distribuciones utilizadas por los militares. La ceremonia continuó con la formación de otras palabras y figuras sobre el terreno y “un esquema gimnástico preciso que visualiza todo cuanto se puede imaginar. Armonía,

movimiento. Feliz oportunidad para que el mundo vea a un país que no se detiene”⁵⁶. Luego de estas palabras, la transmisión oficial de televisión focaliza en la figura de Videla. A su vez, mientras se realizaba la coreografía por todo el campo de juego, las palabras del locutor transmitían mensajes respecto a la identidad nacional

Esta explosión de alegría que inunda el espacio, es la verdadera manifestación de un país que recibe al mundo. Rápidamente, con el orden y disciplina de la conciencia y accionar, una palabra se dibuja en el campo de juego ARGENTINA 78. (Video de la ceremonia del mundial. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=ocYCfvlqWyw>. Fecha de consulta 23/07/2018)

Luego de la construcción de las palabras y la realización de desplazamientos combinados con ejercicios gimnásticos, el locutor mencionó:

Los abanderados de las 16 delegaciones, se dividen en cuatro grupos para ubicarse en los vértices del verde plano que marca este escenario. Ciento cuarenta y seis banderas se desplazaran. Se unirán en el centro representando la unificación de ideales, sin fronteras. A ellos se sumarán las banderas de las 16 delegaciones y un sol de 16 brazos cuyo centro es el mundo. (Video de la ceremonia del mundial. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=ocYCfvlqWyw>. Fecha de consulta 23/07/2018)

Esta cuestión puede interpretarse en lo que desde la sociología crítica del deporte, se define como funciones ideológicas del deporte. En su desarrollo, Bourdie, Brohm y Dunning, (1993), sostienen que el deporte, enmarcado dentro de los modos de producción capitalista, funciona como la aplicación práctica de la ideología de la “coexistencia pacífica” entre estados nacionales diferentes, donde se supone que “durante un mes se deben parar todas las luchas de las clases y nacionales oprimidas mientras admiran a los “Dioses del stadium” (Brohm, 1993, p.51).

El segundo momento de la ceremonia, fue la realización de ejercicios gimnásticos individuales y grupales. Las prácticas corporales grupales coordinadas, reforzadas por discursos que buscan el orden y disciplinamiento son elementos presentes en el campo desde principios de siglo XX. En tanto inscripción que se mueve, el cuerpo demuestra trechos de la historia de la sociedad a la que pertenece. Su materialidad expresa códigos, prácticas, instrumentos, movimiento de represión o de libertad. Sometido a normas que lo transforman, el cuerpo puede ser considerado como texto a ser leído, en tanto revela reglas y costumbres engendradas por un orden social (Soares, 2001). La disposición corporal y las prácticas realizadas en la ceremonia, pueden ser interpretadas como consecuencia de la sujeción de los

⁵⁶ Video recopilado de <https://www.youtube.com/watch?v=ocYCfvlqWyw>. Fecha de consulta 23/07/2018

cuerpos a ciertos mecanismos de saber-poder que dan cuenta de los elementos discursivos presentes en el campo de la educación física argentina previos al último golpe militar, pero que se intensificaron durante el período represivo.

En este contexto político y social, los cuerpos eran trabajados y mostrados a la sociedad de un modo particular: guiado, coordinado, controlado. Así como la dictadura esperaba que la sociedad siguiera a la autoridad, los cuerpos debían moverse a la voz de mando. Esta proyección figurada de control, fue en definitiva, una alegoría del disciplinamiento social que la dictadura impuso al conjunto de la sociedad civil.

Este lugar político y pedagógico ocupado por egresados y estudiantes del INEF “Gral. Manuel Belgrano” y del INEF “Romero Brest” es ponderado como una experiencia positiva dentro de sus carreras profesionales. En efecto uno de ellos sostiene:

Son verdades que alguna vez alguien tiene que contarlas. Otra cuestión, cuando se metió el gobierno que se fue (en referencia al período 2003-2015), nosotros no podíamos hablar de que fuimos al mundial, porque te decían “vos estuviste con los represores, te mostraste ante el mundo con Videla”. A Videla no lo vi nunca, nosotros solamente laburamos para ese evento a nivel gimnástico. Y los chicos, una vez me encontré con ellos y me dijeron “profe sabe que tampoco podemos hablar nosotros, todos nos dicen que estuvimos con ellos, los represores” ¡Los pibes! No tienen nada que ver (Entrevista N°11).

En el relato del entrevistado se evidencia una separación: “los pibes no tienen nada que ver”. En este sentido, podría suponerse que otro conjunto de actores efectivamente “sí tuvieron que ver” para que este evento se llevara adelante. El testimonio señala que “P, M y B, ellos fueron los que hicieron todo. Yo le dije: soy un agregado porque tenía buena conducción” (Entrevista N°11). Frente a la pregunta sobre si tuvieron relación con militares, comenta:

(...) una sola vez nos invitaron a un ágape, teníamos que ir de trajecito, ahí vino Massera, nos saludó a todos, me dio la mano, bajito, retacón, de uniforme y sin gorra, nos saludó a todos, nos dio la mano. A Massera si no era por eso no lo veía nunca. Mira, lo que fue la vestimenta de los chicos, ADIDAS dio los equipos. Vos no sabes lo que fue llevar a los pibes a medirse, cuando salió bien, el argentino aplaudió ‘ah muy bien lo que hicieron’, había situaciones encontradas, había gente que estaba a favor del gobierno, otras en contra, nosotros en el medio, nosotros hicimos algo que ya estábamos acostumbrados, ya habíamos hecho en River. Sabíamos lo que era, sabíamos manejar eso (Entrevista N°11).

El testimonio recogido indica que solo un grupo reducido de profesores tuvieron contacto con los militares. En función de ello se establecen dos supuestos como posibles líneas analíticas que permiten articular este hecho con lo desarrollado al momento. El primer supuesto, se conjuga a partir de comprender las microfísicas de poder en el campo, y de los espacios de participación reducidos que, efectivamente podrían tener militares con civiles en la traducción gimnástica de determinados sentidos intencionalmente contruidos. Por otro lado, el segundo supuesto establece que si bien en la práctica concreta de los institutos podrían encontrarse rasgos heterogéneos, la relación establecida entre profesores de educación física, funcionarios y militares en las últimas décadas del siglo XX, cristalizó en ellos un modelo de ciudadano funcional al proyecto dictatorial. Esto habilitaría a que profesores civiles puedan decidir lo que acontece en la ceremonia de apertura del mundial 78, sin necesidad de un cuerpo castrense que imponga un criterio explícito.

3.4 La cultura escolar del INEF “Gral. Manuel Belgrano” durante la última dictadura militar

Los estudios que versan sobre lo institucional⁵⁷, han procurado encontrar caminos para desentrañar la trama de significados que se construyen alrededor de las instituciones con el objetivo de poder dilucidar diferentes núcleos problemáticos e intervenir sobre ellos. Este trabajo reconoce los aportes de la denominada escuela francesa -herederos de los trabajos que psicólogos realizaban sobre determinadas instituciones- y las distintivas ramificaciones que Lourau (1975) describe profundamente; no obstante se enfocará en un tipo de organización particular: la institución educativa en general, y la cultura escolar del INEF “Gral. Manuel Belgrano” en particular, no desde un abordaje de intervencionista, sino desde una mirada analítica descriptiva. De esta forma, a lo largo de este apartado se pretende dar cuenta de la articulación entre fuentes documentales históricas, como así también de la potencia en la convergencia teórica de los conceptos desarrollados hasta ahora en el abordaje de objetos de estudio históricos.

⁵⁷ Según Garay (1993), “lo que hoy se denomina análisis institucional engloba un conjunto heterogéneo y fragmentario de teorías, técnicas, resultados de investigaciones e intervenciones. Se trata, en el campo educativo, de investigaciones institucionales con fines diagnósticos que sirven de soporte a las acciones de asistencia técnica, evaluación o asesoramiento” (p.3).

Se entiende por institución a una formación cultural que define y distribuye poder, sean las normas (instituido) o la conformación de establecimientos. Al respecto Fernández (2013) sostiene que “la institución expresa la posibilidad para regular el comportamiento individual” (p.17), y su potencia deviene de la fuerza intrínseca de procesos primarios que hacen a la constitución de los sujetos. El primero de estos procesos remite a los primeros años de vida, donde la sujeción a la autoridad del padre implica una protección frente al poder devastador de la naturaleza: desobedecer cualquier orden puede significar, literalmente, la pérdida de la vida. Así, se conforma un núcleo de terror, culpa y remordimiento frente a la transgresión que funciona como un organizador de potencia para el resto de las normas sociales (Fernández, L. 2013). En este sentido, cuando los comportamientos no se ajustan a tal construcción, el conjunto social ejerce su poder a través de instituciones creadas para la conservación de lo establecido (Foucault, 1984). Cuando las instituciones se materializan en la forma de una unidad organizacional definen espacios geográficos, imaginarios y simbólicos donde los sujetos encuentran un lugar de seguridad, pertenencia y desarrollo, a la vez que contiene en el mismo ámbito la enajenación, la exclusión y sufrimiento (Fernández, L. 2013).

En este sentido, Garay (1993) señala que las instituciones educativas son formaciones sociales y culturales complejas, y su identidad es el resultado de interrelaciones, procesos, tensiones y transformaciones de fuerzas sociales. En consecuencia, “la institución es, entonces, algo más que el discurso que enuncia sobre sí misma” (p.3), es producto y productor, inscripto en una realidad social cuyos laberintos nos invitan a develar sus funciones principales, explícitas, secundarias y encubiertas.

En el capítulo anterior se contextualizó el surgimiento del INEF “Gral. Manuel Belgrano”, junto con algunas características del dispositivo de formación que le dieron origen. En ese sentido y centrándonos en la cultura escolar (Viñao Frago, 2002)⁵⁸ del INEF “Gral. Manuel Belgrano”, a continuación se describen aquellos elementos neurálgicos que - en su análisis- permiten evidenciar los modos de funcionamiento de la institución, normas,

⁵⁸ La literatura referida a este tema encuentra diferentes formas de denominación. En efecto, Frigerio, G; Poggi, M; Tiramonti, G. (1992) utilizan el término de cultura institucional para referirse a los usos y costumbres, los sistemas de socialización, ingreso, ascenso y promoción, criterios y normas de sanción, los sistemas de seguimiento y control, las formas de vínculos, los valores, las dinámicas de relaciones, los mitos, leyendas y héroes, los vínculos interinstitucionales, las ceremonias, los ritos, la filiación de los integrantes, las pautas de auto organización, etc.

tradiciones y valores vigentes a partir de su re apertura en 1977, hasta el surgimiento de las primeras voces disidentes en 1982.

Por último, es necesario enmarcar esta interpretación dentro de los acontecimientos sociales y políticos históricos señalados del proceso dictatorial y a la vez, considerar los mecanismos por los cuales este poder disciplinador se conjugó en las instituciones educativas en general, y en el INEF “Gral. Manuel Belgrano” en particular.

3.4.1 La reapertura

La institución que en 1977 reabre en San Fernando lo hace como anexo del INEF “Buenos Aires”, designando por la disposición N° 227 del 22 de abril, a Juan Carlos Cutrera y a la Sra. Secretaria del CEF N°13 Magdalena V. de Cutrera, a cumplir tareas en el funcionamiento de las divisiones de San Fernando, bajo la dirección del Profesor Juan Carlos Ahumada. En este punto las fuentes documentales presentaron algunas divergencias. Mientras que algunos documentos⁵⁹ señalan que el profesor Altuna fue designado como Sub Inspector General de las Divisiones del Profesorado de San Fernando en 1978, el análisis de legajos permitió evidenciar que los estudiantes ya se referían a él como Director en 1977.

La trama de actores que conformaron parte del campo y que influyeron fuertemente en la reapertura, se lee a partir de la ceremonia celebrada en 1981. Al respecto, las crónicas del rector señalan:

Con la presencia de Celestino LOPEZ ARIAS, Alfredo Loughlin, Jorge Alfredo SANCHEZ, Enrique Alberto KISTENMACHER (único ausente fue el profesor Krieger), se llevó a cabo la ceremonia de Inauguración del Instituto, bendición de su Bandera de Ceremonia en manos del Rector, profesor A. Horacio Altuna, y la Ceremonia de entrega de Diplomas de los Egresados de ese año (Altuna, 2008, p. 49).

De la cita, merece la pena destacar no solo la relevancia de los Juramentados en la vuelta al predio de San Fernando (Loughlin; Sanchez; Kireger; Kistenmacher) tanto en la gestión desde la Dirección Nacional de Educación Física, Deportes y Recreación, a cargo de Barovero, sino también la presencia de quien fuera el primer Director del Instituto: Celestino López Arias.

⁵⁹Altuna, G. (2008) *Antecedentes documentales de la Educación Física en la República Argentina*. Buenos Aires: Asociación de ex alumnos del INEF “Gral. Manuel Belgrano”.

Dentro del relato institucional sobre su propia historia puede leerse la siguiente descripción, evocando a la “vieja tradición” arraigada en la comunidad, y aludiendo en forma nostálgica a los vínculos creados por la institución en su pasado.

Las condiciones también precarias de Republiquetas y del abultado número de alumnos determinaron que la Dirección Nacional de Educación física, Deportes y Recreación recabara autorización al Ministerio de Cultura y Educación para derivar ingresantes del año 1977 a las instalaciones del Centro Nacional de Educación Física N° 13, el viejo predio del Instituto de San Fernando, disponiéndose entonces (Resolución Ministerial 543/77), el funcionamiento del Instituto Nacional de Educación Física en Avenida del Libertador 1800 esquina Almirante Brown, en San Fernando.

De este modo, lo que fuera una vieja tradición profundamente arraigada en la comunidad de esta antigua población del suburbio norteño de Buenos Aires, se instaló nuevamente albergando hoy a quienes son – en muchos casos- hijos de aquellos que jugaran alegremente, educándose a través de los maravillosos medios de la gimnasia y el deporte, en lo que fuera el “Club de Niños General Manuel Belgrano”, de San Fernando.

Por resolución Ministerial 397 el 16 de Junio de 1981, se vuelve a crear el Instituto Nacional de Educación Física “General Manuel Belgrano” (Instituto Nacional de Educación Física “Gral. Manuel Belgrano (1981). *Breve reseña histórica*, p.1)

Por otro lado, la evidencia más contundente respecto a esta diferenciación entre el INEF “Buenos Aires” y el anexo emplazado en San Fernando, se recoge a partir de una entrevista realizada por la revista “En Movimiento” (perteneciente a la Asociación Amigos de la Biblioteca de Educación Física, Deportes y Recreación) al Profesor Cutrera, el 28 de Junio de 1978. A continuación, se exponen los principales fragmentos que permiten comprender no sólo una notable diferencia entre las instituciones, sino también aspectos centrales que moldeaban la cultura escolar del INEF “Gral. Manuel Belgrano”.

El instituto de San Fernando marcó una época de impactante transcendencia en la formación de Docentes de Educación Física. Más que una Escuela técnica, fue una Escuela de Vida. Entre los egresados de San Fernando habremos más y menos “fogosos”; yo estoy enrolado entre los primeros y no tengo la más mínima duda de mi sentir. ¡Quienes señalan mi “Sanfernandismo” no están errados!

¡No volvemos a un lugar, volvemos a un espíritu! Tenemos en nuestras manos con el apoyo de la Dirección Nacional, la posibilidad de retorno a un espíritu. Cuando en 1967 se transfirió el Instituto a Buenos Aires, me brindé entusiastamente (aunque con mucha tristeza) a la nueva experiencia. Y un año lectivo me bastó para comprender que el error sería tan grande como el daño causado. Desde entonces, habiendo sido profesor durante todo el período posterior, integré cuanta comisión se formó para estudiar la factibilidad del retorno. Por todo ello, el ser parte de este renovado proceso significa para mí la tremenda responsabilidad de luchar con todas mis fuerzas, con más ímpetu que nunca, para hacer realidad este anhelo compartido por tantos colegas por el bien de nuestros futuros Docentes de Educación Física (Actualidad (1978). *En Movimiento*, (3) pp.46-47).

En función del análisis documental realizado y de la voz de estudiantes y profesores recuperada en las entrevistas, se sostiene que la cultura escolar de la institución emplazada en San Fernando en 1977, a pesar de ser formalmente un Anexo del INEF “Buenos Aires” (entre 1977-1979) o INEF “Dr. Enrique Romero Brest” (entre 1979-1981), se constituyó con lógicas y dinámicas propias que buscaron reconstruir (lo que para algunos era) la mejor institución de formación del país: el INEF “Gral. Manuel Belgrano”.

Así, en el período que ocupa a este apartado que recorre los años de 1977 a 1982, los estudiantes tuvieron un papel subsidiario en contraposición al peso que las autoridades y docentes ejercen sobre la cultura escolar. Es decir, mientras que el discurso represivo de la dictadura se articulaba con el autoritarismo disciplinador de la cultura escolar, las posibles fuerzas que podrían tensionar aspectos de la formación quedaban diluidas antes de comenzar.

3.4.2 Actores: ex alumnos, estudiantes, profesores y directivos.

Tal como se ha señalado con anterioridad, la cultura escolar del instituto anexo que reabre en San Fernando en 1977, posee rasgos específicos de la etapa creacional del INEF “Gral. Manuel Belgrano”. Para justificar esta afirmación es necesario analizar las características de los actores (ex alumnos y profesores) que formaron parte de este nuevo inicio que resinificaron tradiciones y promovieron su cristalización⁶⁰.

Los ex alumnos, son una categoría que la misma institución promovió durante la etapa creacional. Tal como se ha señalado en trabajos anteriores (Aisenstein y cols., 2013; y Aisenstein, Martinez, Melano, 2014, 2016) de forma temprana la institución buscó mantener contacto con los egresados, mediante la publicación de artículos de prensa escolar, y especialmente, con la celebración del día del ex alumno.

La primera celebración tuvo ocasión el 22 de Diciembre de 1945. En este día, y con una misa en honor a los ex alumnos fallecidos, se conmemoraron abanderados y figuras relevantes en la vida institucional (entre ellos varios de los nombrados Juramentados), a la

⁶⁰ Si bien indagar sobre los perfiles profesionales y de los estudiantes requiere el abordaje de un nuevo problema de investigación, se considera pertinente realizar una breve descripción a fin de contextualizar el análisis.

vez que se compartió un día de actividades. Luego del almuerzo y exposición de ex alumnos, se finalizó con una cena y un fogón.

En la cartilla de aquel primer evento, se presenta el EMBLEMA DEL EX ALUMNO, donde se distingue un triángulo cuyo significado es “esta casa”, dado que “todos aquellos que le pertenecen y cada uno en la acción que le corresponde, son iguales”, teniendo como base el color celeste – en alusión al cielo, la bandera y el color de las camisetas de trabajo diario- junto con el blanco, “símbolo de pureza y de elevación”. Dentro del triángulo, el cedro bajo el cual “se han forjado nuestros sueños (...) y se ha templado nuestra vocación”. A esta figura se le suma la insignia del Instituto: la I blanca y roja, “cuya sola enunciación, equivale a Incentivo, Impulso, Incansable, Inspiración, Infinito, Idea, Ígneo, Indeleble, Integridad, Invicto, Ilustre, Idealismo.” (INEF “Gral. Manuel Belgrano, 1945 p.2)

Por último, y a cada lado del triángulo, la expresión en latín QUID AGAMUS PROSPECTAT que significa “Está esperando, observando lo que hacemos”. Esta observación de “la escuela” como guía mística de la profesión es traducida por los ex alumnos de la siguiente manera:

La escuela lo espera todo de nosotros, mientras nuestra acción diaria va cumpliendo su cometido, observando el resultado de nuestro dinamismo, de nuestra inquietud, de nuestra fe. Y espera, porque en esta escuela –la que aspira a forjar caracteres- hemos hecho nuestra promesa: hacer y dar, en una obra común de formación espiritual, física e intelectual (Instituto Nacional de Educación Física “Gral. Manuel Belgrano” (1945). *Cartilla*, p. 2).

En efecto, el control, la vigilancia y la observación, lejos de ser un elemento discutido en el interior de la cultura escolar, es la guía metafísica que orienta el accionar profesional de los egresados. Profesores que serán, a partir de 1977 miembros del cuerpo directivo y pedagógico del instituto.

Tal como se ha señalado en el capítulo anterior, las tensiones referidas a la vuelta a San Fernando habían despertado posiciones a favor y en contra en los actores del campo. Enmarcados en esas tensiones, varios profesores desean retomar el rumbo de lo que para ellos había sido la mejor educación física del país, y poner un freno al ambiente liberal que se vivía en el INEF de Buenos Aires. Al respecto un profesor-directivo comenta que la intención era

Recuperar lo que se había decaído (...) hubo un relajamiento y alguien dijo vamos a tomar la bandera de aquel profesorado y esa fue la intención, retomar líneas de disciplina (...) darle un

argumento, que muchos de estos chicos lo tomaron muy bien y se habló mucho de aquel Instituto. Muchos profesores muy fundamentalistas piden ir a trabajar a San Fernando, que estaban en ese revuelo que no les gustaba lo semi democrático, el semi despelote de Buenos Aires. Así muchos dijeron este nuevo Instituto, es la oportunidad para restaurar lo que se había perdido (Entrevista N° 10).

Estos profesores, poseían características basadas principalmente en su paso por la institución antes del cierre (1967), pero también que incorporaban elementos militaristas en sus prácticas, velando por una fuerte disciplina y con una cierta simpatía al proceso dictatorial

Un alto porcentaje son profesores de la escuela mecánica de la Armada (...) había unos cinco o seis profesores (...) la línea vieja era muy anti judía y también al principio había tenido siete u ochos alumnos judíos y peleaban mucho con Cutrera. Hubo un grupo de gente que quiso volver un poco a ese otro período con carga un poco fuerte que te diría (...) queriendo retomar temas que hacían a la disciplina y a la autoridad. Pero había otra idea de base ahí que yo no la conocía viste, un proyecto reivindicador coincidente con un período militar también. Había dos mundos, los profesores que trabajaban en escuelas militares y los otros que trabajaban en escuelas alemanas. Hubo muchos suboficiales dando vueltas, es decir profesores convencidos porque ellos vivían un mundo. Tenemos un montón de fundamentalistas que se quedaron abrazados en una sola idea. El retorno a ese modelo me parece que tiene la intención de salir de cierto caos pero también una nostalgia de algunos por volver a esos mundos que quizá al comienzo se trabajaron de una manera muy dura (Entrevista N°10).

En este sentido, las palabras del Director del Instituto fueron elocuentes: “este profesorado es un intermedio entre un profesorado de Educación Física y un liceo militar” (Entrevista N° 12).

Durante el período de 1977-1982 el equipo directivo atravesó algunos cambios en su composición. En 1977 el anexo de San Fernando fue dirigido por el profesor Juan Carlos Ahumada, -quien revistaba el cargo de Director del CEF N° 1-, y dos profesores que colaboraron con las tareas de la dirección: Juan Carlos Cutrera y Magdalena Cutrera.⁶¹ Un año más tarde y en reemplazo del profesor Ahumada, Gerónimo Altuna asumió la conducción del CEF N°13 y de las divisiones del profesorado, bajo el cargo de subinspector⁶². Sin embargo Juan Carlos Cutrera y Magdalena Cutrera mantuvieron sus puestos.

⁶¹ Designados por la disposición N°222 del 22 de Abril de 1977.

⁶² Desde este lugar, los documentos formales firmados por Altuna llevaron la aclaración de: “Inspector a cargo de las divisiones del INEF “Buenos Aires” que desempeñan sus actividades en el CEF N° 13”. Esta denominación formal, encontrará su punto final cuando el 9 de Marzo de 1979 por Resolución Ministerial N° 350 donde se re integra el nombre de INEF “Dr. Enrique Romero Brest” al INEF “Buenos Aires”. Desde allí, toda la documentación efectuada en sede San Fernando, será caratulada de dos formas: como INEF “Dr. Enrique Romero Brest” y entre paréntesis el nombre de San Fernando; o como divisiones del INEF “Dr. Enrique Romero Brest” que desarrollan sus actividades en este Centro (en alusión al CEF N°13).

Luego de la inauguración del Instituto como “Gral. Manuel Belgrano” en 1981, se produjeron cambios a nivel nacional e institucional. El profesor Jorge Genovese asumió como Director Nacional de Educación Física, Deportes y Recreación, remplazando al ya nombrado Prof. Barovero. En el plano institucional, los profesores Cutrera y Miguel Ángel Bravo, asumieron los cargos de Rector y Vicerrector respectivamente.

La llegada de Miguel Ángel Bravo como vicerrector, se da en un marco de tensiones y disputas entre los profesores Altuna y Cutrera. Según señala una fuente consultada, desde el momento que Altuna había sido echado del instituto, su posición siempre fue disputada por diferentes profesores. Bravo, quien había comenzado como profesor en 1979, fue convocado a una reunión por el equipo directivo en 1982; en la cual resuelven que Cutrera fuera Director y Miguel colabore como vicerrector.

De perfiles diferentes, el nuevo equipo directivo tendría más llegada a los estudiantes mediante la figura del vicerrector. Al respecto una entrevistada señala:

Miguel Bravo tenía otra onda. Él fue vicedirector de Cutrera, profesor de Didáctica y práctica de la enseñanza. Era otro tipo de mirada en el profesorado, mucho más accesible su forma, más vulnerable (Entrevista N°4).

Por otro lado, y en referencia a Cutrera un profesor comenta:

Te tengo que contar muchas cosas del Proceso militar para que se entienda (...) cuando vos sabes quién es el enemigo no vas de frente porque te liquida, entonces nosotros iniciamos un proceso de democratización de la Institución, que era nuestro objetivo central, pero sin combatirlo a Cutrera. Cutrera se fue solo por decantación. La realidad es que lo terminaron echando los estudiantes (Entrevista N°8).

Por último, algunos entrevistados dan cuenta de algunas características de la población que asistían en calidad de estudiante. Al respecto un ex directivo señala:

Al principio la población (...) la mayoría tenía un nivel de vida (...) muy alto. Eran chicos de Rugby de Hockey la gran mayoría, que venían de escuelas privadas es decir muy de Zona Norte era el lugar (...) eso de poquito se fue democratizando un poco más (Entrevista N° 10).

En efecto, la zona de residencia de los estudiantes encontrada en los legajos analizados correspondientes a los ingresantes del período 1977-1982 se distribuye principalmente en zona norte y ciudad de Buenos Aires, encontrando casos aislados como Luján y Ushuaia. Además del lugar de residencia, los legajos señalan la presencia de

estudiantes de nacionalidad principalmente Argentina y algunos estudiantes chilenos, italianos y españoles.

Más allá de estas cuestiones, y tal como se verá a continuación, el ingreso contaba con varias formas que permitían excluir a determinados tipos de estudiantes, sea por sus condiciones físicas, universo cultural o actitudinal.

3.4.3 Ingreso.

El análisis del examen de ingreso es una notable oportunidad para encontrar continuidades y rupturas en el dispositivo de formación docente en educación física entre la última dictadura militar y la conformación del campo en el período democrático previo al golpe. Ahora bien, lejos de pensar al dispositivo de formación como una fuerza de estado unidireccional, donde las relaciones de poder terminan de configurar una realidad homogénea, su descripción requiere abandonar la perspectiva teleológica y comprender que las relaciones de poder se alojan hondamente en el espesor de las sociedades configurando determinadas microfísicas de poder. En este sentido “el cuerpo está directamente inmerso en un campo político (donde), las relaciones de poder lo convierten en una presa inmediata; lo cercan, lo marcan, lo doman” (Foucault, 2014, p.35).

En el momento de la re apertura en San Fernando -en 1977- el examen de ingreso era regulado por el plan aprobado en 1967 el cual establecía diferentes evaluaciones: aptitud física, antecedentes vocacionales, condiciones intelectuales y morales. Estas consideraciones en el plan eran válidas tanto para el INEF de Capital (“Buenos Aires” o “Dr. Enrique Romero Brest” depende el año), como para su Anexo en San Fernando. Dentro del documento titulado “Instituto Nacional de Educación Física. Normas de ingreso y permanencia” editado por la Secretaria de Estado de Cultura y de Educación, Argentina, el capítulo IX determinaba con precisión las condiciones de admisión, los requisitos de inscripción, el examen de ingreso y las pruebas de eficiencias físicas.

Una lectura pormenorizada de tales apartados, indican que para poder ingresar había que cumplir con una acreditación de nivel medio o superior, edad mínima de 16 años y medidas corporales excluyentes, comenzando por la altura: 1.54 para mujeres y 1.65 para

varones; además el aspirante debía “contar con un aspecto físico general armónico, será motivo de rechazo toda asimetría muy acentuada, desarmónica netamente visibles o trastornos que disminuyan la capacidad física normal” (Instituto Nacional de Educación Física “Gral. Manuel Belgrano” (1967). *Normas de ingreso y permanencia*, p.11). El detalle de las especificaciones corporales merece ser destacado:

(...) son causas de inadmisión, también, -entre otras-, las deformidades torácicas visibles; las desviaciones netas de la columna vertebral, las asimetrías pelvianas, los trastornos de las articulaciones, la cadera o de cualquier otra articulación que disminuya la función de un segmento del sistema locomotor o que cause un trastorno visible y antiestético. Igualmente todo lo que se refiere a trastornos neuromusculares congénitos y/o adquiridos; los *genus valgum*, los *genus varum*, los pies planos o cavos, los *hallus-vagus*, de martillo, superposición de dedos y demás anomalías congénitas adquiridas, cuando por acentuación comporten un impedimento para el correcto desempeño de las actividades exigidas por la carrera (Instituto Nacional de Educación Física “Gral. Manuel Belgrano” (1967). *Normas de ingreso y permanencia*, p.12).

Las causas de inadmisión incluyeron además “toda enfermedad contagiosa o no, aguda o crónica general o de cualquier órgano, aparato o sistema” (1967, p.12), entre las cuales se nombraba a) Todas las afecciones alérgicas (asma bronquial, las diferentes alergias alimenticias, rinitis espasmódico y fiebre de heno); b) Afecciones de insuficiencia respiratoria; c) afecciones de origen o sobre carga del aparato circulatorio (hipertensión, neurosis cardíacas, taquicardias sinusales en reposo, mayores de 120 pulsaciones por minuto, várices acentuadas); d) afecciones del sistema digestivo (visceoptesis abdominal, gastritis, hemorroides manifiestas, eventraciones, hernias, fístulas y afecciones del hígado o del páncreas), e) malformaciones genitales (ectocopias testiculares, quistes del cordón, derrame de la vagina, varicoceles voluminosas, etc.), f) afecciones al sistema nervioso (tartamudez manifiesta, psicopatías, histéris, epilepsia); g) afecciones visuales: deformaciones palpebrales, estrabismos, disminución de la agudeza visual, alteraciones del campo visual; h) afecciones dermatológicas, pigmentaciones, acromias, nevos y cicatrices extensas y visibles que por su localización produzcan las últimas, grados de impotencia funcional del sistema locomotor, alopecias generalizadas, bromidosis plantar, callos y verrugas plantales, hongos de la piel netamente visibles; i) afecciones del aparato auditivo; J) Secuelas traumáticas, cicatrices que, aunque poco aparentes, puedan originar la disminución de un órgano de la locomoción; k) paradentosis y caries avanzadas. No se admiten prótesis móviles o completas de gran número de dientes.

Estas cuestiones remitía no sólo a un perfil apto basado en saberes construidos bajo la medicalización del cuerpo con una nosografía detallada, sino también como idea de normalidad-anormalidad, donde esta última es condición de exclusión aun cuando no sea un problema que imposibilite el desarrollo del ejercicio docente. Foucault (2000) propone una arqueología de la anomalía retomando, en primer término, cómo se constituye un dominio específico que se conforma a partir de tres figuras: el monstruo humano, el individuo a corregir y el onanista. El monstruo humano representa lo anti natural, la ley de la naturaleza fragmentada. Aparece como un individuo peligroso, porque contradice la ley, es la infracción llevada a su punto máximo. Para el autor, el pasaje de lo monstruoso a lo anormal se produce mediado por la psiquiatría, adoptando así todo un espacio de control e intervención: el campo de lo anormal. En segundo término, la aparición del individuo a corregir es contemporáneo al despliegue de las técnicas disciplinares como la escuela, los talleres, o el ejército. Así, este tipo sujeto aparece en la intersección que hay entre la familia, la escuela, el taller, la iglesia, etc., con la diferencia que el desviado – a diferencia del monstruo- está siempre próximo a la regla. Así pues, este individuo se presenta como tal, en la medida que fracasaron todos los procedimientos y técnicas de domesticación mediante las cuales se intentó corregirlo⁶³. Sin embargo, el proceso de selección, de aptitud y de normalidad se presenta de un modo particular dentro del dispositivo de formación docente en educación física. Lejos de pensarse al INEF “Gral. Manuel Belgrano” como una institución avocada a la domesticación de lo no apto, en primera instancia funcionó como un proceso de selección de los más aptos (tanto física como moralmente) para luego continuar con su normalización durante su permanencia en ella.

Además de la rigurosidad en los exámenes médicos, el ingreso contemplaba antecedentes profesionales junto con aspectos intelectuales y morales. Cuando se profundiza en el documento, estas cuestiones forman parte de un EXAMEN PISCOLÓGICO Y VOCACIONAL, que “consiste en el estudio integral de la personalidad a través de pruebas directas y proyectivas, con el objetivo de auscultar⁶⁴ aspectos fundamentales vinculados con

⁶³ En este punto se desarrolla una tecnología de la recuperación, esbozando un eje de la “corregible incorregibilidad”, la cual servirá como soporte a todas las instituciones específicas para anormales que se desarrollarán en el siglo XIX. Estos nuevos procedimientos de domesticación del cuerpo, del comportamiento y de las aptitudes naturales inauguran el problema de quienes escapan a esa ley normal.

⁶⁴ La Real Academia Española define por auscultar como “sondear el pensamiento de otras personas, el estado de un negocio, la disposición ajena ante un asunto”.

la carrera de Educación Física” (Instituto Nacional de Educación Física. Normas de ingreso y permanencia, 1967, p.13). El examen psicológico implicaba indagar las condiciones intelectuales, los antecedentes vocacionales y la personalidad. El primero abarcaba a) antecedentes escolares b) expresión oral y escrita, c) Test de inteligencia: razonamiento-capacidad de aprendizaje-inteligencia en sí (abstracta), d) cultural: capacidad para interpretar textos, expresar ideas principales, formular conclusiones, etc. Respecto a los antecedentes vocacionales, comprendía analizar a) antecedentes personales, b) antecedentes dados por los profesores de Educación física de la escuela Secundario e Instituciones, c) aptitudes (pruebas). Por último y mediante una entrevista personal, se requería indagar sobre la personalidad, la impulsividad, el grado de madurez, trastornos de las conductas, problemas, intereses y preferencias.

Por último, cada ingresante debía rendir pruebas físicas diferenciadas para hombres y mujeres; con 16 indicadores de eficiencia física, para el caso de las mujeres y con 21 pruebas para los varones. En total, contando la cantidad de ítems, la documentación, examen médico y las posibilidades de exclusión, para poder ingresar en el plan de 1967 se debían cumplir con más de 120 requisitos.

En otro documento fechado entre 1978 y 1979, las normas de ingreso mantienen algunas continuidades sustanciales, parciales y cambios menores respecto a las establecidas en el plan de estudios de 1967. En cuanto a las continuidades más significativas se encuentran las condiciones de exclusión señaladas con anterioridad, donde las determinaciones físico-médicas para el ingreso son exactamente iguales que la normativa anterior. También se encuentran similitudes en la documentación solicitada (título de nivel medio, fotos, formulario de inscripción, certificado de nacimiento, etc.) Como innovación, se requieren análisis médicos diferentes a los establecidos en 1967; se piden 11 estudios en lugar de 16, incorporando vacunación antipoliomilítica, vacunación antitetánica, análisis de orina, hemograma, eritrosedimentación, glucemia, urea en sangre, investigación sobre Chagas-Mazza, electrocardiograma y v.d.l.r⁶⁵.

⁶⁵ Prueba serológica para la detección de sífilis.

Por otro lado, este documento solo establece 13 indicadores “psicológicos y vocacionales” en contra posición a los 22 del plan de 1967. Por último, y tal vez, la ruptura más relevante, es que las pruebas de eficiencia físicas para varones y mujeres son las mismas, variando la tabla de puntuación para cada sexo. En función de lo analizado, este documento presenta 111 indicadores –requisitos- a cumplir por lo ingresantes.

Será recién a partir de 1980, en la nueva configuración del plan de estudios, cuando se intenten promover nuevas normas de ingreso y permanencia. De esta forma, la Resolución 1013/80, buscó “unificar criterios en los problemas de salud de los alumnos de los Institutos de formación docente de Educación Física” (Resolución N° 1013/80, p.1). En función de ello, establecieron nuevas “normas físico-médicas para el ingreso y la permanencia de los alumnos en los institutos nacionales del profesorado de Educación Física” (p.2), en la cual discriminan dos apartados: documentación necesaria y examen físico-médico. Respecto a la primera cuestión, solicitaban el certificado de vacunación anti poliomielítica y antitetánica, análisis de orina completo, hemograma, Eritrosedimentación y VDRL, Glucemia – Urea en sangre – Investigación de enfermedad de Chagas-Mazza y abreugrafía⁶⁶ otorgada por organismo oficial. Tal como se aprecia, con varias similitudes respecto al formato anterior. Asimismo, el inciso 1.2 del art 1° señala que “la falta de cualquiera de los documentos antes indicados impedirá que se concrete el examen médico” (Resolución N° 1013/80, p.2).

En cuanto al examen Físico-Médico, la resolución determinaba que “estará a cargo del servicio médico de cada instituto y será eliminatorio y previo a toda otra prueba” (p.2), para la cual se debía contar con una altura mínima de 1.54m para las mujeres y 1.65m para los varones. A su vez, señalaba que los aspirantes a ingresar debería ser sanos, armónicamente constituidos, poseer presencia profesional y que

(...) toda afección o estado, orgánico o funcional, transitorio o definitivo que, a juicio del Cuerpo Médico, constituya un riesgo para la vida del aspirante en la práctica de la actividad física específica, o disminuya su capacidad para ese fin, tanto en el período de ingreso como durante la carrera, será causa de ineptitud de carácter médico (p.2).

Por último, la normativa señalaba que serían causas de rechazo la hipertensión arterial, dislalia, hipoacusias, agudeza visual (7/10), daltonismo, algunos problemas

⁶⁶ Radiografía de torax.

odontológicos como caries, paradentosis, lesiones en la bucosa bucal, piezas dentarias ausentes. Es decir, solo 9 motivos explícitos, respecto a los 68 establecidos por la normativa anterior. Sin embargo, la normativa no especifica las evaluaciones de eficiencia física, ni en lo vocacional e intelectual. A su vez, en los testimonios recogidos, los ingresantes de este período manifestaron que las evaluaciones psicológicas y vocacionales continuaron, al igual que las pruebas físicas.

En términos de cantidad, la resolución de 1980, redujo considerablemente los requisitos de ingreso. En función de lo analizado, se podría suponer que las gestiones de los funcionarios al interior de la Dirección Nacional de Educación Física, contribuyeron a un proceso menos selectivo en cuanto al ingreso vigente en el campo, dentro del período democrático previo al golpe de 1976. Sin embargo, esta cuestión no logrará concretarse por dos motivos. El primero tiene que ver con los cambios normativos que se produjeron a partir de 1981, y el segundo con que las valoraciones subjetivas de los docentes encargados de las entrevistas y del examen “vocacional” eran determinantes para evidenciar quienes ingresaban y quiénes no.

La Resolución Ministerial 957 de 1981 -posterior a los requisitos médicos “flexibles” planteados en el plan de estudios de 1980-, fue la norma vigente hasta la vuelta democrática. Esta normativa constituye una pieza clave en la conformación del dispositivo de formación docente dentro del proyecto pedagógico dictatorial, en tanto que regula “las normas de aptitud psicofísicas para el ingreso y la permanencia de los alumnos en las carreras de formación docente” (Resolución N° 957, p.1).

Dicho documento, establece las pautas para todos los establecimientos de formación docente que dependen del Ministerio de Cultura y Educación. A su vez, discrimina por tipos de profesorado (pre primario, primario, medio común) y modalidad (educación física, técnica, artística, especial, etc.). Para el caso de Educación Física, la nueva normativa determinaba un total de 51 requisitos médicos, por sobre los 9 que se habían establecido en la Resolución 1013/80 y que se encontraban vigentes al momento de la conformación del

nuevo plan de estudios, dando por tierra el intento de flexibilizar el aspecto físico-médico y retomando varios indicadores vigentes en el campo desde 1967⁶⁷.

Otra cuestión relevante y no menor, es que estas determinaciones fueron realizadas para todos los profesorado de formación docente, encontrando solo en algunos de los indicadores diferencias en la exigencia, pero a su vez, demostrando que para el caso de Educación Física no es sustancialmente diferente que para el caso del profesorado de Danza. En función de la evidencia encontrada en la normativa, las exigencias médicas no fueron un carácter exclusivo para el ingreso en Educación Física, sino que eran compartidas por toda la gama de instituciones de formación docente que dependían del Ministerio de Cultura y Educación ⁶⁸.

Por otro lado, y más allá de la constitución normativa, la perspectiva de los actores resulta vital para comprender como tales cuestiones se materializaban y moldeaban en la dimensión institucional. En este sentido, el proceso descrito hasta el momento –sea en la modalidad flaxa o más rigurosa-, encontraba dentro del INEF “Gral. Manuel Belgrano” un elemento de exclusión basado en la percepción de los docentes, sobre todo, de aquellos estudiantes que no se ajustasen al modelo de ciudadano que el proyecto educativo institucional deseaba formar. A los elementos médicos establecidos y el clima represivo de época, se sumaba la mirada atenta y selectiva de los profesores. Según relata un ex directivo, el principal obstáculo del ingreso, era un filtro a actitudinal

Era bastante selectiva, yo lo observaba desde varios lados y había gente que estaba muy atenta a eso, indudablemente los que habían trabajado en la Escuela de Mecánica de la Armada tenían un olfato muy especial para estas cosas, porque era como el mundo de ellos. Si se olfateaba a alguno que contestaba mal quedaba afuera (Entrevista N° 10).

Estos elementos del dispositivo se articularon con el discurso sobre la finalidad de la educación física como formación de recursos humanos aptos para la defensa nacional. Cuerpo que se vuelve fuerza útil cuando es, a la vez, cuerpo producido y cuerpo sometido:

⁶⁷ Cabe señalar que la única cuestión “nueva” como motivo de ineptitud son las “alteraciones del comportamiento sexual” (p.6)

⁶⁸ Una segunda cuestión (que podría ser fruto de futuras investigaciones) sería establecer las variaciones en las exigencias del campo de la Educación Física para el ingreso, en función de las fluctuaciones en los requisitos del dispositivo de formación docente en términos generales. En función de ello se podría pensar la dependencia o autonomía (al menos en términos normativos) del campo y de los actores que, en el juego de las constelaciones de poder, logran o no consolidar sus intereses por fuera de las visiones deterministas del Estado.

producido para la defensa de la nación, y sometido bajo procesos de subjetivación que remiten tanto a los discursos, prácticas y saberes que gravitan en el dispositivo de formación docente en general, y de la educación física en particular, como así también por la particular forma en que los mismos son configurados, traducidos y re-significados por la cultura escolar del INEF “Gral. Manuel Belgrano”.

Cómo síntesis del análisis de los procedimientos para el ingreso al INEF “Gral. Manuel Belgrano” puede señalarse en primer lugar que los requerimientos físico-médicos, no eran exclusivos del campo y que, más allá del intento por flexibilizar esta dimensión, guardaron un carácter fuertemente excluyente, exacerbado por las pruebas de eficiencia físicas, entrevistas vocacionales y test de inteligencia. En segundo término, el hecho de solicitar una serie de requisitos médicos no era una característica exclusiva del campo de la educación física, sino un indicador de la intensificación que se daba como elemento del dispositivo de formación docente en general. En tercer lugar, a pesar de los cambios de normativas, dentro del plano institucional la mirada -entrenada- de los docentes fue, en definitiva, el filtro último para habilitar ciertos tipos de estudiantes que coincidan con la visión de ciudadano y docente aceptada por la institución. Por último, la resolución ministerial 957/81, promovida para legalizar las normas de ingreso para las carreras docentes en el aspecto psicofísico, solo encontrará una ruptura a partir de 1984, cuando sea derogada por la resolución ministerial alfonsinista 1655/84.

3.4.4 Elementos disciplinarios.

Para comprender la dimensión disciplinadora de la cultura escolar, es decir, la sujeción a las normas y al estilo de vida que la institución propone, es necesario considerar una forma de poder en particular: el poder disciplinario. Foucault (2003) sostiene que no se trata de un poder que recae sobre una persona (como podría ser el poder soberano medieval), sino que actúa de un modo silencioso, sin necesidad de leyes escritas que lo proclamen. En relación a ello, afirma que “el poder disciplinario es un poder discreto, repartido; es un poder que funciona en red y cuya visibilidad sólo radica en la docilidad y la sumisión de aquellos sobre quienes se ejerce en silencio” (2003, p.39). Es, por lo tanto, una forma de poder

caracterizada no por el uso de la violencia física, sino por la sujeción, la sumisión interna, que hace a la vez de sustento y de encarnación de dicha fuerza⁶⁹.

En este sentido, se entiende por disciplina al conjunto de elementos, métodos y estrategias que permiten el control minucioso sobre el cuerpo, que garantizan la sujeción de sus fuerzas y le imponen una relación de docilidad-utilidad (Foucault, 2014). En este apartado se presentan tres modos de aparición de la disciplina dentro de la cultura escolar del INEF “Gral. Manuel Belgrano”: 1) el uniforme, 2) la vigilancia y 3) el bautismo.

3.4.4.1 Uniforme y normas de desenvolvimiento interno.

Como se desarrolló con anterioridad, la apertura del anexo con sede en San Fernando, incorporó elementos que permitieron diferenciarse respecto del INEF “Buenos Aires”. Según algunos entrevistados, la cultura escolar se configuró con rasgos particulares que evocaban aspectos del INEF “Gral. Manuel Belgrano” en su etapa previa a su cierre en 1967. Un ingresante del año 1977 recuerda:

Cuando ingresé a mí me preguntaron a donde quería ir, y yo dije Republicuetas (...) Pasaron unos meses, me cambié a San Fernando y cometí el gran error de mi vida (...) Me pasé a una escuela de monjas, súper autoritario (...) en Republicuetas era mucho más libre, pero acá no podías salir en bombachón al gimnasio (Entrevista N°3).

El uniforme fue uno de los primeros signos de distinción respecto al instituto de la calle Republicuetas. La nueva institución anexa incorporaba dos uniformes, el de calle o de salida, y el deportivo para realizar las actividades dentro de la institución. Al respecto, Dussel (2005) señala que la emergencia de los uniformes es comprendida en el universo de producción de materiales instructivos que permitieron diferenciar, entre otras cosas, los límites de la escuela moderna en relación al exterior. Para el caso argentino, el uso de uniformes “surgió en el marco de una política de regulación de los cuerpos estrechamente asociada al higienismo, que configuró una estética de lavabilidad y que apuntalaba la idea de la pureza moral y racial como ideal civilizatorio” (2005, p.66)

⁶⁹ Siguiendo los escritos de Foucault (2003, 2014), puede decirse que este tipo de poder se configuró en el seno de la sociedad occidental, más específicamente en el ámbito religioso. El establecimiento de horarios, prohibiciones y regulaciones en pos de purificar el cuerpo y el alma, buscaron incidir en el cuerpo concreto de los religiosos.

Dentro de las normas que rigieron el “desenvolvimiento interno de los alumnos del instituto” se prescribieron tiempos, obligaciones, ceremonias, dinámicas del uso de los vestuarios, y el uso de los uniformes estableciendo los diferentes tipos en función del género y la estación. El denominado “uniforme de calle” comprendía, para el caso de las “señoritas”

Pollera gris oscuro lisa, de sarga, con tabla delantera, largo hasta la rodilla; calzado mocasín negro, medias $\frac{3}{4}$ lisas, color azul marino, no transparente; polera celeste lisa, saco tipo blazer azul oscuro, con botones oscuros; pulóver azul marino, escote en V y bufanda de lana, azul marino. Para épocas de temperatura elevada se cambiará la polera por camisa lisa celeste

Para el caso de los “varones”:

Pantalón gris oscuro liso de sarga, con bolsillos laterales verticales, calzado negro; medias lisas azul marino; saco tipo blazer azul oscuro con botones oscuros; polera lisa celeste; pulóver azul marino, escote en V; bufanda azul marino oscuro. Para épocas de temperatura elevada, se cambiará la polera por camisa lisa celeste, corbata azul marino.

De igual manera a la señalada, se indicó el uso de uniforme “interno”, compuesto por:

zapatillas negras lisas, medias cortas blancas lisas; remera blanca lisa, mangas cortas, tipo “chomba”; buzo completo azul marino liso, sin “vivos” ni marcas”, parte superior con cierre delantero completo que abarque el cuello volcable y parte inferior con tirapiés (Instituto Nacional de Educación Física, “Gral. Manuel Belgrano” (1981). Profesorado, pp.17-18).

Tal disposición, lejos de ser una mera cuestión enunciativa era celada fuertemente dentro de la cultura escolar, a tal punto que las entrevistadas recuerdan

No te podía faltar nada, porque todo era posible de sanción o de llamada de atención, era la época del proceso, eran muy persecutorios con eso, muy represores, no podías entrar si no tenías el uniforme (Entrevista N°3).

Los dos eran uniformes. Uniformes de salida y tenías que cambiarte, tampoco podías estar con el uniforme de salida en bandera, tenías que estar vestido y en la puerta del vestuario estaba la Sra. Márquez esperando a ver quiénes salían tarde (Entrevista N°1).

Dentro de las normas señaladas, se establecía que “la prolijidad del vestir, la higiene y el esmero en la presentación personal deben ser siempre tenidos en cuenta” (p.18). En este sentido, el control y la regulación también implicaba determinar modelos habilitados para guiar y evitar conductas y formas desviadas del estándar impuesto. Así pues, establecía que “las señoritas llevarán cabello corto o recogido; los varones cabello corto y peinado, patilla corta (que no sobrepase el lóbulo de la oreja), barba rasurada y –si usan- bigote recortado (que no sobrepase las comisuras de los labios” (p.19). Estas regulaciones, lejos de ser un

elemento complementario de la nueva institución, eran normas que se inscribían en los cuerpos de los sujetos modificando paulatinamente su subjetividad, haciéndolos por ende fruto y parte del dispositivo.

Renegábamos del uniforme, renegábamos de todo. Pero a la larga eso también marcó un perfil de formación. Todo eso, hace que hoy yo me pare con 55 años frente a los alumnos desde un determinado lugar (Entrevista N° 2).

Sin embargo, la regulación de la apariencia era solo una parte. El reglamento de desenvolvimiento interno, establecía indicaciones estrictas al hablar con compañeros, desconocidos o profesores, y regulaciones sobre la conducta basadas en argumentos higienistas. Esto señala no solo el poder en forma de control capilar sobre los estudiantes, sino también el propósito institucional de configurar un sujeto pedagógico heredero de la cultura escolar acuñada en su etapa fundacional que era, a su vez, un modelo de ciudadano funcional al proyecto civil de la dictadura.

3.4.4.2 La vigilancia.

Dentro de este clima, la vigilancia jugó un papel relevante en la configuración de la cultura escolar. Para comprender cabalmente su impacto es necesario recuperar el sentido que tuvo la misma durante la etapa de internado (1938-1967), donde el estudiante “era imperceptiblemente controlado en los distintos ambientes, desde el aula hasta el comedor, desde el campo de deportes hasta el dormitorio pasando por el parque y las excursiones” (Gilbert, 1991, p.39). Este modo particular de vigilancia omnipresente, representa en todas sus características el funcionamiento del poder disciplinario, mediante la idea del panóptico, desarrollada por Foucault. Para el autor francés – quien retoma el concepto de Jeremy Bentham expuesto 1791- el panóptico consiste en una prisión en cuyo centro hay una torre circular donde se puede ver a cada preso en su celda, y donde los mismos, se encuentran imposibilitados de ver quien está dentro de ese “observatorio”. Dentro del INEF “Gral. Manuel Belgrano”, en la etapa previa a su cierre, la posibilidad de estar siendo siempre observado y evaluado se materializa en múltiples ojos, sujetos y compañeros que están presentes en cada uno de los ámbitos señalado “desde el aula, hasta el comedor”. Esta primera línea de sujeción, consiente de ser visto, y predispuestos a la corrección “fraterna”, habilita otro un segundo tipo de control personal, interno.

En este marco, puede interpretarse la valoración sobre la disciplina que realiza un alumno de la década del 40 cuando señala que los compañeros y profesores

(...) desempeñaban una función más elevada y concreta (...) a fin de que en el seno de la sociedad en que le toque actuar tenga un claro sentido de la solidaridad y el trabajo en equipo, despertando en estos la comprensión valorativa que adquiere alta importancia educativa y convierte la coerción en convicción interior (Gilbert, 1991, p.39).

En relación a este punto, Foucault (2014) sostiene que los cuerpos altamente disciplinados generan altos niveles de productividad, concentración, aceptación de las normas y pensamiento metódico: material necesario para la construcción de las sociedades modernas. Así pues, (...) el ejercicio de la disciplina supone un dispositivo que coacciona mediante el juego de la mirada (Foucault, 2014, p.200).

A partir de 1977 con la reapertura, la dinámica institucional retomó una forma altamente disciplinada como aspecto central en la cultura escolar. Este aspecto no pareció encontrar diferencias sustanciales respecto al modelo disciplinar planteado en el período fundacional de la institución.

El Negro Márquez era Regente, me hacía así (señala un papel sobre su mejilla) para ver si estaba afeitado. Esto se organizaba igual que antes de cerrar. Había un estudiante al que le decían “el semana”, quien era el encargado de pasar toda la información y sanciones al regente. Por lo que a mí me tocó respirar me da la sensación que no había tantos cambios (respecto al período anterior) (Entrevista N° 2).

Eran más conservadores en San Fernando (...) te controlaban y te vigilaban como si estuvieras en el colegio militar (Nota de campo).

Esta cuestión también es percibida en los legajos analizados; en el 20% de la documentación hay sanciones disciplinarias cuyos motivos son “el corte de pelo”, “faltar a un acto”, “no concurrir a natación”, “falsificar la firma del médico”, etc. Según la gravedad le correspondía una determinada sanción, entre las cuales el llamado de atención, o suspensión de pocos días eran las más comunes.

Cabe recordar que la disciplina no es entendida exclusivamente como el régimen prescripto a seguir, sino también como un conjunto de normas y comportamientos que generan un modelo sobre el cual se construye el sistema de valores de la institución. Disciplina normativa y tradición, encontraron nuevamente su materialidad en dos prácticas concretas: las tribus y el bautismo.

3.4.4.3 Tribus y Bautismo.

El análisis de las tribus y el bautismo, en tanto elementos constitutivos de la cultura escolar del INEF “Gral. Manuel Belgrano”, pueden ser interpretados desde múltiples miradas. Para dar cuenta de ellas, en primer lugar, se describe el contexto de aparición de las tribus durante el período fundacional, retomando el trabajo realizado por Aisenstein et al. (2013); Feiguin, y Aisenstein (2016) y Aisenstein, et al. (2014, 2016), sobre la cultura escolar entre 1938-1967. En segundo término, se analiza el bautismo, buscando reconstruir las continuidades y rupturas entre los diferentes sentidos que esta práctica obtuvo con el tiempo, tanto en la etapa creacional como en la competente al período de nuestro objeto de estudio.

Las denominadas *tribus* representan el modo particular en que los estudiantes eran divididos en dos grandes equipos con el objetivo de realizar durante el año un conjunto de pruebas físicas, intelectuales y morales, obteniendo puntajes preestablecidos. Según relatan las fuentes analizadas, fueron los mismos alumnos quienes pusieron nombres a las tribus: Churos y Huaynas. Cada año, los ingresantes eran seleccionados por los estudiantes avanzados y la condición para ser parte de la tribu era pasar la ceremonia del bautismo.

En el período de 1939-1967, cuando el instituto funcionaba bajo la modalidad de internado, cada tribu estaba organizada y constituida jerárquicamente por un cacique, un hijo cacique, un poderoso, un hechicero, un brujo, un consejo de ancianos, los indios viejos y los indios nuevos. En permanente competencia anual “(...) la puja india llega a su fin y todavía no se vislumbra la tribu que se adjudicará el triunfo, como coronación de todo un año de lucha” (*Tam Tam*, noviembre de 1945, pág. 3), las tribus se configuran como dispositivo pedagógico y disciplinario para la organización del tiempo libre vinculado a la realización de distintas tareas tendientes a la recreación, organización comunitaria, actividades artísticas expresivas y fundamentalmente deportivas.

Para Gilabert (1991) el nacimiento de las tribus durante la etapa de internado (y por ende del posterior bautismo), tuvo como origen las disputas entre “los del interior” y “los de la capital”. Sobre esto señala:

Provincianos y porteños traían aquí sus diferencias para las que debía encontrarse una solución adecuada aprovechando sus facetas positivas para transformarlas en el diamante que persigue la educación (...) Había que constituir una organización que permitiera que todos y cada uno

trabajaran en equipo, con sentido igualitario y generoso a la vez aprovechando la emulación como estímulo educativo. Se dividió al alumnado en dos “tribus”. Ellos mismos eligieron los nombres: Churos y Huaynas. Debían competir durante todo el año en distintas pruebas de eficiencia física, intelectuales y morales, dándose a las mismas el valor correspondiente mediante un puntaje preestablecido (pp. 69-70).

Gilabert (1991) menciona que “los creadores” del instituto (Prof. Cesar S. Vazquez, Celestino López Arias y Francisco Torino) eran concedores de las universidades norteamericanas e inglesas, en las cuales, organizados bajo modalidad de fraternidades; los estudiantes vivían ritmos similares y competían en diferentes disciplinas. Fernández y Dos Santos (1999), señalan que esta cuestión es elemento suficiente para interpretar que, inspirados en estas ideas, los creadores formaron las tribus de Churos y Guaynas. En esta línea, y tal como lo mencionan algunos entrevistados⁷⁰, el espacio de las intertribus era considerado como un momento fundamental en la formación integral, ya que se apoyaba en la conformación de vínculos afectivos y el refuerzo en la idea de liderazgo y autonomía (Aisenstein, Cobiella, Feiguin, Martínez, Melano y Prado, 2012).

Cuando la institución reabrió en 1977, además del uniforme y del estricto régimen disciplinario, incorporó las tribus con la misma denominación de Churos y Huaynas. Una lectura político pedagógica sobre esta cuestión podría indicar que, dadas las características del plan de estudios vigente en ese contexto (“plan moderno de 1967”), el INEF apostó a complementar la formación que se brindaba en los 3 años, con actividades extra curriculares que remontaban a las tradiciones acuñadas desde su creación. En el período 1977-1982, la inclusión de las tribus se realizó con el objetivo de:

Contribuir a la Educación Activa. Permitir la expresión individual y conjunto del alumnado. Dar lugar a la experimentación. Formar una disciplina de trabajo. Aplicar la enseñanza del aula. Fomentar la integración escolar y la camaradería. Crear situaciones reales de trabajo, motivando experiencias concreta de organización, conducción, control y entrenamiento, especialmente **competencias deportivas** y artísticas afines con las asignaturas curriculares. Brindar a todos los alumnos la posibilidad de canalizar sus capacidades, por vías de un rendimiento fundando en los valores del “deporte por el deporte mismo.

Para todo ello se ha implantado la Competencia Intertribus, dividiéndose a todo el alumnado en dos grandes bandos para los que se adoptan los tradicionales nombres de Churos y Huaynas. Sus colores distintivos son respectivamente el verde y el rojo (Instituto Nacional de Educación física “General Manuel Belgrano” (1981). *Profesorado*, p.21)

⁷⁰ Realizadas en el marco de trabajos de investigación en curso que indaga la cultura escolar del INEF desde 1939 a 1967/72.

Estas actividades complementarias, pueden ser leídas en- al menos - dos sentidos no excluyentes. El primero de ellos, tiene que ver con la intencionalidad de aumentar la enseñanza en materia deportiva, rasgo tradicionalmente relevante en la enseñanza del INEF “Gral. Manuel Belgrano” antes del cierre en función de la significativa reducción de los deportes en el plan de estudios de 1967. El segundo, estaría basado en un sentido romántico por la nostalgia de un pasado cargado de glorias para la Educación Física. Aquí el objetivo de transferencia, es decir, la vivencia positiva de las autoridades en su época de estudiantes respecto a la participación en los intertribus, estaría destinada a generar situaciones similares en los nuevos estudiantes, más allá de que en la nueva institución no estuviera organizada como internado ni emergieran tensiones entre estudiantes del interior y de la capital. En este sentido, Garay (1993) sostiene que el devenir de los sujetos en las instituciones permite pasar dialécticamente de sujetos constructores de una determinada cultura institucional a ser moldeados por ella. Retomando el testimonio de Gilabert (1991), sobre el sentido original de las tribus, más allá de funcionar como una estrategia para diluir conflictos entre los del interior con Buenos Aires, su existencia estaba orientada

Primero para servir como organismo experimental para el futuro egresado. En segundo lugar para permitir al alumnado expresar su personalidad y ocupar en forma útil sus horas libres y, finalmente, brindar una gama de actividades formativo-culturales destinadas a enriquecer el acervo docente que en el futuro le permitiera abarcar la totalidad de las facetas del educando (Gilabert, 1991, p. 20).

Por lo dicho, la incorporación de las tribus a partir de 1977 marca, en primer lugar una clara diferenciación en la cultura escolar, respecto al INEF “Buenos Aires”.

Durante la etapa creacional (1939-1967), para ser miembro de las tribus el estudiante debía ser bautizado. El bautismo comprende un conjunto de pruebas corporales y simbólicas que los estudiantes de 1er año tenían que atravesar para poder ser reconocidos como miembros de la institución. Es quizás, la tradición más fuerte de la cultura escolar que marcaba en profundidad la subjetividad del estudiante.

La primera característica distintiva del bautismo respecto a otros elementos de la cultura escolar, es que esta práctica era responsabilidad exclusiva de los estudiantes, siendo protagonistas los cursos más avanzados de la carrera quienes sometían a diferentes pruebas a los ingresantes de primer año. En tanto evento ritual, se transmitía por medio de la

experiencia, es decir que no existía en términos institucionales ninguna regla o regulación formal sobre lo que allí suceda, más allá de ser una tradición configurada desde el inicio de la institución. Sucedió, y una vez finalizado, nacía un nuevo estudiante digno de ser miembro de la “gran familia” y formar parte de una tribu: Churo o Huayna⁷¹. En tanto práctica de ritual, la interpretación del bautismo puede ser leída desde los aportes de Eliade (2001), Turner, (1988) y Van Gennep (2008).

Eliade (2001) señala que el tiempo de iniciación, denota un cuerpo de ritos y enseñanza cuyo propósito es producir una alteración decisiva en la situación social del sujeto y que tal experiencia, sea un cambio existencial en la persona. Para el autor, existen tres categorías posibles o tipos de iniciación: los ritos de pubertad, como serían el cumpleaños de quince femenino en varios países de habla hispana, los ritos para entrar a una cofradía y los ritos asociados a una vocación mística. Desde este abordaje, el bautismo puede ser entendido como un rito que adquiere elementos propios de la cofradía con ciertos rasgos místicos.

Luego de una cena de camaradería compartida entre estudiantes y profesores cada tribu se encontraba en el parque del instituto para elegir a los caciques y hechiceros, momento que finalizaba con la participación de la “Cena de Hermandad” durante la cual los caciques ocupaban la parte central de la mesa.

⁷¹ En los últimos años se han realizado algunas investigaciones que detallan como sucede este ritual en diferentes institutos del país. Herrera (2009) analiza esta ceremonia en el ISEF de Comodoro Rivadavia y marca la profunda similitud que estas prácticas tienen con el INEF de Santa Fe. Lobo (2008) describe la práctica del bautismo en el ISEF de Catamarca, creado un año después que el de Comodoro Rivadavia. En el norte del país, Auvieux (2004) relata el cambio acontecido en el Instituto de Educación Física de Tucumán, donde las tribus y sus rituales dieron paso a otro tipo de conformación, la organización estudiantil y el centro de estudiantes. Biondi (2008), analiza esta práctica dentro del INEF “Dr. Enrique Romero Brest” durante la dictadura militar. Por su parte, y desde un abordaje teórico con marcada inclinación antropológica, D’Andrea (2013) analiza esta práctica en el ISEF de Corrientes y Resistencia, durante la década 2003-2012, ampliando las conclusiones realizadas por las investigaciones precedentes. Finalmente, y más cercano a nuestro objeto de estudio, Galantini (2000) describe algunas dimensiones de la vida institucional de INEF “Gral. Manuel Belgrano” en su etapa fundacional y en ese contexto interpreta la práctica del bautismo. Por su parte, Fernández y Dos Santos (1999) analizan los orígenes del bautismo en el INEF de “Santa Fe”, en tanto tradición oficial impuesta por sus fundadores como un rasgo central de la herencia que el INEF “Gral. Manuel Belgrano” dejó en ellos como ex alumnos. Así mismo, reconstruyen el nacimiento del rito durante los primeros años de la década del 40. Este último análisis encuentra varias similitudes con las producciones realizadas sobre la cultura escolar del INEF “Gral. Manuel Belgrano” de Aisenstein y cols (2013); Feiguin, A., Aisenstein, A., (2016) y Aisenstein, A., Martínez, D., Melano, I. (2014, 2016). Pudiéndose establecer similitudes además entre el bautismo en educación física, con ritos similares en la policía o en el ejército (Baradó, 2006; Sirimarco, 2006).

Siguiendo el relato de un ex alumno de la década del 40 se puede ver la incorporación de un lenguaje metafórico, pero igualmente descriptivo, pudiéndose encontrar una clara diferencia entre lo hasta aquí ocurrido, con la etapa siguiente. En relación a ello narra

(...) después de la cena, los bisoños siguen a los veteranos guerreros de sus tribus hasta sus tolderías, es decir hasta el propio local que tenía cada tribu entre los cañaverales que circundan el lago. Para ingresar al seno de la tribu cada indio debe demostrar su fortaleza. En las tribus no se admiten a los débiles. Para demostrar la fuerza de los indios ingresados se los someten a diversas pruebas con torsos desnudos, resplandor de hogueras, hierros al rojo, puntas de vidrios, se simbolizan pruebas salvajes rituales que los pequeños “pagaban” en un corto momento de dramatismo y suspenso. Así cobraban la cuota al ingreso de los nuevos indios a la tribu entre risas y exclamaciones de los antiguos. Después, el juramento era solemne. Pasado el trance, todos ya eran indios de la tribu. Así daba comienzo la preparación de los “guerreros” para la “guerra” de las nobles competencias que se desarrollarían en todos los campos y áreas (físicas, intelectuales y espirituales). También debe recordarse que en las “tolderías” se hacían grandes “sacrificios” de chocolates, masas, y mate cocido (Gilabert, 1991. p.72).

El ritual, en términos de Turner (1988) puede ser entendido como una secuencia determinada de actos que comprenden gestos, palabras, objetivos, etc., que se celebra en un lugar determinado con el fin de influir en las fuerzas o entidades sobrenaturales en función de los objetivos e intereses con que se lleve a cabo. Esta conceptualización cobra un sentido más claro a partir la noción de rito educativo de McLaren (2007), entendida como el proceso que involucra la encarnación de símbolos, metáforas, a través de un gesto corporal formativo que permite enmarcar, negociar y articular la existencia fenomenológica de los actores como seres sociales y culturales. Desde esta consideración, el bautismo no sólo funciona como un elemento necesario para organizar a los estudiantes, sino que les permite constituirse como actores sociales con poder concreto que –enmarcado dentro de sus propios límites y códigos– ejercen sobre otros dejando profundas huellas en su persona.

Por su parte, Van Gennep (2008) divide el rito en tres fases: separación, liminar y agregación. Desde esta consideración, el rito del bautismo podría dividirse también en tres etapas, claramente diferenciadas en la cita mencionada: a) el pre bautismo ; b) la ceremonia ; c) la consagración. Según el autor, la fase de separación supone que el individuo sea separado de su condición anterior y diferenciado del grupo al que desea acceder. Así, durante el pre bautismo, el estudiante ya no es un civil más de la comunidad de san Fernando, o un

visitante del interior. Es un “bisoño⁷²” y como tal debe probarse ser digno de la tarea de servir a la tribu.

La fase liminar que plantea Van Gennep (2008), es la constitución simbólica del sujeto en tanto zona gris, ambigua, donde ya no reconoce espacios de su círculo pasado, pero aún no obtiene los atributos correspondientes a su futura posición. Es en la ceremonia donde se producen las acciones más cuestionables sobre los cuerpos de los estudiantes. En términos simbólicos, ya no son bisoños, ni tampoco miembros de la tribu, son cambio. Cuerpos-objeto de relaciones de poder informales que la intuición habilita como medio de cohesión y adherencia, que se repetirán año tras año y se consolidarán como tradición. Recordemos la cita mencionada:

Para demostrar la fuerza de los indios ingresados se los someten a diversas pruebas con torsos desnudos, resplandor de hogueras, hierros al rojo, puntas de vidrios. Se simbolizan pruebas salvajes rituales que los pequeños “pagaban” en un corto momento de dramatismo y suspenso. Así cobraban la cuota al ingreso de los nuevos indios a la tribu entre risas y exclamaciones de los antiguos (Gilabert, 1991, p.72).

Por último, en la fase de agregación el sujeto alcanza un nuevo estado y adquiere nuevos derechos y obligaciones. En el análisis propuesto, esta fase constituye el tercer momento del bautismo donde el ex bisoño se consagra como estudiante de primer año: “Después, el juramento era solemne. Pasado el trance, todos ya eran indios de la tribu” (Gilabert, 1991, p.72).

Dentro de la lógica planteada por Bourdieu (1992) en el capítulo anterior, el bautismo puede ser interpretado como la primera práctica que moldea y estructura los futuros aprendizajes y experiencias, conformando paulatinamente el hábitus compartido y nunca puesto discusión. El pasaje por ritos confiere una nueva identidad a los individuos y al grupo, otorgando un capital para los agentes, tal vez el primero compartido con una parte importante entre los actores en el campo de la educación física. Para el autor, cuanto mayor es el sacrificio vivenciado por el agente en el rito de iniciación, mayor será luego el sentido de pertenencia institucional⁷³.

⁷² Nuevo o inexperto en una actividad. Con el tiempo y según el Instituto esta definición fue variando, encontrándose nombres como Bípedos, Iniciantes, etc.

⁷³ En el trabajo realizado por Fernández y Dos Santos (1999), uno de sus entrevistados, menciona que con el paso del tiempo - en San Fernando - el bautismo fue cobrando una dimensión no deseada por las autoridades, realizando pruebas fuertes.

De este rito de la etapa creacional, se encuentran algunas continuidades a partir de la reapertura. Algunos entrevistados señalan que durante el bautismo, aparecían prácticas efectuadas por los alumnos más avanzados sobre los ingresantes. Esta situación, no enmarcada dentro del reglamento institucional, estaba guiada sólo por la tradición e historias recolectadas sobre lo acontecido en otros ritos de bautismos anteriores. En este marco, el conjunto de acontecimientos que los estudiantes ingresantes debían superar, estaba basado en que

(...) los que eran alumnos de primero, considerados alumnos bípedos, ni siquiera eran alumnos de primer año, era una estructura bastante discriminatoria. En el contexto de hoy social y cultural que vivimos sería prácticamente inaceptable, había un montón de situaciones que sucedían en cuanto a este beneficio que tenía el alumno de segundo, tercero y de cuarto para con los de primero (Entrevista N°2).

Al igual que en la etapa 1939-1967, hasta la ceremonia del bautismo los alumnos de primer año eran considerados “bípedos”, y debían dirigirse a los de segundo como “célebres”, y a los de tercero como “celebérrimos”. Ser “bípedo” no solo implicaba el rango más bajo, sino la falta de reconocimiento como alumnos por parte de sus colegas más avanzados. Una cuestión relevante es que esta jerarquía debía cumplirse inclusive por fuera de los límites institucionales. Situaciones como darle el lugar en el colectivo a un “célebre” o superar pruebas físicas en el espacio público, eran prácticas cotidianas que un bípedo debía pasar.

A pesar de esta continuidad entre el período anterior y la reapertura, el bautismo presenta una ruptura: a partir de 1977 se disocia el bautismo como rito de iniciación exclusivo de cada tribu. La discontinuidad radica en que el nacimiento de este rito había sido como una ceremonia que cada tribu realizaba por separado. Al respecto un entrevistado señala

Primero es el bautismo (...) y después otro día se hacia la elección de tribu, donde desayunábamos en el comedor (...) te hacían entrar de a 6 más o menos y estaban las tribus Huaynas y la Churros (Entrevista N°4).

Las situaciones que los estudiantes “bípedos” debían pasar, podrían incluir aspectos relacionados a superar pruebas vinculadas a la cultura física, actividades que generen vergüenza, realizar obsequios a los alumnos más avanzados, o sobreponerse a situaciones

Tal vez la más significativa fue cuando se marcó la CH (de Churo) en el pecho de un estudiante utilizando elementos y técnicas similares a la marca de ganado.

extremas. Una estudiante recuerda alguna de las situaciones vividas en el marco de esta ceremonia:

A los estudiantes les vendaban los ojos, les ponían un tablón a una determinada altura y les hacían dar una vuelta como que vas a levantarte 10 metros y tenías que saltar (desde) ahí. Te vendamos los ojos y vos tenés que ver dónde termina, avanzá (...) bueno, generábamos el terror, el terror (Entrevista N°3).

Recuerdo que era bastante áspero, bastante heavy la cosa. Una de las prendas que más recuerdo como asquerosas era: sentado en el baño de los varones en el piso, atado de manos y ojos vendados, me descubren los ojos y me ponen delante de mi cara un plato repleto de caracoles, esos de jardín; me sacan de ahí, me vuelven a vendar los ojos, y al rato vienen y me dicen -bueno, ahora vas a comer caracoles-, te negás absolutamente -no, no (...) - hasta que te fuerzan a abrir la boca y te meten en la boca algo que apretás. Se rompe como si fuese el caparazón del caracol y una cosa babosa asquerosa. Después te das cuenta que lo que mordiste fue un fideo de eso de guiso relleno de gelatina sin sabor, con la paranoia que vos te quedas de haber visto esa imagen de los caracoles cerca de tu cara. Imaginas que estas comiendo caracoles, ¿viste? Así como esa infinidad de pruebas hasta que se hace el ritual de iniciación (Entrevista N°2).

A pesar de ser una práctica no reconocida dentro del reglamento interno de la institución, no pude negarse el carácter formador y disciplinador que cada instancia del bautismo significaba para el ingresante. Tanto para los internos en la etapa creacional, como para los considerados “bípedos” a partir de la reapertura de 1977.

Cabe señalar, que si bien esta práctica siempre fue coordinada por estudiantes, en 1978 el profesor y vice director Juan Carlos Cutrera, habló con los cursos superiores sosteniendo que se oponía a prácticas extremas. Una estudiante recuerda:

(...) Cutrera se oponía a la cosa indigna. Un día les dijo abiertamente “estas no son buenas prácticas para un docente”. Creo que nos reunió, éramos muy pocos, y les dijo que los límites era lo del bautismo institucional: “ustedes quieren acompañar, quieren hacerles regalitos, quieren estar con ellos, ayudarlos a ver cómo practican, hacer de padrino digamos ¿no? eso está muy bien, ahora, todas esas cosas nosotros no consideramos que sean necesarias”. Como él se oponía los pibes lo hacían de todas formas (Entrevista N° 3).

Tal como se puede apreciar, la configuración de la cultura escolar, remite no sólo a cuestiones formales institucionalizadas, sino a otras formas de legitimar prácticas profundamente relevantes para sus actores. En este sentido, la valoración positiva o negativa de tales aspectos por parte de los estudiantes, puede ser comprendida mediante la distancia de su expectativa e interés respecto a los valores que la institución expresa.

Dada la capacidad e importancia de transmitir las tradiciones del INEF “Gral. Manuel Belgrano”, sería válido interrogarse por qué los egresados de la etapa creacional, decidieron llevar la práctica de tribus y bautismo a otras instituciones, donde no estaba el conflicto que le dio origen (tensiones entre los internos del interior y los de buenos aires). Para interpretar esta cuestión, se retoma el siguiente fragmento:

Desde ese día después de cada competición, los indios rivales se estrechaban en un abrazo en reconocimiento de la lucha leal sostenida entre vencedor y vencido. Este abrazo entre los competidores expresaba que en estas lides tenían un solo vencedor, un solo triunfador: el acrecentamiento de la verdadera amistad y compañerismo entre todos los participantes, unidos para un mismo fin. El tiempo se encargó de revelarnos que seguimos vinculados por un afecto imperdurable recordando un ambiente espiritual y físico con un estilo de vida que anhelamos vivamente para nuestros hijos (Gilabert, 1991, p.72).

El sentido de “hijos” de Gilabert (1991) no sólo tiene un elemento de deseo personal, sino también un mandato concreto para las futuras generaciones. Al respecto un informante clave, egresado del INEF de “Santa Fe”, comenta que tuvo oportunidad de trabajar con el Prof. Muros (Juramentado, egresado del INEG “Gral. Belgrano” y fundador del INEF “Santa Fe) ya avanzado en edad. En una conversación, el informante le comenta que había estudiado en el Instituto que él había creado. A lo cual, Muros respondió “sos hijo mío entonces”, y le extiende la mano nuevamente. De esta forma, las prácticas y tradiciones se interpretan como legados que una generación a otra, y que la perdurabilidad de esa unión trasciende barreras institucionales formales para llegar ser parte de “la gran familia”.

En otras palabras, el bautismo, es tal vez, el elemento tradicional no formal más fuerte que marca un antes y un después en la vida del estudiante, no sólo por ser un componente arraigado en los más profundo de la cultura escolar del INEF “Gral. Manuel Belgrano”, sino también por su carácter constructivo de la subjetividad de los profesores egresados. Su fuerza fue tal, que en varias casas de estudios que ex alumnos abrieron en el país, las intertribus y el bautismo fueron una parte importante de la identidad institucional. Matizados y recontextualizados, estos componentes lograron consolidarse como un elemento más del dispositivo de formación docente para profesores de educación física de la Argentina, instalándose como tradición en varios institutos del país.

3.4.5 Rupturas respecto al modelo creacional.

Hasta aquí se ha señalado que la apertura del anexo en San Fernando, lejos de ser una extensión de la cultura escolar del INEF “Buenos Aires”, retoma elementos sustanciales del INEF “Gral. Manuel Belgrano”. Sin embargo, a partir de 1977, cada práctica que evocaba a la vieja tradición fue recontextualizada, marcando algunas rupturas respecto al modelo acuñado por la institución en la etapa anterior.

En esta línea, se ha analizado el desplazamiento del sentido del bautismo como requisito indispensable para ser parte de la tribu, si bien la estructura jerárquica de la misma no varió considerablemente.

En segundo término, la mayor ruptura que se encuentra a partir de la reapertura fue el cambio de organización del instituto: ya no es bajo la modalidad de internado ni tampoco exclusivamente masculino. A pesar de ello, varias tradiciones como el desayuno y el uso del uniforme, continuaron funcionando con los mismos sentidos previos al cierre de 1967.

En los últimos años de la dictadura 1982-1983, y posteriormente con la apertura democrática, comienza a gestarse un proceso de cambio impulsado principalmente a la formación del centro de estudiantes, con el objetivo de “democratizar el instituto”. Este proceso interno, que estará relacionado con funcionarios de la Dirección Nacional de Educación Física, hará variar aspectos relevantes de la cultura escolar en el período de 1983-1990.

La aparición de voces estudiantiles permiten diferenciar los dos períodos señalados 1977-1982 // 1983-1990. En ocasión de la ceremonia de entrega de las I⁷⁴, un grupo de estudiantes que había comenzado a plantear algunos cuestionamientos hacia las formas autoritarias de algunos docentes, deciden realizar un acto de propuesta: concurrir al evento sin el uniforme obligatorio, aun siendo ellos escoltas de la bandera. Al respecto una estudiante señala:

Yo nunca me pasaba del límite, pero si hicimos un par de cosas, ponele, al primer acto que fuimos abanderados a Argentinos Junior que fuimos los tres, pasó Gustavo por casa y me dejó un papelito: “Che mañana nadie de uniforme”.

⁷⁴ Símbolo de identificación que llevan la gran mayoría de los institutos de educación física del país.

Caímos sin uniformes, los tres impecablemente vestidos. Al acto del 20 de Junio fue la primera vez que fuimos sin uniforme. Gustavo y Jorge de traje y yo un trajecito. Impecables pero no de uniforme. Elegimos un escalón: puedo venir distinto (Entrevista N° 4).

Estas acciones, la creación del centro de estudiantes y la aparición de docentes disidentes, marcarán fuertemente la vida institucional durante el siguiente período de estudio.

CAPÍTULO 4

El retorno de la democracia, el dispositivo de formación docente en Educación Física y la cultura escolar del INEF “Gral. Manuel Belgrano” (1983-1990)

Dada la información analizada en las entrevistas, es necesario poner en relación el contexto político, cultural y educativo a partir de la recuperación democrática, con los movimientos e intentos de reforma que varios actores intentaron impulsar sobre la cultura escolar del INEF “Gral. Manuel Belgrano”. Como se verá, las tensiones mantenidas por los grupos de estudiantes y profesores incorporarán un actor político central: la Dirección Nacional de Educación Física, Deportes y Recreación.

4.1 La vuelta democrática

Raúl Alfonsín, al ser el presidente que el pueblo argentino eligió para salir de uno de los períodos más oscuros de su historia, encarnó en su discurso las ilusiones de que con la democracia se podían doblegar los escollos que históricamente habían jaqueado los gobiernos anteriores: crecimiento económico y fuerza institucional⁷⁵ (Romero, L.A 2012). La victoria de Alfonsín “fue interpretada en los medios de comunicación como el triunfo de la clase media por sobre la indebida gravitación del elemento plebeyo en la historia nacional” (Adamovsky, 2012, p. 342). Ahora bien, para llevar adelante la salida del proceso dictatorial en 1983, la Unión Cívica Radical articuló una doble estrategia, por un lado, tuvo que romper con la tradición balbinista dentro del propio partido y por el otro, dio la disputa por la captura del voto popular, bastión clásico del peronismo (Cavarozzi, 2002).

El nuevo gobierno, electo por más del 50% del padrón, apostó fuertemente a la agenda cultural, convencido de que era necesario combatir las ideas autoritarias que se habían arraigado en la sociedad. De esta forma, “se dio un fuerte impulso a la alfabetización, se renovaron los cuadros de la universidad y del sistema científico, y se estimuló la actividad cultural” (Romero, L.A, 2012, p.189).

En cuanto a la agenda política a lo largo de su gestión, el gobierno radical tuvo que afrontar conflictos de diferente envergadura: la tensión con la iglesia (fruto de la ley del divorcio), el tratado de temas pendientes en materia internacional como el conflicto limítrofe

⁷⁵ El 10 de diciembre de 1983, el presidente electo convocó a una concentración en plaza de mayo y habló desde el Cabildo, marcando así una discontinuidad sustancial respecto al gobierno anterior.

con Chile (agravado por su colaboración con el conflicto Malvinas) y los sucesivos levantamientos armados. La resolución democrática sobre los dos primeros temas estuvieron acompañados por un amplio apoyo dentro de la sociedad civil tanto por el auge renovador de la ley, como el apoyo a la propuesta papal para asegurar la paz con el país trasandino. Sin embargo la cuestión militar fue, sin dudas, la más compleja.

La relación con los militares estuvo marcada en parte por el reclamo generalizado de la sociedad para investigar los crímenes cometidos durante la represión y la negativa de la cúpula castrense para rever su actuación durante lo que ellos llamaron “la guerra antsubversiva”. Al respecto, Suriano (2010) señala que al momento de asumir, el gobierno de Alfonsín tomó algunos principios y reclamos del movimiento de derechos humanos que exigía conocer la verdad y enjuiciar a los culpables. Así pues, desplegó un conjunto de acciones que reforzaron la imagen positiva que la sociedad encarnó con su voto: derogó la ley de auto amnistía (sancionada por el general Reynaldo Bignone), conformó la Comisión Nacional sobre la Desaparición de Personas (CONADEP) y enjuició a las cúpulas militares.

Con estas acciones, el gobierno de Alfonsín será el primero en hacer juzgar a militares represores por un jurado civil dentro del contexto latinoamericano, marcando un hito en la política argentina. Los militares, si bien habían perdido legitimidad dentro del imaginario social, aún conservaban mecanismos de organización armada y de ningún modo aceptaban que tribunales civiles juzguen lo que fue, según ellos, la guerra contra la subversión.

El juicio a las cúpulas tuvo una respuesta fuerte por parte de un grupo del sector militar. El primer levantamiento armado y el de mayor impacto en la escena política fue el encabezado por Aldo Rico en la Semana Santa de 1987, con el fin de encontrar una “salida política” para aquellos que, siguiendo órdenes de sus superiores, habían incurrido en algún delito. La respuesta civil y política fue contundente a favor del gobierno. Sin embargo las fuerzas militares que debían reprimir a los rebeldes se negaron a hacerlo, lo que demostraba un escollo en la renovación democrática. Luego de que el propio presidente fuera a Campo de Mayo, los rebeldes se rindieron. Al poco tiempo, el Congreso sancionó la Ley de Obediencia Debida, que permitía exculpar a la mayoría de oficiales que habían actuado durante la represión, lo que demostraba la potencia de las fuerzas activas de los militares (Romero, L.A, 2012; Quiroga, 2010). En el mismo sentido Romero, L.A, recuerda que “el

conjunto de la sociedad lo vivió como una derrota y como el fin de una de las ilusiones de la democracia, incapaz de doblegar a un poder militar que seguía incólume” (Romero, L.A 2012, p.191)

Sin embargo, el conflicto no será solo militar o eclesiástico. Dentro del conjunto de acciones destinadas a renovar y abrir el juego democrático, había otro grupo que transformar: los sindicatos. El gobierno radical propuso abrir las puertas a distintas opiniones organizativas, lo que suponía debilitar la dirigencia sindical de tradición peronista, dando como resultado una cruda oposición en la escena político-económica, efectivizada en trece paros generales encabezados por la CGT. De esta forma, y a pesar de las concesiones realizadas por el gobierno hacia las fuerzas sindicales, las gestiones desplegadas por Raúl Alfonsín no lograron doblegar el bastión sindical, poniendo en evidencia otra limitación de la joven democracia (Romero, L.A, 2012; Quiroga, 2010).

En el plano económico pesaba una gran deuda: el proceso militar no había podido concluir la reestructuración económica que los sectores exportadores y financieros esperaban y, si bien Alfonsín se inclinaría por satisfacer tales demandas, las vacilaciones y parte del poder sindical le impidieron llevar adelante dicha tarea (Adamovsky, 2012). En este sentido, Cavarozzi (2002), señala que lo que estaba en profunda crisis era la Matriz Estado Céntrica (MEC) que, desde la década del 40 había incorporado a los sectores populares y medios a las distintas arenas sociales. Esta cuestión no fue percibida por los radicales quienes, partiendo del diagnóstico de que la crisis económica era fruto del autoritarismo de los gobiernos anteriores, creían que la democracia y la recuperación económica se retroalimentarían recíprocamente, trayendo “salarios justos, pan, educación y vivienda” (Cavarozzi, 2002). En algún punto, esta creencia fue compartida por un conjunto importante de la población para quienes “la democracia corregiría, sin grandes sacrificios ni mayores dilemas, las dificultades económicas y que compensaría las pérdidas sufridas durante el período dictatorial” (Cavarozzi, 2002, p. 71)

Luego de las elecciones y del clima renovado que otorgó el retorno a la democracia, los problemas centrales del sistema económico volvieron a la agenda: inflación, déficit fiscal, deuda externa, estancamiento de la producción y una “fuerte concentración por la que algunos grupos empresarios poseían un amplio control de la vida económica” (Romero, L.A,

2012, p.192). El inicio de una política de redistribución de ingresos y de ampliación del mercado interno sosegó parte de los problemas; pero el contexto recesivo y la fuerte presión sindical –que marcaba la escena económica- desataron una inflación difícil de controlar. En 1985, Ricardo Alfonsín percibió esta situación y reemplazó a su gabinete económico por un conjunto de economistas provenientes del campo académico, dentro de los cuales se destacó el ministro de Economía Juan Sourrouille. Con el lanzamiento del plan Austral, se logró un éxito inicial tanto en el plano social como político. No obstante, este plan no incluía mecanismos para avanzar en la transformación de la economía y del Estado, ni para limitar el poder de las corporaciones empresariales, cuestión que derivó en la ejecución de planes de emergencia apelando al Fondo Monetario Internacional (Quiroga, 2010; Cavarozzi, 2002).

Frente a este panorama, el presidente buscó consolidar su figura a partir del fortalecimiento de su respaldo más sólido: la participación de la sociedad en discusiones sobre cuestiones económicas, autoridad y la reforma del Estado. Sin embargo, la acumulación de los fracasos señalados en otros ámbitos dañaría fuertemente la imagen del presidente, abriendo el camino para otras fuerzas partidarias, hecho que se materializará en las elecciones de 1987, con un importante triunfo peronista. Esta cuestión, sumada al fracaso del Plan Primavera lanzado a finales de 1988, marcará la escena política y económica de la hiperinflación, lo que potenciará los saqueos y asaltos que causaron una gran conmoción en la sociedad (Cavarozzi, 2002).

El final del gobierno de Alfonsín fue marcado por otro suceso: el proceso de la renovación peronista, iniciada desde el movimiento sindical y con la influencia cada vez mayor de los gobernadores y senadores peronistas del interior del país. Este proceso llevará al líder peronista y gobernador de La Rioja, Carlos Saul Menem, a erigirse como presidente del partido y luego de la Nación. Asimismo, también se sumó un cambio en la percepción social: los argentinos comenzaron a dudar de la eficacia de las instituciones políticas para alcanzar un cierto bienestar. En esa coyuntura, con la idea de una nueva “Argentina Moderna”, Carlos Menem se impuso en las elecciones de 1989 (Cavarozzi, 2002).

Con las limitaciones descritas en el ejercicio de su gobierno, luego de perder las elecciones Ricardo Alfonsín, ya sin ningún tipo de apoyo, adelantó la entrega de su mandato. Si bien fue la primera renovación presidencial según normas constitucionales desde 1928

(Romero, L.A, 2012), la experiencia democrática pos dictatorial puso en evidencia las propias debilidades institucionales para enfrentar a los grandes grupos de poder. En esta clave puede leerse una de las cuestiones que Cavarozzi (2002) plantea como fundamental para la relación entre el conjunto de la sociedad y el nuevo gobierno peronista: la política estaba devaluada. Esta pérdida de confianza en la política contribuyó, por un lado a generar un consenso respecto a las políticas que apuntaban a la contracción del Estado y re definiendo en un sentido más amplio, los roles del mercado. En este sentido, los sectores concentrados del capital nacional –que tradicionalmente habían apoyado las soluciones autoritarias a la crisis- encontraron representados sus intereses en esta nueva propuesta democrática liberal. En otras palabras, el inicio de una nueva década encontró un espacio amplio para la implementación de reformas “en la dirección de una nueva matriz que combinara menos Estado y más mercado” (Cavarozzi, 2002, p.81), materializando así un proyecto neoliberal que marcará fuertemente la historia política, social y económica de la década de los 90.

4.2 La política educativa del alfonsinismo

Cuando el alfonsinismo llegó al poder realizó un diagnóstico del sistema educativo en su conjunto, calificando en términos generales que la política educativa heredada había sido nefasta y que las medidas desplegadas durante la dictadura lo habían dejado en un estado de calamidad. A partir de estas consideraciones generales, se describieron las principales problemáticas de cada nivel. Respecto al Nivel Primario, se señalaba que las tendencias observadas en los últimos años mantenían porcentajes de escolaridad aceptable, siendo el 93.4% la tasa correspondiente al censo de 1980. Asimismo se observaba con preocupación que existían niños “excluidos” de la escuela primaria y que para este grupo, era necesario realizar acciones específicas para revertir la situación inicial para asegurar el derecho a la educación. A partir de este análisis, se afirmaba que una política democrática debía tener como prioridad asegurar la educación de todos los sectores del país. Respecto al Nivel Medio, se diagnosticaba que si bien aquellos que finalizaban el ciclo primario podían acceder al nivel secundario, no lograban permanecer en el mismo hasta concluirlo. Además, las diferencias regionales en las tasas de escolaridad eran muy disímiles entre la Capital (61.5%) y algunas provincias del interior como Chaco y Misiones con 23%. En cuanto al nivel superior, los problemas que el gobierno alfonsinista percibió, fueron la relación entre los profesionales y

la sociedad, los modos de gobierno institucional, los contenidos de enseñanza y el financiamiento entre otras cuestiones (Wanschelbaum, 2014).

A lo largo de los dos gobiernos de Raúl Alfonsín, se produjeron una serie de documentos que buscaron construir una nueva educación que sea democrática y que esté preparada para el siglo XXI. El Proyecto Educativo Democrático se propuso como objetivos centrales eliminar el autoritarismo, a la vez que se pensó a la educación como una estrategia central para la formación y conformación de sujetos que contaran con los valores políticos y morales del nuevo gobiernos. Todos los niveles educativos debían ajustarse a una educación que consolide la democracia, que elimine los rasgos represivos y que brinde a la sociedad los recursos humanos que la comunidad requiera. Desde el alfonsinismo se propuso que esta transformación educativa debía ser realizada con la colaboración docente y de la comunidad, tal como lo estableció la ley 23.114/84 de convocatoria el congreso Pedagógico Nacional (Wanschelbaum, 2014).

El Congreso Pedagógico Nacional sesionó desde abril de 1986 hasta marzo de 1988, cuando se dio por finalizado con la Asamblea Nacional de Río Tercero. El llamado a la “participación de todos” fue un elemento central para que pueda construir un proyecto de Ley educativo, democrático y representativo. Sin embargo, la participación popular no fue la que logró imponerse como central, por el contrario “fueron los sectores religiosos católicos, como los grupos de empresarios, los que dominaron los debates e impusieron sus posiciones” (Wanschelbaum, 2014, p.89). Finalmente, los acuerdos alcanzados en la Asamblea de Embalse fueron dados a conocer en el Informe Final de la Asamblea Nacional, en el cual se aprobó la descentralización del sistema educativo, la participación de la familia en la gestión en las instituciones educativas, la extensión hasta 10 años del período obligatorio de la enseñanza y la recomendación de organizar el nivel medio en dos ciclos. A su vez, se reconoció la libertad de la enseñanza, y teniendo el Estado como deber innegable supervisar y velar por la calidad de educación, se dijo que la futura ley de educación debía asegurar la progresiva provincialización y municipalización de la gestión educativa.

Al respecto, Wanschelbaum (2013, 2014) señala un cambio de denominación discursiva en la consideración de la educación en varios documentos pedagógicos a lo largo del período alfonsinista. Antes de asumir la presidencia, la promesa de recuperación

democrática consideraba a la educación como un derecho humano. Con el correr de los años, y bajo la influencia de los discursos del capital humano, la educación pasó a ser entendida como una inversión primero, para consolidarse como un servicio luego del Congreso Pedagógico. Para la autora, estas fluctuaciones en las denominaciones se corresponden con continuidades y discontinuidades en las tradiciones educativas que el país había atravesado durante todo el siglo XX, y bajo la influencia de los organismos de crédito internacional (Banco Mundial y el Fondo Monetario Internacional). Más allá de las continuidades entre la propuesta alfonsinista y la consideración de la educación como una empresa productiva durante el gobierno de Illia en 1964, lo cierto es que a partir de la recuperación democrática, varios funcionarios radicales realizaron seminarios con profesionales de la UNESCO, la OEA y la OEI. Por último, la autora señala que durante el alfonsinismo no hubo ninguna medida o resolución que modificara el proceso de transferencia iniciado en 1955 (y profundizado en 1981) a tal punto que, luego de ser considerado un problema, se la terminó promoviendo.

Por lo expuesto Wanschelbaum (2013, 2014) sostiene que el proyecto político pedagógico del alfonsinismo transitó entre en anhelo gubernamental de rescatar lo bueno del sistema educativo, y la necesidad de esgrimir un nuevo proyecto educativo para el país. Con esta intencionalidad, el gobierno apostó como punto de partida a la democratización del sistema educativo eliminando las disposiciones internas de todos los niveles que revistieran carácter autoritario. Desde una mirada republicana, la nueva democracia se construyó como negación al autoritarismo de años pasados, y se sancionaron medidas que apuntaron a suprimir los elementos que Pineau (2006) denominó como “estrategias represivas” durante el período educativo dictatorial. Sin embargo, con clásicos argumentos liberales, el gobierno alfonsinista buscó construir un consenso educativo luego de la dictadura de 1976-1983, a la par de impulsar un proyecto socioeconómico desigual sin modificar las bases sustanciales no democráticas del sistema educativo, en tanto no se modificó la base de las relaciones que plantea el capitalismo como modelo de producción. Desde esta perspectiva, la autora señala que “la educación fue fundamental en el proceso de recomposición hegemónica del bloque dominante y en la conservación del modelo de acumulación vigente” (Wanschelbaum, 2014, p.106).

4.3 Cambios en el dispositivo de formación docente y su impacto en la cultura escolar

El análisis realizado sobre los cambios políticos pedagógicos llevados adelante por el alfonsinismo, anclados desde una perspectiva de la historia social crítica, sitúan al proceso de democratización como una configuración necesaria que las fuerzas políticas argentinas necesitaron para validar su recomposición hegemónica. Más allá de esto, los documentos analizados presentan indicios de algunas modificaciones profundas en lo referido a los elementos que componen el dispositivo de formación docente en educación física durante el período democrático. En este apartado, se describirá mediante el análisis de documentos elaborados por la Dirección Nacional de Educación Física, Deportes y Recreación, entrevistas y publicaciones periódicas estudiantiles, cómo se particularizan tales cuestiones en la cultura escolar del instituto⁷⁶.

4.3.1 Cambios en el Ingreso y apertura de turnos.

Tal como se ha señalado en el capítulo anterior, cuando el instituto reabrió sus puertas en 1977 el ingreso era regulado por el plan de estudios aprobado en 1967 sin presentar modificaciones durante el gobierno peronista de 1973-76. Las características analizadas sobre el examen de ingreso, si bien no presentaron fluctuaciones durante la época dictatorial, fueron resignificadas a partir de dos cuestiones: por el lado institucional, la mirada rigurosa de los profesores que trabajaban en la escuela de Mecánica de la Armada y que funcionaban como filtro, y en cuanto a los elementos del dispositivo, la construcción discursiva sobre la educación física como elemento de defensa nacional. Tampoco se realizaron cambios significativos respecto al ingreso en el plan de estudios de 1981, sino que será recién con la irrupción de la democracia cuando comenzaron a darse una sucesión de modificaciones graduales, que con el tiempo modificaron sustancialmente la configuración de este elemento del dispositivo, y progresivamente de la cultura escolar del INEF “Gral. Manuel Belgrano”. En este apartado se presenta el análisis realizado sobre las resoluciones y decretos que a partir de 1983 hasta 1989, aportaron a la discusión o modificación del ingreso para los profesorado de educación física. Paralelamente, y por medio de las entrevistas y el análisis de los legajos,

⁷⁶ Como fuentes de análisis de este apartado se han tomado las Resoluciones Ministeriales 2292/84, 109/85, 418/85, 611/85, 2727/86, 834/87, 1169/88, 48/89, 671/89, la Resolución Conjunta 20/80 y la Disposición N° 90.

se buscará poner en relación estos documentos estudiando su incidencia en la cultura escolar de la institución.

Con la recuperación de la democracia y a partir del diagnóstico que el alfonsinismo realizó sobre el sistema educativo heredado, la democratización fue uno de los ejes transversales sobre el cual giraron varias propuestas de cambio. En este sentido, una de las primeras acciones buscó permitir “el acceso a la educación del pueblo” intentando “hacer efectivo el principio de igualdad de oportunidades y posibilidades” (Resolución N° 2292/84, p.1). Retomando postulados de la reforma universitaria de 1918, y argumentando que la etapa de normalización de las Universidades Nacionales implicaba un retorno a la autonomía de las mismas, el Ministerio de Educación y Justicia, a cargo del Dr. Alconada Aramburu mediante la Resolución Ministerial 2292/84, establecía “ARTICULO 1°.- Disponer el ingreso directo a las Universidades Nacionales para los estudiantes que se inscribieren poseyendo el certificado de estudios completos correspondientes al ciclo de enseñanza media” (p.2).

En cuanto al nivel superior no universitario, la existencia de cuestiones específicas para el ingreso de algunas carreras requería una particular atención. En tal sentido, se creó - mediante la resolución conjunta 20/1984- una comisión dentro de la Subsecretaría de Educación que “se aboque al estudio de las condiciones de ingreso al nivel terciario” (p.1). Esta comisión, materializaría su trabajo en la Resolución N° 109/85, que reconocía la obligación de promover el desarrollo y extensión de la educación en todos los niveles y modalidades, haciendo realidad el principio democrático de igualdad de oportunidades educativas planteadas por el alfonsinismo. Por ello, y en función de lo manifestado por la Comisión mencionada, se resolvió

Art. 1°- Permitir el ingreso directo de los egresados del nivel medio a los establecimientos de nivel superior no universitario para el curso lectivo de 1985 excepto en las carreras de lenguas extranjeras en la que se administrará una prueba de nivel.

Art. 2°- Derogar todas las normas reglamentarias que se opongan al artículo 1. (Ministerio de Educación y Justicia. *Resolución Ministerial* N°109/85, p.1)

La aplicación de esta resolución implicaba que el ingreso a los profesorados de educación física, no tuvieran examen ni estudios médicos previos, ni ningún otro requisito

más que el título del nivel medio como factor excluyente. Sin embargo, esta cuestión es percibida por las autoridades ministeriales tempranamente, y logran sancionar con solo un mes de diferencia, la Resolución 418/85, que establecía entre sus considerandos que la carrera de Profesorado de Educación Física “reviste de particulares características que deben ser tenidas en cuenta para la selección de los alumnos aspirantes y en tal sentido es imprescindible que los aspirantes sean sometidos a un examen físico-médico, complementando una prueba de habilidad motora” (p.1). Por tales motivos, el Ministerio de Educación y Justicia resuelve:

Art.1° - Incluir en la excepción prevista en el artículo 1 de la Resolución N° 109 del 18 de enero de 1985 a la carrera de Profesorado en Educación Física.

Art. 2° - Los aspirantes a ingresar a dicha carrera deberán someterse a un examen físico-médico, el que será complementado con una prueba de habilidad motora. (Ministerio de Educación y Justicia. *Resolución Ministerial* N°418/85 pp.1-2).

Con esta nueva resolución, los institutos volvían a estar autorizados a realizar un examen de ingreso. Sin embargo, el artículo 2 de la resolución citada con anterioridad, derogó todas las normas reglamentarias que en ese momento se oponían al artículo 1, entre las cuales se encontraban las normas físico médicas para el ingreso y permanencia de los alumnos en los Instituto Nacionales de Educación Física. Por ello, era necesario redefinir y legitimar un nuevo tipo de examen que respondiera a las características señaladas en el artículo 1 de la Resolución 418/85. En este sentido, la resolución 611, sancionada en Marzo de 1985 (es decir a dos meses de la Resolución 109/85 y a un mes de la R 418/85) vino a llenar el vacío legal que se había producido.

Dentro de los considerandos, la resolución establecía que por tratarse de una especialidad donde el alumno se expone a riesgos físicos, debía detectarse una aptitud mínima que asegurase la capacidad de hacer frente a las exigencias propias del aprendizaje de la carrera. Por ello, y de acuerdo a lo manifestado por la Dirección Nacional de Educación Física, Deportes y Recreación, el Ministerio de Educación y Justicia resolvió:

Art.1° - Aprobar las nuevas normas físicas-médicas para el ingreso y permanencia de los alumnos en los Instituto Nacional del Profesorado de Educación Física que forman parte como Anexo I de la presente y que regirán a partir del corriente año lectivo.

Art. 2° - Encomendar a la Dirección Nacional de Educación Física, Deportes y Recreación la implementación de las medidas complementarias para la aplicación de las Normas aprobadas en el Art 1 °. (Ministerio de Educación y Justicia. *Resolución Ministerial* N°611/ 85, pp. 1-2).

Las “nuevas normas” físicas-médicas para el ingreso estaban compuesta por tres puntos; el primero de ellos establecía la documentación a presentar (documentos de identidad) y una serie de estudios médicos. A saber:

Certificados de vacunas otorgadas por organismo estatal o de obra social. Vacuna doble (antidiftérica-antitetánica). BGC (ID) a los menores de 20 años. Análisis efectuados en organismo estatal o de obra social. Análisis de orina completo. Hemograma. Eritrosedimentación. VDRL. Glucemia. Urea en sangre. Investigación de enfermedad de Chagas-Mazza. Abreugrafía efectuada en organismos estatal o de obra social. Ergonómica efectuada en organismos estatal o de obra social. (Ministerio de Educación y Justicia. *Resolución Ministerial* N° 611/ 85, p.3)

Además, establecía que

La falta de cualquiera de los documentos antes indicados impedirá que se concrete el examen físico. Y que cuando la edad del aspirante supere los 25 años, al 31 de diciembre del año de matriculación, será necesario acreditar antecedentes deportivos y un estado de entrenamiento físico general que justifiquen la consideración de su ingreso. (Ministerio de Educación y Justicia. *Resolución Ministerial* N°611/ 85, p.3)

El segundo punto comprendía un examen médico psicofísico a cargo de cada instituto, eliminatorio y previo a toda prueba. En este ítem, se establecían las causas de ineptitud para el ingreso, quedando automáticamente excluido todo aquel que tuviera una afección o estado orgánico funcional, transitorio o definitivo que, al juicio del cuerpo médico, constituyera un riesgo para la vida del aspirante en la práctica de la actividad física específica, o disminuya su capacidad para ese fin. En este sentido, eran causas de rechazo:

Hipertensión arterial. Dislalia, Disfonías, Disartría. Hipoacusias. Agudeza visual menos de 7/10 en ambos ojos, con corrección. Daltonismo. Odontológicas: caries no penetrantes y penetrantes no tratadas con anterioridad al examen. Parodontosis. Lesiones de la mucosa bucal. Las piezas dentarias ausentes deben ser reemplazadas por las prótesis correspondientes, antes del examen médico. No se admitirán prótesis completas. El aspirante debe tener 6 (seis) piezas dentarias remanentes por arcada. Además, serán causas de ineptitud la personalidad neurótica grave-psicosis, perversiones, adicciones, y otras psicopatías. (Ministerio de Educación y Justicia. *Resolución Ministerial* N°611/85, p.4)

Según especificaba en la resolución, no bastaba con estar físicamente apto para el ingreso, sino también era necesario realizar una prueba motriz (tercer punto) cuyo propósito era “establecer un nivel de aptitud física mínima, que detecte el grado de motricidad necesaria para hacer frente a las exigencias de aprendizaje de la carrera” (Ministerio de Educación y Justicia. *Resolución Ministerial* N°611/85, p.4). La misma resolución exigía que la prueba consistiera en ejercicios combinados standarizados a realizarse sobre un recorrido, sin

especificar cuáles son, ni qué valores eran los mínimos para aprobar el examen. En síntesis, las normas para el ingreso de 1985, no eran más que una actualización de las vigentes en el plan de 1967 analizadas en el capítulo anterior.

El análisis de los legajos de los ex estudiantes del INEF “Gral. Manuel Belgrano”, permiten afirmar que la exigencia de los exámenes médicos como requisito indispensable para el ingreso fue ejercida recién a partir de 1986. En ellos se pueden encontrar estudios de orina, sangre, radiografías del torax, examen oftalmológico, estudios auditivos, ergometrías y estudios cardíacos y solo en algunos casos el análisis bucodental. La presencia de estos estudios en los legajos comienza en 1986 (dejando por fuera a los ingresantes de 1985 tal como buscaba la resolución), y continúa con la misma intensidad hasta 1989, encontrándose luego una significativa disminución.

Los cambios en las normas de ingreso, son percibidos y problematizados en el plano institucional. En una publicación⁷⁷ realizada por el Centro de Estudiantes, a principios de 1986 se relata que delegados del INEF “Gral. Manuel Belgrano”, se reunieron con el Director Nacional de Educación Física, Deportes y Recreación el Prof. Fernando Cortez⁷⁸ para abordar la problemática del ingreso. En la fuente se menciona:

Reuniones en Dirección Nacional:

En la primera reunión, el Director Nacional hizo su presentación y solicitó de los presentes la mayor de las colaboraciones a su gestión. Luego se trató el tema del “Ingreso”, donde se plantearon las dudas existentes con respecto a la validez de las pruebas, amén de cuestionarse si realmente eso era “Ingreso Directo”, para lo cual la D.N. pidió que se esperara hasta después de realizado el Ingreso y hacer de esa manera la evaluación pertinente. (Editorial (junio de 1986). *Revista SAF* (3), p.14)

La misma fuente señala que “los resultados del ingreso no habían sido tan catastróficos, y que de igual forma la D.N. prometió que en el transcurso del año se llamaría a nuevas reuniones para tratar juntos el Ingreso 1987, y sus pautas.” (Editorial (junio de 1986). *Revista SAF* (3), p.14).

⁷⁷ Revista a cargo del Centro de Estudiantes del INEF “Gral. Manuel Belgrano”. En sus artículos se abordan temas sobre cuestiones educativas. Además se encuentran publicaciones de profesores cercanos al proceso de democratización y al Centro de Estudiantes codificados por pseudónimos.

⁷⁸ Las relaciones entre el grupo de estudiantes y la Dirección Nacional de Educación Física, Deportes y Recreación, son analizadas en un apartado ulterior.

Los participantes del Centro de Estudiantes, mantuvieron varias reuniones con el Director Nacional, tal es así que para mayo de 1986 se habían reunido tres veces formalmente junto con otros institutos y algunos de sus miembros iban de forma personal a su despacho. En este contexto, el Prof. Fernando Cortez, en el encuentro realizado el viernes 23 de mayo de 1986, les comunica que existía la posibilidad de realizar modificaciones a la Resolución Ministerial 611/85 que establecía el ingreso directo para adaptarla al área de Educación física y su problemática. En dicha reunión, la Dirección Nacional de Educación Física, Deportes y Recreación presentó una encuesta para ser aplicada a todos los profesores y estudiantes del país con un doble objetivo. Por un lado, la a los efectos de pensar el ingreso y por el otro para “efectuar una reforma global de la estructura actual del Plan de Estudios, que diera cabida a un satisfactorio egreso” (Editorial (junio de 1986). *Revista SAF* (3), p.15). Frente a esto, los representantes de los centros de estudiante sugirieron que cada instituto realizara una propuesta para pensar posibles reformas, acordes a lo discutido en el Congreso Pedagógico.

Las reuniones para realizar propuestas de reformas se constituyen como parte central de la reconfiguración del dispositivo de formación docente en educación física durante la apertura democrática. Lo dicho se puede apreciar en los considerandos de la Resolución Ministerial 2727/86 sancionada de forma posterior a los acuerdos establecidos entre los estudiantes de los institutos y las autoridades de la Dirección Nacional de Educación Física, Deportes y Recreación. En la normativa mencionada se establecía:

VISTO las Normas Físicas-Médicas para el ingreso y permanencia de los alumnos en los Institutos Nacionales de Educación Física establecidas por la Resolución Ministerial N°611... y CONSIDERANDO que la prueba motriz que integraba dichas Normas fue objeto de críticas por parte de directivos, docentes y alumnos de los Institutos Nacionales de Educación Física... que la opinión unánime fue reemplazar la prueba motriz vigente por un Curso de Admisión integrado por las siguientes áreas: médicas, físico-motriz, intelectual y vocacional...RESUELVE: Reemplazar la prueba existente enunciada en el Apartado 3 del Anexo de la Resolución Ministerial N°611 ...por un curso de admisión a los Institutos Nacionales de Profesorado de Educación Física, cuyas pautas se incorporan como Anexo. (Ministerio de Educación y Justicia. *Resolución Ministerial N°2727/86*, pp.1-2)

En el Anexo mencionado se detallaba el Curso de Admisión de tres semanas de duración. Su análisis muestra una discontinuidad en el área física-motriz. En primer término, no establecía el desempeño en el área fuera eliminatoria, y las agrupa en 4 rubros: a) capacidad física general (fuerza, resistencia, flexibilidad, etc.,) b) Motricidad general y específica; c) Capacidad de resolver tareas motrices y d) Natación (flotabilidad y

desplazamiento libre sin exigencia de técnica de estilo). Además del área física-motriz, un aspecto a indagar en el Curso de Admisión fue el área Intelectual, para “detectar y estimular la capacidad de comprensión, deducción, asociación y crítica, mediante: la comprensión de texto, pruebas estructuradas y test.” (Ministerio de Educación y Justicia. *Resolución Ministerial* N°2727/86, Anexo, p.3).

Sin embargo, a pesar de estas incorporaciones, la resolución establece que el examen médico se realizará de acuerdo a las normas físicas médicas consideradas para el ingreso y permanencia de los alumnos en los Institutos Nacionales de Educación Física según la Resolución Ministerial N° 611/85. Es decir que más allá de los indicadores democratizadores que se encuentran en las pruebas físicas, en el área intelectual y en la orientación vocacional, para el rubro médico aún seguía vigente la resolución de 1985, donde se especificaban varias causas de rechazo, tal como se analizó con anterioridad.

Por último, establecía la evaluación y el puntaje para determinar quiénes podían ingresar hasta llenar el cupo disponible. En este ítem, aparecía nuevamente que el área físico-médica debía establecer previamente el “aspirante APTO para la carrera” (Ministerio de Educación y Justicia. *Resolución Ministerial* 2727/86, Anexo, p.4). Así mismo, serían considerados a partir de orden de méritos, solamente quienes fueran considerados APTOS y además hubieran superado un mínimo establecido en cada una de las pruebas del área físico-motriz. Según la resolución, cada instituto determinaría el mínimo de aprobación de estas pruebas, en función de la “media aritmética menos el desvío standard de la suma de los puntajes generales obtenidos por los aspirantes que completen el curso” (p.4). En función del orden de mérito establecido se cubrirían las vacantes, y en caso de que el número de aprobados fuera superior a los que ese instituto podría recibir “la Dirección Nacional de Educación Física, Deportes y Recreación les ofrecería las que pudieran existir en otros establecimientos similares de su dependencia” (p.4)

Según relatan los entrevistados, durante el año 1986, las reuniones entre los representantes del Centro de Estudiantes y la Dirección Nacional de Educación Física, Deportes y Recreación continuaron con otros temas de agenda, mientras que seguían trabajando sobre el ingreso. En función de ello, en Marzo de 1987 la Dirección Nacional, a través de la Disposición N° 90, decidió ampliar hasta cuarenta el número de estudiantes que

podían ser matriculados en cada división de primer año de 1987 en los Institutos Nacionales de Educación Física. A continuación, el Ministro de Educación y Justicia, convalidó lo actuado por la Dirección, mediante la Resolución 834/87.

De forma paralela a este proceso, se venía gestando un cambio general para la formación docente en educación física, enmarcado en el conjunto de discusiones y tensiones que se pusieron en escena a partir del Congreso Pedagógico Nacional y de las diferentes propuestas e intervenciones para la formación docente en el nivel superior. En este sentido, el Ministerio de Educación y Justicia, resolvió – a raíz de un pedido realizado por la Comisión Nacional de Discapitados ante la Secretaría de la Función Pública de la Presidencia de la Nación- crear una comisión revisora de la resolución 957/81 que regulaba las condiciones de ingreso a las carreras de formación docente⁷⁹. Según establecía la Resolución 1169/88, la Comisión Revisora de la resolución 957/81 debería estar compuesta por un representante de las Direcciones Nacionales de Sanidad Escolar, Educación Especial, Educación Superior, Educación Media, Educación Pre Primaria y Primaria, Educación Física Deportes y Recreación, Educación Artística, Educación Agropecuaria, Educación del Adulto, la Superintendencia Nacional de Enseñanza Privada, la Dirección General de Programación Educativa y el Consejo Nacional de Educación Técnica. A su vez, invitaba a la Comisión Nacional Asesora para la Integración de Personas Discapacitadas” a designar su propio representante mientras que la presidencia estaría a cargo del Señor subsecretario de Gestión Educativa.

Posteriormente al trabajo realizado por la Comisión, el Ministerio de Educación y Justicia estableció un conjunto de nuevas normas generales para el ingreso, permanencia y titulación en una carrera docente “la ausencia de enfermedad infectocontagiosa y la aprobación de un psicodiagnóstico tendiente a comprobar estabilidad y madurez para el ejercicio profesional” (Ministerio de Educación y Justicia. *Resolución Ministerial* N°48/89, p.2). Asimismo, esta resolución contemplaba que en el caso de carreras que requieran

⁷⁹ Esta cuestión es llamativa, dado que la Resolución 109 sancionada en 1985, derogaba todas las normas reglamentarias que se oponían al artículo 1, el cual establecía – tal como se señaló con anterioridad- “Permitir el ingreso directo de los egresados del nivel medio a los establecimientos de nivel superior no universitario para el curso lectivo de 1985 excepto en las carreras de lenguas extranjeras en la que se administrará una prueba de nivel.” (Ministerio de Educación y Justicia. *Resolución Ministerial* N°109/85, p.1). De hecho y tal como se demostró fue a partir de ello que se produjeron los cambios en el ingreso y permanencia en educación física

cuestiones específicas (sin mencionar cuáles eran), podían elaborar sus propias normas de aptitud psicofísica “respetando los principios de integración e igualdad de oportunidades” (p.2). Por último, el artículo 4º dejaba sin efecto las resoluciones ministeriales previas “y toda otra norma que se oponga a la presente” (p.2).

Específicamente en el campo de la educación física, este último artículo, anulaba las normas había establecido la Dirección Nacional de Educación Física, Deportes y Recreación con los delegados de los centros de estudiantes de los institutos nacionales de educación física. Esto último fue percibido por las autoridades del Ministerio de Educación evidenciado en los considerando que establece la Resolución 671/89:

Que es necesario adecuar el ingreso a los Institutos Nacionales de Educación Física para permitir una formación docente efectiva y en concordancia con los lineamientos de la actual política educativa.

Que es menester atender la matrícula de 1990 de acuerdo con las posibilidades reales de recursos humanos y materiales de que disponen los Institutos.

Que debe orientarse a los aspirantes a la carrera sobre las características y requerimiento de la misma.

Que la carrera de Educación física requiere particulares aptitudes psicofísicas, las cuales deben detectarse para permitir su normal cursado (p.1).

En función de lo expuesto, el Ministerio de Educación y Justicia resolvió aprobar la implementación de un Curso Preparatorio de ingreso para los aspirantes de 1990. El anexo describía las características del ingreso y establecía en el punto referido al perfil del alumno una serie de indicadores que el aspirante debía poseer y que “deberán ser mejoradas durante el proceso educativo a llevar a cabo por los Institutos Nacionales de Educación Física” (Ministerio de Educación y Justicia. *Resolución Ministerial* N°671/89, Anexo, p.1). Del análisis de los indicadores encontrados, se pueden establecer dos grandes grupos. En el primero de ellos se encuentran capacidades o indicadores históricamente establecidos en el campo y que persisten, más allá de las nuevas denominaciones, en esta nueva normativa:

- Plena salud psicofísica
- Equilibrio emocional frente a las situaciones de conflicto que se le presenten durante el proceso de formación profesional.
- Capacidad lúdica.
- Capacidad física acorde a las exigencias corporales y orgánicas que demanda la carrera.
- Capacidad psicomotora general optima, como base para la integración de nuevos niveles de habilidad motora específica.
- Dominio de las operaciones lógico-formales.

- Disposición para integrarse activamente a grupos e instituciones.
- Comunicación predominantemente positiva
- Capacidad de asumir sus obligaciones y ejercer sus derechos. (Ministerio de Educación y Justicia. *Resolución Ministerial N°671/89, Anexo, p.1*).

Como segundo grupo de indicadores se pueden encontrar aquellos que hacen a los discursos democratizadores de la política educativa alfonsinista, tales como:

- Respeto por los demás, por la libertad y la justicia, la pluralidad ideológica y de cultos, como base de una personalidad democrática.
- Utilización flexible de capacidades como: analizar, comparar, ordenar, relacional, agrupar, seleccionar, criticar, sintetizar, enjuiciar, recrear, etc.
- Actitud científica expresada a través de variados indicadores: curiosidad, objetividad, flexibilidad, apertura mental, convicción en el determinismo causal o multicausal, espíritu crítico y autocrítico, capacidad exploratoria, creatividad, tendencia a la investigación. (Ministerio de Educación y Justicia. *Resolución Ministerial N°671/89, Anexo, p.1*).

Si bien la normativa no establecía que la ausencia de estos requisitos era condición excluyente para el ingreso, es posible dilucidar en ellas el modelo docente de educación física para esa época. El denominado curso preparatorio, que establece esta nueva resolución, constaba de cuatro “áreas”: 1) Examen médico, 2) Orientación y evaluación psicointelectual, 3) Orientación y evaluación psicomotriz, 4) Información y orientación vocacional. De las áreas señaladas solo el punto 2 y 3 otorgan puntaje; mientras que el examen médico es excluyente y el punto 4 meramente orientativo.

El examen médico se efectuaría “tomando en cuenta las normas psicofísicas establecidas para el ingreso y permanencia en los institutos Nacionales de Educación Física, en coordinación con la Dirección Nacional de Sanidad y Asistencia Educativa” (Ministerio de Educación y Justicia. *Resolución Ministerial N°671/89, Anexo, p.2*).

La evaluación psicointelectual (primera instancia de evaluación) buscaría la detección de capacidades básicas necesarias para el proceso de formación y la posterior labor docente, mediante la realización de “pruebas de habilidades intelectuales y técnicas de estudios; pruebas de conocimientos de cultura general” (Ministerio de Educación y Justicia. *Resolución Ministerial N°671/89, Anexo, p.3*) y otorgaba el 50% del puntaje general.

La segunda evaluación que otorgaba puntos era la que comprendía la orientación motriz. En ella se establecieron dos áreas: la capacidad coordinativa y la capacidad

condicional, las cuales eran evaluadas por pruebas generales y específicas. Estas evaluaciones otorgaban los restantes 50% del puntaje, adjudicando el 70% a las capacidades coordinativas, y el 30% a las condicionales.

El curso de ingreso establecía – dentro del 4° área señalada- que se brindaría información sobre la carrera y se realizaría una reflexión y autoevaluación vocacional luego de completar el área psicomotriz. Por último, la resolución determina que “el puntaje objetivo en las pruebas de evaluación correspondientes a la áreas 2 y 3, determinará el orden de mérito para los aspirantes que hubieran superado el mínimo que se establezca para aprobar el curso” (Ministerio de Educación y Justicia. *Resolución Ministerial* N°671/89, Anexo, p.4).

En función de lo analizado, se pueden señalar dos cuestiones. En primer lugar, que los cambios realizados en el arco temporal no siempre fueron consecuentes con la normativa que los precedió, en tanto se evidencian desconocimientos por parte de los funcionarios a cargo o una voluntad de continuar con formas determinadas en el campo, más allá de los cambios generales en la política educativa. Esto se percibe principalmente en la ausencia del ingreso irrestricto a las carreras de formación docente, donde las resoluciones ministeriales “interpretaban” que tal cuestión no podía sostenerse debido a las particularidades de cada carrera, siendo contrario al espíritu de la ley. Lo expuesto, permite pensar en cierta autonomía relativa del campo de educación física, en tanto que sus actores disponen sobre cuestiones que exceden lo establecido por esferas políticas más amplias.

En segundo término, las diferentes modalidades de ingreso analizadas pueden ser entendidas como el resultado de las tensiones mantenidas por los agentes del campo, expresando de algún modo una analogía de las relaciones de fuerzas del campo: un ingreso que combinó elementos físico-médicos clásicos junto con indicadores democratizadores de la renovación alfonsinista. Estas características serán redefinidos en el proceso de transformación educativa que la argentina transitará a partir de la década de los 90, y que por su particularidad exigen ser estudiados en profundidad en otros trabajos.

4.3.2 Entre autoritarios y democráticos: actores y nuevas constelaciones de poder.

El nuevo gobierno alfonsinista marcó un cambio profundo en las relaciones de poder que los actores del campo mantenían hasta el momento. No sólo porque nutrió de nuevos

funcionarios que obligaron a renegociar las cuotas de poder existentes, sino también porque permitió que estudiantes de los diferentes profesorados fueran partícipes de las discusiones y resoluciones que hasta el momento habían estado relegadas sólo para un grupo reducido de docentes. Este elemento marcó una de las rupturas más significativas evidenciadas en la cultura escolar a partir de la democracia.

A mediados de 1981, el instituto retomó su nombre como “Gral. Manuel Belgrano”, a la vez que el proceso dictatorial comenzaba a perder legitimidad y los militares buscaban formas de realizar la transición hacia una forma de gobierno civil, que les asegurase la impunidad sobre lo acontecido desde el 24 de marzo 1976. Esta pérdida de poder real de los líderes del proceso de reorganización militar, erosionó no solo la figura de la dictadura como la fuerza capaz de conducir con eficacia el destino del país, sino que también puso en jaque a todo el armado autoritario.

En el plano institucional, a partir de 1982 mientras que el proceso dictatorial iba perdiendo su fuerza hegemónica, surgieron un conjunto de actores que comenzaron a discutir aquellos elementos de la cultura escolar que hasta el momento no habían sido puestos en entredicho y que modificaron el sentido de la dinámica institucional. En función de las entrevistas realizadas, y del análisis de material periodístico estudiantil de la época, es posible reconocer esta nueva red, sus conexiones políticas, alianzas y espacios de lucha/resistencia.

A lo largo del período 1983-1990, se fueron constituyendo diferentes grupos y alianzas. Por un lado estaban los estudiantes y profesores que buscaban la “apertura” o “democratización” del instituto; por el otro aquellos que exacerbaban, desde una lógica que combinaba elementos autoritarios y militaristas, el modelo del viejo instituto como ideal a seguir. Estas diferentes posiciones pueden reconocerse en las palabras del abanderado y en las de un representante del Centro de Estudiantes, ambas igualmente ilustrativas:

(...) con el advenimiento de la democracia, comienza esto de que todo es todo. Había que abrir todo. Se empiezan a abrir los turnos, se empieza a flexibilizar el examen de ingreso (...) todo esto que teníamos acá se empieza a mirar de una manera discriminatoria. Entonces se empezó a abrir el juego, y en el abrir, se fue perdiendo la esencia y el espíritu de lo que era San Fernando (Entrevista N° 2).

(...) yo creo que somos los que vimos la transformación de una punta a la otra (...) M y G, son los que nos avisaron a nosotros que había cosas que no podían seguir de la misma manera: lo del uniforme, lo de la entrada, el reglamento, consejo disciplinario, toda esa cosa que había que el

alumno no tenía derecho a hablar, ni a contestar, opinar ni hacer nada. En los cuatro años que estuve ahí, trabajamos tanto que el cambio fue rotundo. O sea que cuando yo me fui de INEF estaba completamente democratizado (Entrevista N° 6).

La primera manifestación de un nuevo de estado en las relaciones de poder fue el episodio relatado en el capítulo anterior en relación al uso electivo del uniforme en ocasión del día de la bandera de 1983. Ese mismo año, comenzó el armado del Centro de Estudiantes constituyéndose como el espacio de mayor disputa con las autoridades de la institución. Al respecto, el primer presidente del centro, comenta:

(...) empezamos a conversar entre algunos estudiantes para armar un centro. La verdad que el curso nuestro era bastante revolucionario. Lo charlábamos con chicos de un año superior nuestro también; había eco digamos. En 1983 propusimos hacer una asamblea estudiantil para conformar el centro y vino todo el alumnado (Entrevista N° 12).

Los cambios discursivos sobre la educación que el alfonsinismo fue construyendo a lo largo de su gestión, sirvieron en el plano institucional del INEF “Gral. Manuel Belgrano”, como motor para avalar e impulsar acciones tendientes a la democratización de la cultura escolar.

(...) por un lado el nuevo gobierno empujaba los centros de estudiantes. Además avaló que el consejo directivo debía estar integrado también por dos representantes estudiantiles. Se da con Alfonsín electo, antes imposible (Entrevista N° 12).

El Consejo Directivo era el espacio donde se tomaban las decisiones respecto a la vida cotidiana del instituto y estaba conformado por las autoridades y profesores. A partir de la creación del Centro de Estudiantes, algunos delegados lograron participar en él y tensionaron las relaciones con los profesores ligados al núcleo duro de la vieja cultura escolar. Si bien en un principio, la participación de los estudiantes en el CD comenzó por motivación propia, a medida que esta organización tomaba contacto con la Dirección Nacional de Educación Física, Deportes y Recreación, comenzaron a disputar otras cuestiones más allá de la mera vida institucional. En algún punto, el Centro de Estudiantes representaba la renovación democrática, en contraposición a una dinámica instaurada como autoritaria o militar, según la percepción de cada entrevistado.

En un comienzo participaban dos delegados estudiantes y más tarde el cupo fue restringido a uno. Esta decisión, llevada adelante por el cuerpo directivo, puede ser leída como un mecanismo de resistencia de aquellos más allegados a la cultura escolar frente al

proceso de democratización que impulsaban los estudiantes. El presidente del centro y delegado dentro del Consejo Directivo recuerda:

(...) al principio nosotros éramos dos representantes estudiantiles y en un momento, no nos dejaron ir más a los dos, entonces tenía que ir solo y bancarme ahí todo (...) era complejo, era difícil para lograr algo, generalmente mi acción era trabar ciertas cosas que iban en contra de los alumnos (Entrevista N° 12).

A partir de esta participación y de las tensiones mantenidas por los estudiantes dentro del Consejo Directivo, autoridades y profesores comenzaron a buscar otros espacios de conversación en donde tomar decisiones sin la participación de los estudiantes. Al respecto comentan:

(...) en el Consejo Directivo no se trataba todo. Algunos temas lo hablaban los profesores en el pasillo, como yo estaba ahí adentro, entonces se evitaba avanzar sobre algunas cuestiones. Porque sino tenían que hablarlo delante mío. En algún punto, se dieron cuenta que el INEF ya no era como antes, y eso fue un poco lo que se les arruinó (Entrevista N° 12).

En este punto, es necesario considerar las conexiones que el Centro de Estudiantes fue construyendo por dentro y fuera del plano institucional y que de algún modo funcionaron como una nueva una constelación de poder a partir de la democracia. Dentro del plano institucional, el Centro de Estudiantes pudo construir una legitimidad importante con el resto del estudiantado ganando todas las elecciones a las que se postularon, a la vez que comenzaron a articular con algunos docentes, principalmente con los profesores de las asignaturas Vida en la Naturaleza y de Educación Física Inicial. En relación a esto, un ex docente comenta:

(...) lo que quiero que quede claro es que nosotros estábamos oponiéndonos. O sea, era una línea alternativa en el campo de la formación, en el concepto de cuerpo, concepto de movimiento, concepto de niño y concepto de enseñanza opuesto al existente. Por un lado está la cuestión institucional. Esto era: rector puesto a dedo, mucho autoritarismo, mucho dedo, y una tradición de la gente que venía de la Escuela Mecánica de la Armada o del Palomar (...) o sea estamos hablando de tipos que laburaban en El Palomar y eran, además, docentes de Didáctica, de Practica. Te digo ejemplos, además del modelo conductista, mucho machismo, mucho en contra del cuerpo femenino, las chicas que quedaban embarazadas perdían la cursada y perdían prácticas de enseñanza (Entrevista N°8).

Este primer núcleo de resistencia, de estudiantes y profesores encontró un espacio de participación en la Dirección Nacional de Educación Física, Deportes y Recreación, por lo tanto la consolidación de este grupo dentro del plano institucional aumentaba a medida que el proceso democrático avanzaba.

Desde 1983 hasta 1990, el Centro de Estudiantes funcionó como un espacio de poder que tensionaba en favor de la apertura institucional y la resignificación de las tradiciones arraigadas en la cultura escolar. Lejos de ser un espacio sin disputas internas, las discusiones sobre cómo hacer frente a estas cuestiones oscilaron entre la eliminación o resignificación. Frente a esto, un entrevistado recuerda

Lo que pasaba en los Institutos de Educación Física era que nosotros no cuestionábamos la mística porque, inclusive, R cuando era presidente del Centro, no estuvo en la fiesta de Egresados, él leyó mi discurso y me lo cuestionó. Lo que yo hablaba era de sostener la continuidad Institucional, o sea, yo decía “no romper San Fernando, sino darle sentido popular a San Fernando” ese era el objetivo pero no cerrar San Fernando. Esto siempre fue una discusión. (Entrevista N°8).

A partir del trabajo conjunto con otros movimientos y centro estudiantiles, se realizaron varias acciones que excedían el plano de la cultura escolar, siendo las más relevantes la lucha por el boleto estudiantil, el acompañamiento a las creaciones de otros institutos en el país, y la realización del congreso de Educación Física en 1986 desarrollado en Mendoza gestionado íntegramente por el movimiento estudiantil. Sin embargo, las conexiones más relevantes eran las desplegadas con la Dirección Nacional de Educación Física Deportes y Recreación cuya articulación máxima se da sobre un tema particular: el cambio de autoridades del Instituto.

La vida institucional era muy marcada por un grupo de profesores que no sabían qué hacer con el retorno de la democracia, y un grupo de profesores que era democráticos que estaban dentro del instituto que chocaban con todo esto, y el Centro de Estudiantes fue canalizador de un montón de tensiones, sobre todo en el 87 (Entrevista N° 7).

Tal como se ha mencionado en el apartado anterior, la participación de los estudiantes junto con la Dirección Nacional de Educación Física, Deportes y Recreación fue un elemento que se habilitó con el advenimiento de la democracia. Esta participación, que en un principio giró en torno a proponer cambios en el ingreso, con el pasar de los años dio lugar a otras inquietudes que fueron llevadas por los representantes del Centro de Estudiantes a la mesa chica de gestión.

4.3.3 De la democratización a la resistencia: cambios en las constelaciones de poder.

El tema más relevante, y que permite ver la lógica de funcionamiento de dicho espacio de poder, se dio en relación a la democratización de la cultura escolar del INEF “Gral. Manuel Belgrano” y de las prácticas militares y/o autoritarias sostenidas por profesores y autoridades, ya en plena democracia. Al respecto un estudiante recuerda:

(...) se van sucediendo los hechos, en los cuales nosotros tomamos relación con los otros Centro de Estudiantes con el objetivo de echar al director del Romero Brest y a Cutrera (Entrevista N°7).

En un contexto institucional tenso sobre la iniciativa “democratizadora” que se manifestaba en resistir todo avance que pusiera en “peligro” los aspectos centrales de la cultura escolar, suceden dos hechos centrales que serán los utilizados como argumentos en contra de las autoridades del instituto por parte de la Dirección Nacional de Educación Física, Deportes y Recreación. El primero de ellos tiene que ver con la publicación de una nota generada por un grupo de profesores de Vida en la Naturaleza.

(...) ese grupo estaba liderado por Juan Manuel Lourenco. Es muy importante, es un documento hablando a favor de la democracia. El Centro de Estudiantes lo imprime en la revista y los profesores más tradicionales lo salen a matar cada vez que pueden (Entrevista N°7).

El segundo detonante, fue el pedido de un detallado informe de conducta y comportamiento que realizó el Director a profesores sobre el comportamiento de dos estudiantes. Esta cuestión fue canalizada por el Centro de Estudiantes como persecutoria hacia sus compañeros. En relación a ello recuerda:

De este pedido de informe nos enteramos por medio de un profesor amigo. Uno es un pibe de pelo largo, bardero, medio hippón, y otro es un pibe que era gay, pelo largo y gay. Nosotros sacamos una nota en Página 12. Logramos que nos den el informe y el pedido de Cutrera. Mandamos esto a la Dirección Nacional, hicimos la denuncia y la Dirección Nacional tomó este argumento como la mejor excusa para echar a Cutrera (Entrevista N°7).

Efectivamente, Cutrera es relevado por Máximo Sánchez en diciembre de 1987. Sin embargo, testimonios de años anteriores dan cuenta de que las intenciones de la Dirección Nacional de Educación Física Deportes y Recreación sobre este tema venía siendo trabajada tiempo antes. En este sentido, un estudiante comenta lo sucedido en 1985:

(...) una reunión en la Dirección Nacional de Educación Física Deportes y Recreación la directora nacional nos dice que ella nos iba a firmar una nota por escrito donde iba a decir que Cutrera no iba a ser más rector. Te digo la verdad, me cayó re mal. Le digo “¿pero usted qué me tiene que firmar a mí?, a mí no me tiene que firmar nada, si usted considera que Cutrera no tiene que ser

más rector, tendrán que decidirlo por los canales institucionales, eso no es algo que usted me tenga que firmar a mí”. Eso fue un momento político donde el radicalismo iba captando los centros de estudiantes, entonces nos quiso agarrar a nosotros, nos querían chupar (Entrevista N°12).

Más allá de este antecedente, la negociación de los estudiantes con la Dirección Nacional de Educación Física, Deportes y Recreación sobre la elección del nuevo director marca, en algún punto, las posibilidades de acción de este grupo para influir en la dimensión institucional. Al respecto, los entrevistados más cercanos a este proceso señalan:

El tema fue que en toda esta movida de democratización y después de que se lo acusó a Cutrera de un montón de cosas, nosotros empezamos a actuar de alguna manera con términos legales, institucionales. Decantó solo el tipo. Bah, en realidad lo echamos a la mierda. O sea la gente, inclusive los más fachos, gente que había sido designada a dedo o que venía de él estaban de acuerdo con democratizar la Institución, no es que fue una decisión mía, personal (Entrevista N°8).

En la negociación con la Dirección Nacional, cuando habían terminado las clases, nos consultan a nosotros. Tenían que buscar algún nivel de consenso y no tenían ninguno, nosotros nos sentamos con Fernando Cortez en una mesa diciendo: “si nosotros no avalamos al nuevo rector, el centro estudiantil no empieza las clases y hace paro por tiempo indeterminado”. Nosotros hacemos una lista - yo la tengo, es de puño y letra mía - negociada con Cortez. Estos son nuestros profesores, el número 16 era Máximo Sánchez, lo agregué yo (Entrevista N° 7).

En este contexto, la llegada de Sánchez al instituto podría entenderse como una antítesis del modelo institucional planteado por Cutrera. Sin embargo, una vez que ocupó el cargo, constituyó un grupo de poder alrededor de un conjunto de profesores, buscando darle legitimidad a su propia gestión. Este acercamiento se dio en igual relación al alejamiento que comenzó a generar respecto al grupo de estudiantes democratizadores. En relación a esto comentan,

Una vez que Sánchez llega al instituto, se arma su espacio de poder alrededor de un conjunto de docentes que mezclaba distintos tipos e intereses: los duros que vivían acá en San Fernando, otros más alejados que iban a dar clase, y después los otros que no importaba donde vivían, ni que iban a dar clase. Claramente esa fue la base de sustentación de Máximo (Entrevista N° 7).

A partir de 1988, la influencia de los estudiantes nucleados desde el Centro de Estudiantes comenzó a decaer, fruto de las nuevas configuraciones de poder. En otras palabras, con Sánchez dentro de la institución la Dirección Nacional de Educación Física Deportes y Recreación hacía pie en uno de los institutos de formación más importantes del país. Lejos de pensarse como una ruptura total con la cultura escolar, el surgimiento de acuerdos y concesiones haría que la institución pudiera continuar sin grandes propuestas de

cambio, mostrándose como una síntesis entre las tensiones democratizadoras y autoritarias. Esta pérdida de poder por parte de los estudiantes se agudizará hacia fines de 1989:

El gran momento de estos tipos es el cincuentenario, unas jornadas académicas de la derecha. En el 89 hay una gran fiesta. Tiempo después vino Massera u otro milico. De alguna manera fue una percepción nuestra como Centro de Estudiantes diciendo: “bueno, perdimos la batalla” (Entrevista N° 7).

La pérdida de poder y autonomía fue percibida por los estudiantes. Pasaron de ser actores centrales del proceso de democratización hacia el plano de la resistencia, cuestión que se materializó en unas “contra jornadas” al cincuentenario celebrado por la institución. En estas jornadas académicas, concurrieron más de 500 estudiantes de todo el país. Al respecto, señalan:

(...) el objetivo de las jornadas era discutir teóricamente y en la práctica lo que había sido el cincuentenario el año anterior: los talleres nuestros iban del taichi-chuan a la masoterapia. Logramos que viniera la asamblea permanente de derechos humanos y dio un taller. Eso fue un acontecimiento (...) con una abuela de plaza de mayo (Entrevista N° 7).

Luego de esta participación, los actores nucleados en el Centro de Estudiantes no lograron sostener el proceso de recambio que se había logrado desde 1982.

A fines de 1989 comienza el repliegue de la participación. Se arma en San Fernando la base para que Máximo tenga poder con todo el grupo más de derecha y nosotros empezamos a planear la despedida. Para 1990 estábamos solos, nosotros teníamos el consejo electivo, donde éramos minoría, nos forreaban, ellos ya tenían un bloque, mucha gente no se metía en nada, era demasiado. Nosotros habíamos logrado algunos cambios, pero el proceso de participación que habíamos logrado se nos iba cayendo (Entrevista N°7).

El inicio de la nueva década, marcará profundamente otra etapa de la vida institucional. Una etapa signada por las discusiones en relación al proceso de transferencia de los institutos nacionales a las provincias, que llevará a plantear a la posibilidad de unirse con la Universidad Nacional de Luján, a fin de no perder el título de validez nacional. Esta cuestión es analizada en profundidad por el trabajo realizado por Gomez y Ruiz (2013), y marca el final de la periodización propuesta para este trabajo.

CAPITULO 5

CONCLUSIONES

Esta investigación inició su recorrido a partir de la preocupación por la formación docente, sus tradiciones, ritos, patrones, continuidades y rupturas y la particular manera en que estas cuestiones se conjugaron en el campo de la Educación Física argentina. Para ello, se propuso comprender el modo de funcionamiento de una institución que tuvo especial relevancia en la creación, consolidación y difusión de algunas tradiciones: el INEF “Gral. Manuel Belgrano”.

A través de un estudio de caso (Stake, 1998) y asumiendo una perspectiva historiográfica desde la historia reciente, esta investigación se propuso conocer, describir y analizar la cultura escolar del INEF “Gral. Manuel Belgrano” buscando indagar por un lado, en las perspectivas formativas vigentes, organización de sus tiempos, sus tradiciones, normas, valores y prácticas; y por el otro, en la reconstrucción de las relaciones de poder desplegadas por los diferentes actores que moldearon fuertemente la institución. Asimismo, considerar al INEF “Gral. Manuel Belgrano” como caso, permitió adentrarse en la complejidad de la singularidad para analizar el modo de funcionamiento de esta institución en circunstancias relevantes: a partir de su re apertura durante la última dictadura militar y su desarrollo en los primeros años de la vuelta democrática.

A partir de lo expuesto en este trabajo, a lo largo de este capítulo se plantean algunas conclusiones/reflexiones no como punto final, sino como reflejo del proceso analítico realizado. Dichas reflexiones se articulan en torno a diferentes cuestiones. Las primeras de ellas giran en relación a los procesos educativos generales, la apuesta teórica realizada, la educación en el proceso dictatorial y lo acontecido en el plano de la Educación Física Argentina. En segundo término, se plantean las fluctuaciones encontradas en la composición del campo de la Educación Física a partir de la década del 40 y las principales continuidades y discontinuidades de la cultura escolar del INEF “Gral. Manuel Belgrano” durante el período de estudio. En tercer lugar, se describe la configuración de fuerzas que permitieron comprender lo acontecido tanto en el plano de la cultura escolar como así también en el dispositivo de formación. Por último, el abordaje del caso elegido permite reflexionar sobre

el singular modo de funcionamiento de esta institución respecto a otras instituciones educativas durante el mismo período y la relevancia de las constelaciones de poder que se tejen entre actores, instituciones y el Estado.

En cuanto a la apuesta teórica, este trabajo consideró a la cultura escolar no como un elemento contingente y aislado del contexto social e histórico donde se produjo, sino como una construcción forjada a partir de los diversos elementos que conformaron el dispositivo de formación. Por consiguiente, una parte de los elementos que en ella se encontraron tuvieron un correlato con prácticas discursivas y materiales que el dispositivo habilitó en términos más generales. Las descripciones sobre el bautismo y los indicios de su ramificación a lo largo del siglo XX, realizadas en diferentes trabajos que estudiaron la formación de profesores en distintas instituciones de país (Fernández y Dos Santos, 1999; Galantini, 2000; Auvieux, 2004; Lobo, 2008; García Herrera, 2009; D'Andrea, 2013; Biondi, 2018), permitió evidenciar un movimiento inverso, donde un elemento de la cultura escolar -como las tribus y el bautismo-, se desprendió de su localización temporal-espacial definiendo así uno de los rasgos particulares del dispositivo en la formación docente de la Educación Física argentina.

La configuración del dispositivo de formación, el contexto de cierre en 1967 y reapertura del INEF “Gral. Manuel Belgrano” en 1977 no pueden interpretarse sin considerar la red de relaciones de poder mantenidas y construidas por los diferentes actores en el interior del campo. A partir de la evidencia encontrada en documentos y entrevistas, se identificó un conjunto de actores autodenominados como “Juramentados”. Estos profesores - egresados del INEF “Gral. Manuel Belgrano” en los años 40- continuaron sus trayectorias profesionales y formativas ligadas a diferentes organismos militares. Esta cuestión permite pensar que los elementos constitutivos de la cultura escolar del INEF “Gral. Manuel Belgrano” no estuvieron alejados de las formas de organización y adiestramiento que el ejército consideraba como válidas. Este hecho converge con la hipótesis de que el dispositivo de formación incorporó, a partir de la década del 40, elementos de la matriz militar. Lo expuesto, podría ser considerado como una síntesis productiva (dialécticamente hablando) de las tensiones civiles-militares de la primera etapa de la formación docente de la especialidad en la argentina (Aisenstein, 2016), cuestión profundamente articulada con la identidad de los Juramentados.

En línea con lo argumentado, si se repasan las discusiones mantenidas sobre los sentidos y finalidades de la educación física, y las profundas diferencias entre militares deportistas, médicos y pedagogos en la disputa por el capital simbólico del campo desde finales del siglo XIX y principios del XX, este hecho puede ser considerado también como un núcleo de síntesis respecto a tales tensiones. En este sentido, el tránsito de los Juramentados - profesores civiles en espacios de formación y trabajo del Ejército - podría interpretarse como la evidencia de un cambio sustancial en la composición del campo y en los márgenes de maniobra de los distintos grupos que los componen. Sin embargo sería erróneo considerar este momento como un punto de clausura total de estas discusiones. En rigor, es necesario profundizar sobre estas conformaciones en futuras indagaciones.

Los Juramentados ocuparon cargos importantes de gestión Estatal a partir de 1955 hasta principios de los 80, principalmente dentro de la Dirección Nacional de Educación Física, Deportes y Recreación. Su gravitación por estos espacios (siempre en tensión con otros agentes) les permitió moldear no sólo el dispositivo de formación de profesores de educación física, sino también la agenda política del campo. Más allá de este hallazgo y de las categorías propuestas por Beer (2014), este trabajo ha señalado la existencia de otros conjuntos de actores situados alrededor de la década de 70 y no categorizados al momento: estudiantes y profesores egresados del INEF “Buenos Aires” de tendencia filoperonista o progresista, pero cuyo rasgo central es el rechazo tanto a los seguidores de Alberto Dallo cómo así también a los promotores del sanfernandismo.

Bajo estas configuraciones, durante la década del 70 las redes de poder del campo no solo mostraron rasgos de resistencia, sino también una articulación y configuración inestables que fluctuaron de acuerdo a los diferentes temas de agenda de la educación física argentina. Sin embargo, estas redes gozaron de cierta estabilidad a partir de temas relevantes como lo fue la vuelta a San Fernando. Esta tensión mantenida entre los grupos fue resuelta con la participación de profesores de educación física como funcionarios civiles en altos cargos ministeriales durante la última dictadura cívica militar. Fue en este contexto y bajo la gestiones del profesor Héctor Barovero como Director Nacional de Educación Física, Deportes y Recreación, que en el predio de San Fernando una institución nacional vuelve a formar docentes a partir de 1977.

Continuando con las conclusiones, se establece que el proceso de reapertura del INEF “Gral. Manuel Belgrano”, encontró diferentes momentos en su desarrollo. En un principio la denominación como anexo del INEF “Buenos Aires”, fue solo una formalidad que cumplió para su funcionamiento, dado que la vida cotidiana en la institución de San Fernando, se organizó a partir de tradiciones, normas y dinámicas que la casa de estudio poseía antes de su cierre. A la vez y producto de las fluctuaciones en la cultura escolar, se logró diferenciar dos subperíodos en la formación de profesores ofrecida por esta institución en su segunda época de vida: 1977-1982 // 1983-1990.

Entre los años 1977 y 1982, las acciones de los actores se orientaron hacia tres objetivos a) recuperar viejas tradiciones; b) conservarlas y c) reproducirlas mediante un proceso de resignificación, apropiación y variación. De los aspectos estudiados de la cultura escolar, sobresalen aquellos elementos y normas que, lejos de ser elementos aleatorios, cumplieron una función disciplinadora. En este sentido, Foucault (2003) sostiene que el poder disciplinario actúa en un modo silencioso, sin necesidad de leyes escritas que lo proclamen. En esta lógica se interpretó el ritual del bautismo y las intertribus, constituyéndose como las tradiciones que marcan un antes y un después en la vida del estudiante, no sólo por ser un componente arraigado en lo más profundo de la cultura escolar, sino también por su carácter constructivo de la subjetividad de los profesores egresados. En la reapertura, este conjunto de normas, tradiciones y prácticas -no dispuestas por los planes de estudios- estuvieron ligadas más a la formación del “carácter” y al “deber ser” que al conocimiento necesario para el desarrollo de la profesión.

A modo de síntesis, lo expresado hasta el momento habilita a pensar que las relaciones mantenidas por los Juramentados con la formación castrense en la etapa previa al golpe del 76, fueron suficientes para calificar como competentes a profesores civiles en altos cargos ya sea como funcionarios o como directores dentro del INEF “Gral. Manuel Belgrano”. En este sentido, la reapertura puede ser comprendida como un intento de forjar un modelo de civilidad positiva enmarcada dentro de los parámetros morales funcionales al proyecto dictatorial.

A partir de 1982 (principalmente luego de la derrota en la guerra de Malvinas), dentro de la institución comenzó a gestarse un movimiento entre estudiantes y profesores que

paulatinamente buscaron democratizar y flexibilizar lo que para ellos era un modelo de formación autoritario y de fuerte impronta militar. Durante este período las acciones que los actores impulsaron oscilaron entre la eliminación o la resignificación de las tradiciones institucionales.

Así como los Juramentados y San Fernandistas lograron la reapertura del INEF “Gral. Manuel Belgrano” con la llegada de civiles a órganos de gobiernos de la dictadura militar, el retorno a la democracia permitió que profesores y estudiantes establecieran una red de relaciones con otros institutos y con la Dirección Nacional de Educación Física, Deportes y Recreación tras el objetivo de democratizar la institución. Un efecto de estos cambios en las relaciones de poder, es el logro de la desvinculación del director del Instituto. Esto permite afirmar que el final de la dictadura permitió la incorporación de los estudiantes como agentes de disputa dentro del campo. Esta cuestión se articuló tanto a nivel de la cultura escolar, como así también en torno a las discusiones que constituyeron los elementos del dispositivo de formación docente en Educación Física para el país.

La constitución del Centro de Estudiantes a partir de 1982, encontró diferentes espacios de articulación. El primero de ellos, de carácter más interno, agrupó a estudiantes y profesores de diferentes materias y espacios políticos. El segundo, se construyó directamente con la Dirección Nacional de Educación Física Deportes y Recreación. Estas relaciones construidas tanto dentro del INEF “Gral. Manuel Belgrano” como con la Dirección Nacional de Educación Física, Deportes y Recreación se conjugaron con un tercer espacio de participación con otros centros de estudiantes del país. La conformación de esta nueva constelación de poder, su estabilidad y fuerza fluctuaron de acuerdo a las tensiones mantenidas por los actores del campo, los procesos de renovación en la participación estudiantil, y el margen de actuación que impusieron tanto la Dirección Nacional de Educación Física Deportes y Recreación en relación al dispositivo de formación, como los actores sanfernandistas en el plano de la cultura escolar.

Según la evidencia relevada, este proceso de apertura y democratización estuvo fuertemente vinculado a la vuelta democrática alfonsinista y a su impacto tanto en el campo político como en el dispositivo de formación. El examen de ingreso para la formación de profesores de educación física presentó un punto de debate que tensionó el espíritu irrestricto

propuesto por la política alfonsinista. Las distintas modalidades del examen de ingreso analizadas a lo largo del período 1983-1990, permitieron ver que los cambios acontecidos no siempre fueron consecuentes con la normativa que los precedió. Asimismo, las diferentes modalidades ensayadas en estos años se correspondieron con las tensiones mantenidas por los agentes del campo, materializándose en una combinación de elementos físicos-médicos con características y estrategias propias de la renovación alfonsinista.

A partir de la gestión del profesor Sánchez como director del INEF “Gral. Manuel Belgrano”, se produjo un fuerte cambio en las relaciones establecidas por el Centro de Estudiantes en los tres ámbitos señalados (el INEF “Gral. Belgrano”, la Dirección Nacional de Educación Física, Deportes y Recreación, y los otros centros de estudiantes del país). Con el nuevo director al frente del instituto, la Dirección Nacional de Educación Física, Deportes y Recreación no necesitó de la alianza estudiantil para influir en los procesos institucionales. Paralelamente, el Centro de Estudiantes no logró consolidar en el estudiantado el proceso de participación iniciado años atrás. Ambas cuestiones derivaron en una pérdida significativa del protagonismo estudiantil en los procesos institucionales.

En esta nueva configuración de fuerzas, las discusiones que precedieron a la Ley Federal de Educación marcaron fuertemente la agenda institucional y fueron el contexto del acercamiento del INEF “Gral. Manuel Belgrano” a la Universidad Nacional de Luján⁸⁰, marcando el final del período de estudio.

Por otro lado, es pertinente señalar el singular modo de funcionamiento del caso elegido durante el período de estudio. De los supuestos planteados al principio del trabajo se pudo constatar que la dictadura militar no fue un elemento disruptivo en la cultura escolar del INEF “Gral. Manuel Belgrano”, sino que por el contrario propició un momento de recuperación y producción de viejas tradiciones en el campo. Esta cuestión es sustancialmente relevante y disonante en relación a otros aportes realizados en el marco de la historia reciente⁸¹. Estos trabajos señalan que la dictadura marcó un punto de inflexión en las dinámicas institucionales estudiadas. Cómo se ha visto en el caso elegido para este

⁸⁰ En estas acciones lograron establecer un acuerdo mediante la Resolución H.C.S N° 058/91. No obstante, será recién en 2007 cuando se concrete la transferencia de forma definitiva (Gómez y Ruiz, 2013).

⁸¹ Isola (2013), Gil (2009); Alonso (2009), Luciani (2014), Águila (2013) y Soria (2014).

estudio, el trabajo de los Juramentados y San Fernandistas como civiles de la dictadura militar, no sólo permitió la reapertura institucional sino también considerar al INEF “Gral. Manuel Belgrano” como una institución no peligrosa, ni habitada por “enemigos”. En función de lo analizado, los rasgos autoritarios de la cultura escolar, estuvieron fuertemente vinculados a la estabilidad-inestabilidad del proceso dictatorial. En otras palabras, a medida que la dictadura desplegó con mayor fuerza su dispositivo represivo, con mayor facilidad circularon prácticas y discursos autoritarios dentro de la institución. En contrapartida, el surgimiento de las primas voces disidentes dentro de la cultura escolar, se dio precisamente a partir del debilitamiento que la dictadura atravesó luego de la derrota en Malvinas encontrando su máxima expresión a partir de la vuelta democrática.

A lo largo de este trabajo se ha dado cuenta de los objetivos planteados en la investigación, encontrando como principal dificultad la ausencia de documentos institucionales accesibles que abarquen la totalidad del período de estudio. Esta cuestión fue resuelta a partir de la triangulación con otras fuentes documentales primarias y la realización de entrevistas a actores claves en el campo. En función de esto, se ha logrado responder a las diferentes dimensiones del problema de investigación planteado, intentando analizar no sólo los discursos, actores y prácticas que moldearon la cultura escolar, sino también el contexto político en el cual tales acciones cobran sentido. Asimismo es pertinente señalar la existencia de nuevas investigaciones en curso sobre el campo de la formación docente en la Educación Física que seguramente podrán dialogar con este trabajo y habilitar a nuevas interpretaciones.

Por último, y en virtud de la situación problemática planteada al inicio del trabajo, este estudio dio elementos para señalar que la permanencia de las tradiciones, su conservación y reproducción a través de los actores y relaciones que componen las constelaciones de poder que gravitan en el dispositivo de formación, son elementos con mayor peso que los cambios que se pudieran producir en los niveles macro políticos y/o normativos. En tal sentido, la presente investigación buscó repensar las particularidades del campo en un tiempo histórico reciente, como así también constituir un aporte que contribuya a reflexionar sobre el pasado y el presente de la formación docente en la Educación Física argentina.

BIBLIOGRAFÍA

- Adamovsky, E. (2012). *Historia de las clases populares en Argentina (1880-2003)*. Buenos Aires: Sudamericana
- Agamben, G. ¿Qué es un dispositivo?. *Sociológica*, año 26(73), 249-264.
- Aguila, G. (2012). La Universidad Nacional de Rosario en dictadura (1976-1983): depuración, “normalización” y reestructuración institucional. *PolHis*, 7(14)
- Aisenstein, A. (1995) *El modelo didáctico en la educación física. Entre la formación docente y la escuela*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- Aisenstein, A, Martínez, M; Melano, I. (2014). La formación docente en Educación Física. El caso del ex INEF Gral. Belgrano: una mirada de la cultura escolar. En: *VII Jornadas Nacionales y 1er Congreso Internacional sobre la Formación del Profesorado*. Mar del Plata, Argentina.
- Aisenstein, A, Martínez, M; Melano, I. (2016). El ideario del instituto Nacional de Educación Física Gral. Manuel Belgrano. Una mirada a la Cultura Escolar desde las voces de los actores. En *Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana 2016*. Medellín, Colombia.
- Aisenstein, A. (2016). *La educación física escolar en Argentina. Conformación y permanencia de una matriz disciplinar 1880-1960* (tesis doctoral). Universidad de San Andrés, Buenos Aires, Argentina.
- Aisenstein, A. (2016). La preparación de los Profesores de Educación física en Argentina: Cambios y continuidades en el dispositivo de formación. Coloquio pronunciado en la Universidad Estatal de Campinas. Brasil.
- Aisenstein, A. (2006) El discurso pedagógico en Educación Física: La tensión ciencia vs espíritu en la conformación de una disciplina escolar. En Aisenstein, A. y Scharagrodsky, P. (2006). *Tras las huellas de la educación física escolar argentina. Cuerpo, género y pedagogía 1880-1950*. Buenos Aires: Prometeo.
- Alliaud, A. (1992). Los maestros y su historia: Apuntes para la reflexión. *Revista Argentina de Educación*, 18 (10), 69-89
- Alliaud, A. (2007). *Los maestros y su historia: los orígenes del magisterio argentino*. Buenos Aires: Granica.
- Alonso, F. (2009). *El combate ideológico en la educación pública santafesina: 1976-1983*. Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral.
- Altuna, G. (2008). *Antecedentes documentales de la Educación Física en la República Argentina*. Buenos Aires: Asociación de ex alumnos del INEF “Gral. Manuel Belgrano”. (s/r)

- Ascolani, A. (2001). La historia de la Educación Argentina y la Formación Docente. Ediciones y demanda institucional. *Revista brasileira de história da educação*, 1(1).
- Ascolani, A. (2004). Heurística y construcción del conocimiento en la historia de la educación argentina. En: *III Congresso Brasileiro de História da Educação*. Curitiba, Brasil.
- Auvieux, E. M. (2004). De Tribu a Centro de Estudiantes: Participación y Organización de los Estudiantes de Educación Física en la UNT. En: *Congreso sobre Historia de la Universidad Nacional de Tucumán*. Tucumán, Argentina.
- Badaró, M. (2006). Identidad Individual y Valores Morales en la Socialización de los Futuros Oficiales del Ejército. *Avá. Revista de Antropología*, 9. (s/r)
- Bédarida, F. (1998). Definición, método y práctica de la Historia del Tiempo Presente. *Cuadernos de Historia Contemporánea*, 20, 19-27.
- Beer, D. (2014). *La cultura del Instituto Nacional de Educación Física (I.N.E.F) de Buenos Aires durante la última dictadura militar. Deportivización, autoritarismo y resistencias* (tesis de doctorado). FLACSO. Argentina.
- Bertoni, L.A. (2001). Soldados, gimnastas y escolares: defender la nación, en Bertoni, L.A. (2001). *Patriotas, cosmopolitas y nacionalistas. La construcción de la nacionalidad argentina a fines del siglo XIX*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica
- Bianchi, S. (2013). *Historia Social Del Mundo Occidental*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes.
- Biondi, J. (2018). *El ritual del bautismo en el INEF Dr. Enrique Romero Brest durante la dictadura cívico militar 1976-1983: Un análisis en clave de género*. (Tesis de posgrado). Universidad Nacional de la Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.
- Bourdieu, P. (1990). Algunas propiedades de los campos. En Bourdieu, P. (1990) *Sociología y Cultura*. México: Grijalbo.
- Bourdieu, P. (1992). Los Ritos como Actos de Institución. En: Pitt Rivers, J. y Peristiany, J.G (1992). *Honor y Gracia*. Madrid: Alianza Universidad.
- Bourdieu, P. (2000). *Cosas dichas*. Barcelona: Gedisa.
- Bourdieu, P. (2007). *El sentido práctico*. Buenos Aires: siglo veintiuno.
- Braslavsky, C. (diciembre, 2005). Dossier Teoría y acción en la vida de Cecilia Braslavsky. *Perspectivas*, revista trimestral de educación comparada, 35 (4), 1-16.
- Brohm, J.M. (1993). Tesis del cuerpo y del Deporte. En: Bourdie, P y cols. (1993) *Deporte y clase social*. Madrid: Ediciones la Piqueta.

- Canelo, P. (2016). *La política secreta de la última dictadura Argentina (1976-1983)*. Buenos Aires: Edhasa.
- Cattaruzza, A. (2009). *Historia de la Argentina 1926-1955*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno editores.
- Cavarozzi, M. (2002) *Autoritarismo y democracia (1955-1996). La transición del estado al mercado en Argentina*. Buenos Aires: Eudeba.
- Comisión Nacional sobre la Desaparición de Personas. (2014) *Nunca Más. Informe de la Comisión sobre la Desaparición de Personas*. 9ed. Buenos Aires: Eudeba.
- D' Andrea, A. (2011). El Bautismo como conjunto de rituales de iniciación al Profesorado de Educación Física. En *X Congreso Argentino de Antropología Social*. Facultad de Filosofía y Letras. UBA. Buenos Aires, Argentina.
- Dallorso, N. (2012) Notas sobre el uso del concepto de dispositivo para el análisis de programa sociales. *Espiral, Estudios sobre Estado y Sociedad*, 54(19).
- Davini, C. (1995). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Buenos Aires: Paidós.
- Diker, G. y Terigi, F. (1997). *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*. Buenos Aires: Paidós.
- Doval, D. (2006) La cruzada restauradora en la educación. Uniformar, descentralizar y moralizar. *Historia de la Educación*. Anuario N° 7. 2006
- Dussel, I. (2005) Cuando las apariencias no engañan: una historia comparada de los uniformes escolares en Argentina y Estados Unidos (siglo XIX-XX). In *Pro-Posicoes*, 16 (1).
- Eliade, M. (2001). *Nacimiento y Renacimiento. El Significado de la Iniciación en la Cultura Humana*. Barcelona: Kairós.
- Fanlo, L. (2011) ¿Qué es un dispositivo?: Foucault, Deleuze, Agamben. *A parte Rei 74* Revista de Filosofía. Marzo. (s/r).
- Feierstein, D. (2009). *Terrorismo de Estado y genocidio en América Latina*. Buenos Aires: Prometeo.
- Feiguin, A. (2012). *Anteproyecto de investigación. Taller I: Epistemología y Metodología de la Investigación Social. Maestría en Ciencias Sociales con mención en Historia Social*. Universidad Nacional de Luján.
- Feiguin, A. y Aisenstein A. (2016). Diseño de sujetos morales, sanos y patriotas. Formación de profesores de Educación Física. Argentina, 1938–1967. *Pedagogía y Saberes*, 1(44), 9–20.

- Feijoó, M. (2016). *Estado de la cuestión acerca de las investigaciones históricas sobre la formación inicial docente de maestros y profesores en Argentina en el período 1860-1990* (tesis de grado). Universidad de San Andrés, Buenos Aires, Argentina.
- Fernández, L. (2013). *Instituciones Educativas. Dinámicas Institucionales en situaciones críticas*. Buenos Aires: Paidós.
- Fernández, S. J.; Do Santos, M. R. (1999). Orígenes y Devenir del Ritual del Bautismo en el ISEF Santa FE: Sus Implicancias Curriculares e Institucionales en la Formación de los Profesores de Educación Física. *Revista Digital*, 4 (14). Disponible en: <http://efdeportes.com/efd14/bautism.htm> (en línea).
- Foucault, M. (1976). *La historia de la Sexualidad. La voluntad del saber*. Segunda edición revisada, 2008. Buenos Aires: Siglo veintiuno.
- Foucault, M. (1984). El juego de Michel Foucault, en *Saber y Verdad*. Madrid: Siglo veintiuno.
- Foucault, M. (2000). *Los anormales*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (2003). *El poder psiquiátrico. Curso 1973-1974*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (2014). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Buenos Aires: Siglo veintiuno.
- Franco, M. y Levín, F. (2007). El pasado cercano en clave historiográfica. En Franco, M. y Levín, F. (comp.). *Historia reciente. Perspectivas y desafíos para un campo en construcción*. Buenos Aires: Paidós.
- Frigerio, G., Poggi, M. y Tiramonti, G. (1992). *Las instituciones educativas. Cara y ceca. Elementos para su comprensión*. Serie Flacso Acción. Buenos Aires: Troquel.
- Galak, E. (2012). Del dicho al hecho. El largo trecho del nacimiento de la formación profesional en Educación Física en Argentina (1897-1909). En *II Congreso Patagónico "Educación Física y Formación Docente: Prácticas en diversos contextos"*. UNCOMA, Bariloche, Argentina.
- Galantini, G. (2000). Propuesta Educativa Fundacional del INEF Grla. Belgrano de San Fernando: Entre ideales Arcaicos y Renacentistas. *Revista digital*, vol 5. Nº21. Buenos aires. Disponible en: <http://www.efdeportes.com/efd21b/sfern.htm> (en línea)
- Garay, L. (1993). La cuestión institucional de la educación y las escuelas. Conceptos y Reflexiones. En: Ida Butelman (comp.) *Pensando las instituciones. Sobre teorías y prácticas en educación*. Buenos Aires: Paidós.

- Gil, D., Días, M. (2014). Continuidades, “orden” y “despolitización”. La Universidad Nacional de Mar del Plata en los años de dictadura (1976-1983). *Polhis*, 7(14), 207-235.
- Gil, G. J. (2009). Una facultad que no fue. Las ciencias sociales en la Universidad de Mar del Plata (1968-1977). *Propuesta Educativa*, 31, 81-89.
- Gilabert, H. (1991). *Una escuela ideal inolvidable*. Argentina, Rosario: Editorial Escuela
- Gómez, P., Ruiz, M. A. (2013). Metaformosis: El caso del Profesorado Universitario de Educación física de la Unlu. En *X Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires*. Buenos Aires, Argentina.
- Hernandez Sampieri y cols. (2010). *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw Hill.
- Herrera, G. (2009). “Tradiciones y Rituales de la Educación Física en las Prácticas de Formación: El Caso del ISFD de Comodoro Rivadavia (1984 y 2008)”. La Plata, Universidad Nacional de La Plata.
- Hosbsbawn, E. (1994). *Historia del Siglo XX*. Edición realizada según la traducción castellana para España y América. Buenos Aires: Crítica.
- Isola, N. (2013). Profesión académica en educación. Entre el compromiso, la política y la ciencia (1973-1976) (Educação, PUCRS – Brasil). *Educação* 36(3), 393-401.
- Janzen, I. (1986). *La Triple-A*. Buenos Aires: contrapunto.
- Kaufmann (2001). *Dictadura y Educación. Tomo I: Universidad y Grupos Académicos Argentino* (1976-1983). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Lobo, C. (2008). La Práctica Institucional del Bautismo en el Profesorado de Educación Física. *Revista de Divulgación Científica de Ciencia y Tecnología* de la 1(1), 46-50.
- Lourau, (1975). *El análisis institucional*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Luciani, L. (2014) La universidad Nacional de Rosario durante la última dictadura militar argentina (1976-1983). Un acercamiento a los conflictos al interior de la gestión interventora. *Revista Binacional Brasil Argentina. Vitória da Conquista* 1(3), 185-209.
- Malvicino, O. (2007) *Memorias de mi Profesión. Un legado de la Educación física que me tocó vivir*. (s/r)
- Mangan, J. (1999). Prologue: Legacies. *The International Journal of the History of Sport*, 16(2), 1–10.
- Mártin, J. (2007). *Historia Socio Cultural. El tiempo de la historia de la cultura*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Maxwel. (1996). *Qualitative Research an interactive approach*. (s/r)

- Mc. Laren, P. (2007). *La escuela como un performance ritual. Hacia una economía política de los símbolos y gestos educativos*. México: Siglo veintiuno.
- Narodowski, M. (1996). “La utilización de periodizaciones macropolíticas en la historia de la educación. Algunos problemas”. En: Martínez Boom, A. y Narodowski, M. (comps.), *Escuela, historia y poder. Miradas desde América Latina*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- Oslak, O. (2012). *La formación del Estado argentino. Orden, progreso y organización nacional*. Buenos Aires: cúspide.
- Pereyra, D. (2005) Dictadura y Educación física. El exámen de ingreso en el I.P.E.F de Córdoba. *Ef deportes* 85(103). Disponible en: <http://www.efdeportes.com/efd103/dictad.htm>
- Périès, G. (2009). La doctrina militar contrainsurgente como fuente normativa de un poder de facto exterminador baso sobre la excepcionalidad. En: Feierstein, D. (2009). *Terrorismo de Estado y genocidio en América Latina*. Buenos Aires: Prometeo.
- Pescader, C. (2003) Cuando el pasado reciente se hace historia. Notas sobre teoría de la historia. *Revista de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales*, 8(9), 115-128.
- Pigna, F. (2008) Los profesores Franceses de los represores Argentinos. (s/r)
- Pineau, P. (2006). Impacto de un asueto educacional. Las políticas educativas de la dictadura (1976-1983). En *El principio del fin. Políticas y memorias de la educación en la última dictadura militar*. Buenos Aires: Coligue
- Pineau, P. (2008) Reprimir y discriminar. La educación en la última dictadura cívico-militar. *Educar em Revista, Curitiba, Brasil*, n. 51, p. 103-122, jan./mar. 2014. Editora UFPR.
- Potash, R. (1984). *El ejército y la Política en la Argentina 1945-1962. De Perón a Frondizi*. Buenos aires: Editorial Sudamericana.
- Puiggros, A. (1990). *Sujetos, Disciplina y Curriculum en los orígenes del sistema educativo argentino*. Buenos Aires: Editorial Galerna.
- Quiroga, H. (2010). El tiempo del proceso. En: Suriano, O. (2010) *Nueva historia argentina 1976-2001*. Buenos Aires: sudamericana.
- Ranalletti, M (2009). Contrainsurgencia, catolicismo intransigente y extremismo de derecha en la formación militar argentina. Influencias francesas en los orígenes del terrorismo de estado. En Feierstein, D. (2009). *Terrorismo de Estado y genocidio en América Latina*. Buenos aires: Prometeo.
- Rodriguez, G. (2003) Educación física y dictadura: el cuerpo militarizado. *Bras. Cienc. Esporte*, Campinas, 25(1) 101-113.

- Rodriguez, L. G. (2014). La universidad Argentina Durante la última dictadura: Actitudes y trayectorias de los rectores civiles. *Revista Binacional Brasil Argentina*. 3(1), 135-160.
- Rodriguez, L.G (2014). La universidad Nacional de La Plata entre 1973 y 1983. *PolHis*. 14.
- Rodriguez, L.G. (2010). Políticas Educativas y culturales durante la Última dictadura militar en Argentina (1976-1983). *RMIE*, 15(47), 1251-1273.
- Rodriguez, L.G., Soprano, G. (2009) La política universitaria de la dictadura militar argentina: proyectos de reestructuración del sistema de educación superior. (1976-1983). Publicacod en *Nouveaux Monde. Mondes Nouveaux*. CERMA-Escike des Hautes Etudes en Sciences Sociales. París. Disponible en: <http://nouveauxmonde.revues.org>.
- Rodríguez, L.G., Soprano, G. (2009). Las políticas de acceso a la Universidad durante el Proceso de Reorganización Nacional 1976-1983. El caso de la Universidad Nacional de La Plata. *Questión*, 1(24).
- Romero, J.L (2013). *Breve historia de la Argentina*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Romero, L. A (2012). *Breve historia contemporánea de la Argentina. 1916-2010*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica
- Roquié, A. (2011). *A la sombra de las dictaduras: la democracia en América Latina*. Buenos aires: Fondo de Cultura Económica.
- Rozengardt, R. La formación docente en Educación Física, en Rozengardt, R. y F. Acosta (2011) *Historia de la Educación Física y sus instituciones: continuidades y rupturas*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Saidón, G. (2016). *La farsa. Los 48 días previos al golpe*. Buenos Aires: Planeta.
- Saraví, R. (2012). *Historia de la Educación Física Argentina*. Ciudad autónoma de Buenos Aires: el Zorzal.
- Sautú, R. (2003). *Todo es teoría*. Buenos Aires, Argentina: Luminere
- Sautú, R., Boniolo, P., Dalle, P. y Elbert, R. (2010). *Manual de metodología*. Buenos Aires, Argentina: Prometeo.
- Scharagrodsky, P. (2001). De la testosterona a la virilidad: visibilizando una política escolar generizada. *Educación Física & Ciencia, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación*, 5, 78-90.
- Scharagrodsky, P. (2006). El padre de la educación física argentina: fabricando una política corporal generizada 1901-1938, en Aisenstein A. y Scharagrodsky, P. (2006) *Tras las huellas de la educación física escolar argentina. Cuerpo, género y pedagogía 1880-1950*. Buenos Aires: Prometeo.

- Scharagrodsky, P. (2011). *La invención del "homo gymnasticus". Fragmentos históricos sobre la educación de los cuerpos en movimiento en Occidente*. Buenos Aires: Prometeo.
- Sirimarco, M. (2006). El Ingreso a la Institución Policial. Los Cuerpos Inviabiles. *Anuario de Estudios en Antropología Social 2006*. 97-110. Buenos Aires: Centro de Antropología Social.
- Soares, C. (2001). *Corpo e história*. Campinas: Autores Associados.
- Soria, H. (2014). Accionar de los rectores de la Universidad Nacional de San Juan durante la última dictadura militar (1976-1983). *PolHis*.14.
- Stake, R. (1998). *La investigación con estudio de casos*. (s/r)
- Suriano (2010). *Nueva Historia Argentina*. Tomo X. Buenos Aires: Editorial Sudamericana.
- Tedesco, J. C. (octubre, 2001). Profesionalización y Capacitación Docente IPE/UNESCO. Buenos Aires. Recuperado de <http://www.oei.es/docentes/articulos/>
- Tedesco, J.C.; Braslavsky, S.; Carciofi, R. (1987) *El proyecto Educativo Autoritario*. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. Segunda Edición en Español. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Tenti Fanfani, E. (agosto, 2004). Profesionalización de los docentes. Algunas dimensiones de la Representaciones y temas de la agenda política. *Revista PRELAC, UNESCO* (0). Recuperado de <http://www.oei.es/docentes/articulos/>
- Terán, O. (2008) *Historia de las ideas en Argentina. Diez lecciones iniciales*. 1810-1980. Buenos Aires: Siglo XXI
- Trebitch, M. (1998). El acontecimiento, clave para el análisis del tiempo presente. *Cuadernos de historia Contemporánea*. 20, 29-40.
- Turner, V. (1988). *El Proceso Ritual. Estructura y Antiestructura*. Madrid: Taurus.
- Van Gennep, A. (2008). *Los Ritos de Paso*. Madrid: Alianza Editorial.
- Vazeilles, J. (2007). *Historia Argentina. Etapas económicas y políticas*. 1850-1983. Buenos Aires: Biblos
- Viñao Frago, A. (2002). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas: continuidades y cambios*. Madrid: Morata.
- Vior, S. y Misuraca Ma. R. (1998). Conservadurismo y formación de maestros. *Revista Argentina de Educación*, 16(25), 7-25.
- Wanschelbaum, C. (2013). La educación en la postdictadura (1983-1989). El proyecto educativo democrático: una pedagogía de la hegemonía. Departamento de Cs. de la Educación, Facultad de Cs. Humanas, UNRC.

Wanschelbaum, C. (2014). La educación durante el gobierno de Raúl Alfonsín (Argentina, 1983-1989). *Ciencia, Docencia y Tecnología. Revista Humanidades y Ciencias Sociales*, 25(48), 75 – 112.

DOCUMENTOS CITADOS

Altuna, G. (2008). *Antecedentes documentales de la Educación Física en la República Argentina. Buenos Aires: Asociación de ex alumnos del INEF “Gral. Manuel Belgrano”*. (s/r)

Asociación de ex alumnos. Instituto Nacional de Educación Física “Gral. Manuel Belgrano” (1945). *Cartilla Triptico del ex alumno*. Buenos Aires, San Fernando.

Barrionuevo, L. B. (julio de 1978). Actualidad. *En Movimiento*, N°1 (3)

Centro de Estudiantes INEF San Fernando (agosto de 1985). *Revista S.A.F.* Año 2 (4)

Centro de Estudiantes INEF San Fernando (agosto de 1986). *Revista S.A.F.* Año 3 (2)

Centro de Estudiantes INEF San Fernando (junio de 1986). *Revista S.A.F.* Año 3 (1)

Centro de Estudiantes INEF San Fernando (mayo 1985). *Revista S.A.F.* Año 2 (3)

Centro de Estudiantes INEF San Fernando (noviembre de 1985). *Revista S.A.F.* Año 2 (5)

Gilabert, H. (1991). *Una escuela ideal inolvidable*. Argentina, Rosario: Editorial Escuela Ingreso

Instituto Nacional de Educación Física (julio de 1982). *Encuentro*. Año 1 (1)

Instituto Nacional de Educación Física de Buenos Aires (s/r). *Reseña Histórica del Instituto Nacional de Educación Física de Buenos Aires*. Editorial: AMIBEF.

Malvicino, O. (2007) *Memorias de mi Profesión. Un legado de la Educación física que me tocó vivir*. (s/r)

Ministerio de Educación de la Nación (1950) *Marcha de la Educación Física*.

República Argentina. Boletín Oficial de la República Argentina (33.077). Decretos secretos y reservados. Decreto N° 1117/1981

República Argentina. Dirección de Educación Física (1953). *Instituto Nacional de Educación Física “General Belgrano”. Reglamento de Ingreso*. Buenos Aires

República Argentina. Dirección General de Educación Física. Decreto N° 23829/39.

República Argentina. Instituto Nacional de Educación Física “Gral. Manuel Belgrano” (1967). *Normas de ingreso y permanencia*. Buenos Aires, San Fernando.

República Argentina. Ministerio de Cultura y Educación (1975). Boletín de Comunicaciones N° 33-34 Bis

República Argentina. Ministerio de Cultura y Educación (1976). Boletín de Comunicaciones N°1.

República Argentina. Ministerio de Cultura y Educación (1976). Memorandum. Actuación N° 13283.

República Argentina. Ministerio de Cultura y Educación (1977). Boletín de comunicaciones N° 35-36.

República Argentina. Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. Dirección Nacional de Educación Física, Deportes y Recreación (1981). *Instituto Nacional de Educación Física “Gral. Manuel Belgrano”*. Buenos Aires, San Fernando.

República Argentina. Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. Dirección Nacional de Educación Física, Deportes y Recreación (1977). *Instituto Nacional de Educación Física San Fernando*. Buenos Aires, San Fernando.

República Argentina. Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. Dirección Nacional de Educación Física, Deportes y Recreación (1980). *Plan de estudios*.

República Argentina. Ministerio de Cultura y Educación. Dirección Nacional de Educación Física, Deportes y Recreación. Instituto Nacional de Educación Física de Buenos Aires (1974). *Normas de Ingreso*

República Argentina. Ministerio de Educación y Justicia (1963). *Creación de la Dirección Nacional de Educación Física, Deportes y Recreación*.

República Argentina. Ministerio de Educación y Justicia. Dirección General de Educación Física (1958). *Instituto Nacional de Educación Física “General Belgrano”. Normas de Ingreso y Permanencia”*. Buenos Aires.

República Argentina. Ministerio de Educación y Justicia. Dirección Nacional de Educación Física, Deportes y Recreación. Disposición N°90/87

República Argentina. Ministerio de Educación y Justicia. Resolución Ministerial N°1013/80.

República Argentina. Ministerio de Educación y Justicia. Resolución Ministerial N°1655/84.

República Argentina. Ministerio de Educación y Justicia. Resolución Ministerial N°957/84.

República Argentina. Ministerio de Educación y Justicia. Resolución Ministerial N°1169/88.

República Argentina. Ministerio de Educación y Justicia. Resolución Ministerial N°48/89.

República Argentina. Ministerio de Educación y Justicia. Resolución Conjunta Ministerial N°20/80.

República Argentina. Ministerio de Educación y Justicia. Resolución Ministerial N°2292/84.

República Argentina. Ministerio de Educación y Justicia. Resolución Ministerial N°109/85.

República Argentina. Ministerio de Educación y Justicia. Resolución Ministerial N°418/85

República Argentina. Ministerio de Educación y Justicia. Resolución Ministerial N°611/ 85

República Argentina. Ministerio de Educación y Justicia. Resolución Ministerial N°2727/86

República Argentina. Ministerio de Educación y Justicia. Resolución Ministerial N°834/87.

República Argentina. Ministerio de Educación y Justicia. Resolución Ministerial N°671/89.
Anexo.

Salinas, J. A (enero de 1974). *La Educación Física*. Año 1 (1)

Salinas, J. A (septiembre de 1974). *La Educación Física*. Año 1 (1)

ANEXO 1 FUENTES DOCUMENTALES

ANEXO 2 ENTREVISTAS