

18/3/2020

Acta de examen por plan
MONTEVIDEO

Entrega de acta 10/3/20


Lic. Alicia Contreras Pérez
Jefe de Bedelia
ISEF - UdelaR

Denominación actual: LICENCIATURA EN EDUCACION FISICA Plan 2004	
Materia: CE416 SEMINARIO TESINA	
No admite examen aprobado sin nota	
Período: 201912 - Ordinario	
Fecha evaluación: 27/11/2019	Hora: 13:30
Corrección de fecha:	


Tipo de inscripción: CURRICULAR - ESTUDIANTES SIN CURSO

Estudiante	Nombre	Curso	Nota	Literal	Fecha
1 4857894 - 0	ARANCO BAGNASCO, AGUSTIN	---	12	DOCE	16/12/19
2 4556803 - 5	OLIVERA LABREA, MARIANA CECILIA	---	12	DOCE	"


AGUSTIN BAGNASCO


K KUITSON


CECILIA OLIVERA LABREA


ALICIA CONTRERAS PÉREZ

Escala de notas:

Mínimo: 0; Máximo: 12; Umbral aprob.: 5

(*) El estudiante está en más de un acta





Universidad de la República
Instituto Superior de Educación Física
Licenciatura en Educación Física
Tesina

Carlos Vaz Ferreira y el proyecto de los Parques Escolares en Uruguay (1921-1927): higiene, integralidad y naturaleza

Agustín ARANCO

Mariana OLIVERA

Tutora: Paola DOGLIOTTI

Montevideo,

Noviembre de 2019

ÍNDICE

1.	INTRODUCCIÓN.....	2
1.1.	Presentación.....	2
1.2.	Antecedentes	6
1.3.	Objetivos	9
1.4.	Recaudos metodológicos, preguntas y problema de investigación	10
1.5.	Presentación de las fuentes.....	12
2.	MARCO TEÓRICO	15
2.1.	Urbanidad e higienismo en la Modernidad	15
2.1.1.	Las consecuencias de la vida civil y urbana	15
2.1.2.	Ambivalencias del mundo natural: entre el anhelo y la norma	16
2.2.	Educación del cuerpo, integralidad y política	19
2.2.1.	Educación integral y fantasía holística	19
2.2.2.	Politización de la vida y “recuperación” del cuerpo.....	22
2.2.3.	Educación Física y educación integral	23
3.	ANÁLISIS Y DISCUSIÓN GENERAL	26
3.1.	Introducción al proyecto de los Parques Escolares	26
3.1.1.	Objeto y proyección. La escuela en el campo para los niños de la ciudad..	26
3.1.2.	<i>Atacar al mal antes que se produzca</i> . La distinción entre los Parques Escolares y las escuelas al aire libre.....	34
3.2.	Fundamentos en torno al proyecto de los Parques Escolares.....	36
3.2.1.	Porque en la escuela de ciudad <i>no hay más que escuela</i> : acerca de la ausencia de la Naturaleza.....	36
3.2.2.	Univocidad entre la higiene, la pedagogía y la urbanidad.....	40
3.2.3.	El problema de la aglomeración y la salubridad relativa de la ciudad de Montevideo.....	45
3.2.4.	Discusión en torno al espiritualismo y el positivismo: la filosofía de Vaz Ferreira como una <i>filosofía de la experiencia</i>	52
3.2.5.	Aproximaciones entre la Educación Física y la educación integral	55
3.2.5.1.	Educación Física y <i>trabajo de hombre</i>	55
3.2.5.2.	Educación intelectual, moral y física. La crítica al <i>recordismo especialista</i>	59
4.	CONSIDERACIONES FINALES	66
	FUENTES Y REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	70

1. INTRODUCCIÓN

1.1. Presentación

La ambivalencia moderna en relación a la Naturaleza ha sido sintomática para los intereses educativos y sus pretensiones de alcance nacional. Por un lado, ha supuesto un irreductible indicio de un resto incómodo que atentó contra los designios de civilidad; los múltiples casos de *enfants sauvages* relevados por los estudios médicos y pedagógicos – o, incluso, en el cruce de ambos campos disciplinares– entre el siglo XVIII y XIX no son sino un ejemplo manifiesto de esta situación.¹ Sin embargo, el moderno recelo hacia la Naturaleza, entendida esta última como una fenoménica anómala que aún no había sido posible introducir bajo el rasero de los grandes sistemas educativos, se contraponía a una sensibilidad decididamente contraria a la anteriormente mencionada, a saber, aquella orientada al regreso a un supuesto estado prístino, anterior a todo embate *logocéntrico*. Esta segunda cara de la ambivalencia moderna asentó su espíritu en las inagotables discusiones acerca de las continuidades y escisiones entre naturaleza y cultura, en la medida en que la oposición dialéctica entre el mundo civil y el foráneo conformó un novel problema, ciertamente fundamental, para la política moderna (Baudrillard, 1973).

Es posible, sin embargo, concebir a la Naturaleza más allá de su dimensión “externa”, esto es, o bien como un territorio incorrupto al que se procura “regresar”, o bien el cual debe ser antagonizado por los clivajes culturales o la verticalidad de un orden simbólico determinado; la naturaleza –con minúsculas– también remite en un sentido epistemológico a las posibilidades exclusivamente empíricas que tiene una ciencia, o cualquier otra manifestación teórica que adopte el modelo empírico, para investigar acerca de lo real.² Así, a las derivas naturistas deben agregarse las naturalistas, que no siempre se corresponden y se funden en una misma idea, aunque cuando lo hacen, es decir, en el momento en que naturismo y naturalismo se acoplan en un mismo discurso, resulta tanto posible como relevante hallar las consecuencias en lo que respecta a un análisis teórico e ideológico de las condiciones normativas que eventualmente gestan una educación del cuerpo. Esta última, entonces, no se encuentra ajena a la ambivalencia mencionada, antes bien, en ella se constituye la posibilidad de establecer una eventual distinción entre cuerpo y organismo, toda vez que se reconoce en el primero, de manera

¹ Nos referimos, por ejemplo, a los diversos trabajos del médico Jean Itard y su empresa alfabetizadora a propósito de Víctor de Aveyron, expuesta agudamente en sus *Relatorios* (Itard, 1801, 1806).

² Sobre el uso de las mayúsculas y minúsculas en torno al vocablo “naturaleza”, se sugiere la remisión al tradicional diccionario de filosofía de Ferrater Mora (1941).

exclusiva, la condición de una inscripción irrevocable en el lenguaje (Rodríguez Giménez, 2014), mientras que el segundo debe, necesariamente, ser relegado al dominio experto de las ciencias naturales. Dicho de otro modo: la ficción erigida sobre la base de un presunto terreno corporal incorrupto antagoniza con aquellos planteos que rehúsan la posibilidad de hallar lo *real del cuerpo*.

En las últimas décadas, los estudios sobre el cuerpo han cobrado relevancia en las más diversas áreas del saber. El interés y la indagación acerca de la *cuestión del cuerpo* que han recogido las ciencias humanas y sociales, los denominados estudios sociales y culturales, e incluso las artes, parece haber favorecido, en un mismo movimiento, la producción de discursos que actualizan el debate acerca de las relaciones entre el cuerpo, la cultura y la naturaleza desde diversas perspectivas. Así, los estudios de género, la indagación y experimentación acerca de pedagogías libertarias o escuelanuevistas, las afectaciones del estudio de la sensibilidad en algunas configuraciones historiográficas, los desplazamientos desde el campo de las ciencias cognitivas y las neurociencias al orden de lo social, o los virajes naturalistas en el dominio epistemológico, son algunas de las manifestaciones paradigmáticas que hacen públicas nuevas voces acerca de la temática referida. Para los intereses de nuestra empresa, lo más notable lo representan las iniciativas que procuran exaltar la corporalidad ante, por ejemplo, los presuntos excesos racionalistas e intelectualistas que han configurado los pilares básicos de la modernidad. En este marco, comprender los eventuales vínculos entre la educación del cuerpo y un discurso más o menos uniforme que pregona el “regreso” al cuerpo, especialmente bajo fundamentos integrales, sustancialistas, o motivados en las bases de algún cimiento esotérico, configura, *grosso modo*, el objeto de nuestra indagación.

La integralidad, en calidad de discurso yuxtapuesto a la “recuperación” del cuerpo e históricamente consolidado, se erige como una herramienta privilegiada en lo que respecta tanto a la educación como a la enseñanza;³ esto es, mientras para la primera se establece como el elemento político por antonomasia, con vistas a coadyuvar a la inclusión curricular u oficial de asignaturas tradicionalmente desvalidas por la tradición académica (artes, oficios, prácticas corporales, temáticas ambientales, etc.), la enseñanza, por su parte, se ve objetada por su vetusto carácter epistémico, ajeno a las diatribas dialógicas de la comunicación que, para el caso universitario, conducen a la postulación

³ Podemos afirmar que educación y enseñanza se distinguen, exclusivamente, en ocasión de la irrupción de un saber-conocimiento (Behares, 2006; Bordoli, 2011).

de la necesidad de un anexo con las otras dos dimensiones del ternario, como lo son la extensión y la investigación. En el marco de la iniciativa por reunir al cuerpo con lo que *prima facie* podrían ser consideradas las otras dimensiones del sujeto, la integralidad parece un convocado natural: el trabajo manual y su reunión con la actividad intelectual, la junción entre una dimensión subjetiva de carácter esotérico y una encarnada, e incluso la pretensión subjetiva unitaria del modelo biopsicosocial, son algunas de las configuraciones básicas que denotan la moción integral en grado ejemplar.

Sin embargo, el discurso de referencia se inscribe, simultáneamente, en dos marcos netamente distinguibles: por un lado, se asienta en un dominio teórico-epistemológico –o estrictamente científico– y, por otro, encuentra sus razones en un ámbito estrictamente ideológico. Aventuramos que, para la *cuestión del cuerpo*, el primero se ha visto obliterado bajo los designios del segundo;⁴ esto, a pesar de que no suelen hallarse demasiadas disonancias al respecto del necesario encuentro integral en ocasión de la educación, o de lo didáctico en términos generales. En este sentido, la inclusión de actividades corporales, e incluso la gestación moderna de un campo relativamente claro en sus alcances y objetivos como la Educación Física, frecuentemente ha encontrado sus fundamentos y su legitimación curricular en la propia integralidad (Aisenstein, 2006),⁵ sin que esto haya conllevado, por añadidura, una mayor legitimidad en lo que concierne a la enseñanza o, lo que es lo mismo, en lo referente a su relación con el saber.

A propósito del plano historiográfico local, la transición que acaeció en el Uruguay entre fines del siglo XIX y principios del XX, usualmente conocida con la denominación de *Uruguay del Novecientos*, es un momento emblemático para profundizar en la imbricación entre la novel sensibilidad moderna y los sedimentos de una cultura aún no completamente civilizada (Barrán, 2008). En este sentido, el reconocimiento de los impulsos educativos, paradigmáticamente asentados en la perspectiva vareliana y su legado, son fundamentales para el estudio de las relaciones entre la educación del cuerpo y la naturaleza, así como la ambigua aproximación que la modernidad ha instaurado en relación a aquella. Así pues, mientras los resquicios de un

⁴ Sobre la distinción entre saber del cuerpo y saber en el cuerpo véase Behares (2007).

⁵ Con respecto a la justificación del campo disciplinar de la Educación Física, y la pretensión integral en su base, se sugiere consultar el propio Programa Escolar actualmente vigente que rige las disposiciones curriculares en la enseñanza primaria del Uruguay; especialmente en lo que respecta al “Área de Conocimiento Corporal” (ANEP, 2008).

mundo urbano y tecnificado se vivifican en figuras extrañas a las principales instituciones encomendadas a la civilización en gran escala, por otra parte, la Naturaleza, entendida como un presunto estado bondadoso incorrupto y extraño a la racionalidad intelectualista, se observa como fuente de refugio sanitario e higiénico ante lo que *prima facie* configuran los excesos del propósito disciplinador.

En el marco de lo expuesto, el estudio del proyecto de los Parques Escolares en Uruguay, presentado y promulgado por primera vez por Carlos Vaz Ferreira en 1904, quien, no obstante, persistió en la empresa hasta la década de 1930, constituye una iniciativa pertinente de indagación. Para el caso, nuestro trabajo toma como periodización el lapso entre 1921 y 1927 ya que todas las fuentes de referencia primaria se ubican en dicho intervalo, a pesar de que analizamos fuentes complementarias previas y posteriores a él. Además, la segunda década del siglo XX fue especialmente prolífica en lo que respecta al plan originalmente vazferreiriano, ya que en ella se sucedieron tanto las distintas reformulaciones en clave arquitectónica, es decir, técnica y especializada, como la emergencia de las críticas más diversas al plan desde diversas figuras de la escena intelectual del país, especialmente reconocidos abogados, médicos, pedagogos, representantes políticos, entre otros. De igual forma, el ascenso escolanuevista asomaba con fuerza en los albores del nuevo siglo, bien como referencia subyacente de los modelos escolares experimentales, o en la medida en que se revelaba como la innovación justa para llevar a cabo los cambios estructurales que los sistemas educativos parecían demandar.

De modo que, según lo expuesto, el estudio del proyecto de los Parques Escolares orientado a la creación de terrenos educativos en el extrarradio de cada departamento uruguayo –a pesar de que las prolíficas discusiones en torno a las bondades y defectos del propósito vazferreiriano haya estado centrado casi enteramente en la ciudad de Montevideo–, sustitutivos de las escuelas urbanas convencionales y apartados de las consecuencias propias de la urbanidad, nos permite de manera privilegiada articular los elementos que la indagación toma por objeto de análisis. Es decir, nos permite ahondar en las imbricaciones entre la educación del cuerpo, la integralidad y las ambivalencias a propósito de la urbanidad y la naturaleza en la sensibilidad emergente del primer tercio del siglo veinte en Uruguay.

La relevancia del plan de los Parques Escolares la observamos, a su vez, en al menos tres puntos de relevancia. En primer lugar, destacamos que la circunscripción

histórica –primeras décadas del siglo XX– es relevante en sí misma puesto que, como se ha mencionado, dicho periodo supuso una serie de cambios fundamentales en la gestación de la civil, racional y urbana sociedad uruguaya. Asimismo, es de interés relevar la solidaridad entre el momento historiográfico y la acuciante gestación de la Educación Física en cuanto principal disciplina encomendada a la educación del cuerpo, así como la presencia dominante del discurso higienista en dicha instalación. De igual manera, cabe hacer patente la originalidad del planteo que, a pesar de encontrar sus símiles en otros planes replicados en la región latinoamericana –algunos de ellos, por el contrario, efectivamente llevados a cabo–, resulta de novedad absoluta en Uruguay, incluso desde la perspectiva de la alteración de la “forma escolar” predominante.⁶

La influencia del escuelanuevismo en el propósito vazferreiriano, por su parte, puede actuar como móvil hipotético para considerar cuestiones colindantes, pero de interés para nuestra indagación tales como la integralidad, el naturismo y el naturalismo. Finalmente, es de interés relevar el proyecto de los Parques Escolares debido a su relación con la propia producción de Vaz Ferreira, ya que resulta cuanto menos curioso el hecho de que, quien se ha caracterizado en la tradición filosófica uruguaya por favorecer el cultivo intelectual y, de igual modo, por presentar una sistemática oposición al psicologismo y al pedagogismo, presente un plan que se descubre en sintonía con algunos preceptos higienistas de la época, afines y en sintonía con los postulados de la emergente Escuela Nueva, emblema y matriz intelectual, esta última, de las pretendidas renovaciones educativas estructurales.⁷

1.2. Antecedentes

Dos tipos de investigaciones son las que le otorgan un marco de referencia consistente a nuestro trabajo. En primer lugar, se destacan las producciones que aportan al carácter histórico de la indagación a propósito de la emergencia de la Educación Física en Uruguay y que, al igual que en el resto del mundo occidental, acaeció universalmente en la centuria decimonónica. Los volúmenes de Dogliotti (2011, 2014), Rodríguez Giménez (2012), Ruggiano (2016) y Seré (2014) son una referencia privilegiada en la

⁶ Si bien no es el camino que tomamos aquí, el proyecto de los Parques Escolares ha sido objeto de estudios que analizan su dimensión pedagógica (Romano, 2016); desde esa perspectiva quizá también sea interesante su relevancia en lo que respecta al paradigma escolar moderno (Monjo, 1998) predominante en la historia nacional, en la medida en que el plan original vazferreiriano se proponía como una verdadera novedad en torno a la organización y los *sentidos* de las instituciones abocadas a lo educativo.

⁷ A propósito de las discusiones sobre la orientación intelectualista de la obra vazferreiriana se sugiere confrontar a Del Campo (1959) y Malvasio (1996).

medida en que comparten algunos puntos cruciales de la perspectiva teórico-metodológica de nuestra indagación, a la vez que echan luz sobre el período histórico que comprende al siglo XX en torno a las circunstancias específicas de la educación del cuerpo en Uruguay. Esto último se observa especialmente en el caso de Dogliotti (2011, 2014), en la medida en que las investigaciones suponen una proximidad considerable al analizar, dentro de otros aspectos, la propia perspectiva de Vaz Ferreira en ocasión de la Educación Física, así como los fundamentos que condujeron al filósofo a presentar el proyecto de los Parques Escolares de referencia. Asimismo, la indagación Rodríguez Giménez (2012) nos brinda valiosos elementos para introducirnos analíticamente en las relaciones entre educación del cuerpo, higienismo y normalismo en la historia nacional, a propósito de la consolidación de la Educación Física como campo profesional en el segundo cuarto del siglo XX. Ruggiano (2016) y Seré (2014), por su parte, nos otorgan un marco de referencia acerca del fenómeno creciente de la urbanidad en Uruguay, elemento ineludible en el marco de un plan que procuró articular al mundo urbano y al rural, a la vez que la civilización y la barbarie; los mencionados, en simultáneo, nos ceden algunos trazos generales sobre los cuales alcanzamos a considerar la intensa solidaridad entre educación del cuerpo y naturaleza. En el caso del primero, en los inicios de la centuria pasada y, en el caso de la segunda, en lo que respecta a la historia reciente de Uruguay.

Destacamos, de igual modo, el aporte que supone para nuestro estudio los trabajos de diversos investigadores brasileños y franceses quienes han indagado a propósito de la historia de la educación del cuerpo bajo las directrices académicas de Carmen Soares y Jacques Gleyse, respectivamente. En este sentido, la historia de la educación del cuerpo brasileña supone una proximidad regional que es necesario destacar ya que, naturalmente, comparte varias de las problemáticas aquí esbozadas. El interés sobre la tradición francesa es reconocible por dos aspectos fundamentales, a saber, tanto por la consideración de las influencias galas en la gestación del sistema educativo uruguayo⁸ como por las configuraciones gimnásticas que han pretendido oponerse a la convencional gimnasia sueca, como lo demuestra el emblemático caso del *Hebertisme* (Villaret y Delaplace, 2004; Gleyse, Soares y Dalben, 2014; Soares, 2015; Jubé y Dalben, 2018). En la misma

⁸ Nos referimos, por ejemplo, a las semejanzas entre el modelo laico francés y su consecuente implantación en Uruguay, a través de las disposiciones varelianas. Para profundizar en el símil, se sugiere consultar a Caetano (2013).

línea, destacamos con ahínco los trabajos de Dalben (2009, 2014, 2015, 2019), quien ha conjugado múltiples variables de indagación comunes a nuestro trabajo; si bien el autor ha analizado la emergencia decimonónica de los parques escolares en la ciudad de San Pablo, sustitutivos de las escuelas urbanas convencionales (Dalben, 2009), también ha llevado a cabo un estudio exhaustivo sobre las colonias de vacaciones escolares de América del Sur en el periodo comprendido entre 1882 y 1950 (Dalben, 2014), así como también se ha abocado, específicamente, al análisis de las escuelas al aire libre en los años iniciales del siglo XX en Uruguay (Dalben, 2019). En consecuencia, su línea de trabajo nos provee un marco historiográfico sumamente valioso y referencial, puesto que su obra se inscribe directamente en los cruces teóricos entre educación del cuerpo y Naturaleza y, a la vez, se remite al pasaje desde una sensibilidad “bárbara” a una estrictamente “civilizada” en ocasión del siglo veinte en Uruguay.

El segundo tipo de investigaciones que caracterizamos como antecedentes refieren al objeto de la integralidad o, en su defecto, a las indagaciones sobre educación y enseñanza en Uruguay en ocasión de la integralidad. Tal es el caso del trabajo de Venturini (2017) quien estudia, si bien abocado a los aprendizajes en ocasión de la formación académica, especialmente en virtud de la “pedagogía universitaria” y su articulación con la teoría de la enseñanza psicoanalíticamente orientada, las relaciones que se exponen entre el discurso de la integralidad, el psicologismo y el pedagogismo; estos últimos son aspectos de acusado interés para nuestra empresa, toda vez que se imbrica en la dialéctica entre teoría e ideología por la cual la integralidad se acomete a la justificación y legitimidad de la educación del cuerpo.

Otra fuente pertinente nos la otorga Galak (2012) al llevar a cabo un análisis pormenorizado de las condiciones de posibilidad de la emergencia de la Educación Física en calidad de asignatura curricular que, en este caso, respecta al sistema educativo argentino. Más allá de la semejanza regional y cronológica que justifican la referencia– finales del siglo XIX y primer tercio del XX–, lo más relevante se asienta en el estudio de la tríada integradora spenceriana –la educación intelectual, moral y física–, cuyo legado tuvo consecuencias notables en la conformación profesional normalista de la disciplina y aún permea las discusiones en torno a la educación integral y la legitimación de la educación del cuerpo a nivel curricular.

Finalmente, la indagación de Valière (2016) constituye un valioso precedente puesto que en ella se analizan los múltiples enlaces entre la educación libertaria y la

centralidad que históricamente ha cobrado la educación del cuerpo en dicha perspectiva; privilegio que, por otra parte, resulta vivificado especialmente en la moción orientada a la inclusión de actividades manuales u oficios concretos en la instrucción universal. Esto se presenta en el análisis del autor en su estudio de los principales proyectos educativos de orientación libertaria en el contexto europeo (Bélgica, España y Francia), notablemente afectados por las tendencias en boga como el maltusianismo y las distintas expresiones naturistas que lo acogieron en su seno. Además, dicha investigación se circunscribe a un periodo histórico que compete directamente a nuestro trabajo, a saber, la consumación decimonónica y el inicio del siglo veinte, asidero privilegiado del escolanuevismo en los sistemas educativos europeos, latinoamericanos y norteamericanos. Por último, la investigación doctoral de Valière (2016) nos brinda claves interesantes para pensar los problemas mencionados a la luz de la reflexión contemporánea de Foucault en ocasión de la biopolítica y los derroteros de esta última, asentados privilegiadamente en la higiene y la pedagogía, en calidad, estas últimas, de disciplinas eminentemente modernas.

1.3. Objetivos

A. Objetivo general:

- i. Analizar los principales fundamentos conceptuales del proyecto de los Parques Escolares en Uruguay entre 1921-1927, bajo las consideraciones de la relación entre educación del cuerpo, naturaleza e integralidad.

B. Objetivos específicos:

- i. Indagar las relaciones teóricas entre educación del cuerpo, higienismo y urbanidad en la sensibilidad del inicio del siglo XX en Uruguay.
- ii. Conocer las relaciones establecidas entre cuerpo y naturaleza, especialmente en lo que respecta a la oposición entre civilización y barbarie.
- iii. Comprender la emergencia del discurso integral en lo que concierne a la Educación Física, tanto bajo su dimensión teórica como ideológica.⁹

⁹ A propósito de la imbricación teórico-ideológica que justifica la legitimidad de la Educación Física como disciplina especializada confróntese Pedraz (2009).

1.4. Recaudos metodológicos, preguntas y problema de investigación

En este texto se pretende indagar, dentro de un marco híbrido –tanto histórico como estrictamente conceptual–, las relaciones entre educación del cuerpo, naturaleza e integralidad en el proyecto de los Parques Escolares en Uruguay; dicho plan fue presentado por primera vez entre 1904 y 1907 por el Maestro de Conferencias Carlos Vaz Ferreira, y sobre ella residieron diversos apoyos de estimadas figuras de la escena política de la época, a pesar de que su implementación nunca alcanzó a realizarse de manera efectiva. Así, nuestro interés comprensivo se establece alrededor de un dualismo irrevocable: a la vez que nos impulsa a reconocer la dificultad que supone, en este tipo de empresas intelectuales, postular una separación terminante entre la dimensión descriptiva y la interpretativa del análisis, no obstante, no nos desliga de la pretensión de rigor epistémico. Esto último, en el entendido de que una indagación que se procure orientada por las pretensiones académicas convencionales no puede renunciar a cualquiera de los dos niveles mencionados –y quizá menos aún en el dominio de las ciencias humanas y sociales, cuyos objetos siempre son más escurridizos–. O, para decirlo de otra manera, es necesario afirmar que “Para elaborar una ciencia siempre se necesitarán dos cosas: una materia y un hombre” (Bloch, 1949: 112). De este modo, nos reconocemos en deuda con la orientación arqueológica foucaultiana (Foucault, 2002), cuya afectación nos conduce a afirmar, a pesar de lo expuesto anteriormente, que el rigor epistémico es tanto posible como necesario en la medida en que hay independencia o autonomía relativa del objeto de conocimiento *real* indagado respecto de la posición subjetiva de quien lo refiere en un discurso (Pêcheux, 2006: 29).

Dentro del dominio histórico, nuestra investigación se entronca directamente con las pujas políticas y sociales que tiñeron el periodo nacional y que emergieron en virtud de los notables cambios demográficos; un conflicto establecido entre la novel civilidad urbana que emergía conforme el ascenso del siglo XX y la alteridad radical que suponían los resquicios bárbaros ajenos a la moralidad ciudadana, donde las nociones de racionalismo, urbanidad e higiene se muestran fundamentales para un amplio entendimiento del periodo y la sensibilidad de la época. La indagación analiza específicamente los clivajes propios del cambio de siglo y la orientación hacia una nueva sensibilidad, a la vez que coloca la atención, cronológicamente, en el primer tercio del siglo veinte y, aún más precisamente, entre los años 1921 y 1927. La periodización

responde a la selección de fuentes primarias, entre las cuales se hallan exclusivamente documentos editados, todos ellos inscriptos en dicho marco temporal.

En un nivel estrictamente conceptual, es decir, en lo que respecta a las categorías particulares que nos permiten elaborar sendas reflexiones en torno a nuestro objeto, se presentan dos nociones particulares que otorgan densidad teórica a la indagación. En primer lugar, destacamos la presunción teórica e ideológica de “regresar” al cuerpo (Rodríguez Giménez 2014, 2014b) que se ciñe fenoméricamente a discursos contemporáneos, aunque no se reducen a ellos ya que dicha moción se halla en otros momentos particulares de la historia nacional. Esto último nos conduce directamente a la segunda noción sobre la cual se erige el rastreo de los fundamentos conceptuales, a saber, la imbricación –de la educación, y también de la enseñanza– con ciertas configuraciones naturistas, naturalistas o integralistas. Nos interesa especialmente indagar, o al menos trazar algunas discusiones iniciales, sobre el carácter teórico e ideológico de la reivindicación, tanto de la naturaleza y su correlación con la organicidad, como del individuo integral y el holismo, comúnmente asociado a la teoría que tiene por corolario a la unidad psicológica o biopsicosocial. Pedagogismo y psicologismo se entrelazan en esta instancia, y es de sumo interés estudiar, al menos en un nivel primario, dichas configuraciones y sus aportes a propósito de la temática esbozada.

En consideración de ambos fundamentos que orientan nuestro trabajo, esto es, el principio teórico y el histórico o de trabajo estrictamente documental, la pregunta general que resume la problemática seleccionada y guía el presente desarrollo es la siguiente: ¿Qué implicancias educativas y políticas tiene la noción de “recuperación” del cuerpo? No obstante, esta se disgrega en una de menor alcance, específicamente circunscripta a un momento histórico y a un material empírico concreto, a saber: ¿Cuál es la relación que se establece entre el proyecto de los Parques Escolares de cuño vazferreiriano y las consideraciones higienistas, integralistas,¹⁰ naturalistas y/o naturistas que gestaron la sensibilidad uruguaya del comienzo del siglo XX?

¹⁰ En este trabajo no hacemos referencia directa, cabe destacarlo, al movimiento integralista en general, usualmente asociado en la historiografía política con diversos programas nacionalistas y reaccionarios, especialmente determinantes en la región brasileña. Sin embargo, dado nuestro objeto de indagación, la cuestión del “integralismo” no parece estar demasiado ajena a algunas de las discusiones que aquí se presentan, sobre todo en lo que respecta al anhelo de alcanzar una totalidad bajo el designio de la integralidad, así como a la concepción organicista de la sociedad o la autoridad moral imbricada en la idea de Naturaleza, asidero privilegiado de la gran mayoría de perspectivas eugenésicas. Al respecto de la historia brasileña, puede consultarse, dentro de la amplia bibliografía histórica disponible, la exhaustiva investigación de Cruz (2004).

Como se observa, el carácter sintético de los cuestionamientos mencionados hace necesaria la explicitación de los supuestos desde los cuales se erige el problema de investigación. En este sentido, nuestra indagación asume, en primer lugar, que existen configuraciones educativas que han propuesto otorgarle al cuerpo cierta centralidad en relación a la tarea estrictamente intelectual, así como iniciativas en torno a la enseñanza que se han servido de la reivindicación de lo corporal como objeto político. En segundo lugar, presupone que el discurso abocado a la recuperación del cuerpo (Rodríguez Giménez 2014, 2014b), erigido sobre una base integralista, conlleva importantes consecuencias normativas, ya sea para el dominio de la educación o de la política. Finalmente, parte de que el proyecto de los Parques Escolares, inicialmente elaborado por Vaz Ferreira, se enmarca dentro de la sensibilidad uruguaya del Novecientos y el gran proyecto civilizador y educador de considerable orientación higienista, oscilante en lo que respecta a la relación entre el mundo urbano y el bárbaro,¹¹ en el entendido de que el cambio de la mentalidad trajo consigo las ambivalencias propias de una relación problemática entre la Naturaleza “exterior” y la naturaleza “interior”.¹²

1.5. Presentación de las fuentes

En lo que respecta a la selección documental realizada para este trabajo de investigación, pueden ser destacados tres grupos de fuentes centrales, además de incluir una serie de fuentes complementarias que nos permiten, según entendemos, ampliar la perspectiva en torno al proyecto de los Parques Escolares en la tercera década del siglo XX en Uruguay. A continuación, presentaremos y expondremos los distintos tipos de fuentes que ofician como referencia ineludible para nuestra indagación y el análisis documental que se lleva a cabo.

En primer lugar, nos servimos de tres conferencias que Vaz Ferreira dictó en la década de 1920, y que constituyen las principales fuentes de la indagación. En este marco, analizamos tanto la conferencia dedicada a la Educación Física como aquella abocada a la presentación de su plan de los Parques Escolares, ambas recopiladas en el tercer volumen de *Lecciones de Pedagogía y cuestiones de enseñanza*. Asimismo, consideramos

¹¹ De hecho, la propia consolidación del campo disciplinar de la Educación Física en Uruguay, orientado a la intervención en el medio escolar, se gestó en el periodo batllista y tuvo como corolario el establecimiento de la novel Comisión Nacional de Educación Física (CNEF) (Dogliotti, 2014).

¹² Las “dimensiones” diferenciadas de la naturaleza esbozadas aquí pueden corresponderse, de manera análoga, con las disquisiciones que se ofrecen en este trabajo en torno al naturismo y el naturalismo, respectivamente.

para nuestro estudio una tercera conferencia dictada en el marco de la CNEF, y recogida en los *Anales de Educación Física*, la principal revista editada por la institución mencionada, encomendada a la publicación de artículos y textos vinculados a la Educación Física y la formación docente en dicha disciplina.

En segundo lugar, consideramos como parte relevante del análisis historiográfico al propio proyecto de los Parques Escolares, elaborado por diversos arquitectos en la órbita del Ministerio de Obras Públicas (MOP), y especialmente en la dependencia de la Dirección General de Arquitectura (DGA) de la época. En dicho documento se abordan tanto asuntos que conciernen a lo estrictamente arquitectónico –la organización de los diversos edificios interiores, sobre todo– como también se tiene en cuenta la temática de la logística, el transporte, e incluso la eventual financiación y requerimientos económicos que demandaría el plan en caso de que fuera llevado a cabo. Además, este documento de referencia primaria consta de tres anteproyectos, elaborados por diversos arquitectos que, inspirados en el esbozo teórico original originalmente vazferreiriano, propusieron, en el marco del *III Congreso Panamericano de Arquitectos* de 1927, diversos abordajes sobre un tópico que se presentaba como ciertamente innovador.

En tercer lugar, examinamos el número 57-58 de la revista *Educación*, editado en 1927; dicha publicación periódica fue dirigida por el maestro Sebastián Morey Otero, de orientación escuelanuevista, y dedicada fundamentalmente al estudio público y nacional de diversas temáticas educativas de actualidad, en virtud de la recopilación de múltiples cartas y telegramas elaboradas por figuras conocidas de la escena intelectual uruguaya, según lo permitía el modelo epistolar privilegiado de la época. En esta ocasión, el número de la revista de referencia corresponde a una edición especial –más extensa y más diversa en lo que respecta a sus autores–, en la cual se publican trabajos breves de diversos intelectuales –abogados, profesores, maestras, entre otros– convocados especialmente a que diserten acerca del proyecto de los Parques Escolares inaugurado por Vaz Ferreira y recogido con optimismo por el Ministro de Instrucción Pública del momento, a saber, Enrique Rodríguez Fabregat.

Finalmente, para el análisis documental, resulta relevante destacar otra serie de fuentes que, con un interés de complementariedad con las fuentes principales de nuestra indagación, permitan la profundización de ciertos aspectos centrales del trabajo. En esta categoría se inscriben otras publicaciones en el marco de la obra de Vaz Ferreira que eventualmente refieran a la enseñanza, la pedagogía y/o la psicología, a la discusión entre

espiritualismo y positivismo, o a cualquier otra temática que sea abordada por el propio autor de referencia y enriquezca la articulación y triangulación surgida en virtud del relevamiento de las fuentes principales. Asimismo, nos servimos de selecciones y recortes de periódicos de la época, especialmente de aquellos de mayor difusión a nivel nacional, y sobre todo en Montevideo, en el entendido de que pueden aportar de manera privilegiada algunas notas distintivas y locales al análisis general. También recurrimos a algunos boletines especializados institucionales, dedicados al estudio del proyecto del Parque Escolar. Un ejemplo de esto último lo constituyen los boletines oficiales del Sindicato Médico del Uruguay.

2. MARCO TEÓRICO

2.1. Urbanidad e higienismo en la Modernidad

2.1.1. Las consecuencias de la vida civil y urbana

Las grandes urbes fueron la contrapartida razonable de la expansión de los sistemas industriales, instalados estos últimos de manera efectiva en la vida moderna. La higiene pública, o *medicina social* (Foucault, 1977-1978: 215), que tuvo en el siglo diecinueve –sobre todo en su segunda mitad– el escenario de su apogeo universal, independientemente de los contextos sociales y culturales, al igual que los manuales de higiene, yuxtapuestos con directrices estrictamente normativas, configura un *factum* privilegiado para analizar la nueva sensibilidad civil (Guereña, 2000). Urbanidad e higiene, en este marco, se revelaron como verdaderas instituciones de lo social que nacieron y se consolidaron en simultáneo. Mientras la primera permitió instalar las nociones normativas referidas a las *buenas* costumbres y despojó a la alteridad radical, esencialmente bárbara, de su sitio de privilegio, la segunda, por el contrario, contribuyó con la profilaxis incondicionada que evidentemente servía a dos nociones igualmente ascendentes, a saber, las de salud y población.

Entre el final de siglo XIX y los albores de la nueva centuria tuvo lugar la “revolución demográfica” (Barrán y Nahum, 1979) que trajo consigo diversos cambios en la sociedad uruguaya. Una revolución que, lejos de suponer un viraje en las bajas tasas de natalidad tradicionales del Estado emergente, conllevó fundamentalmente la instalación de una nueva sensibilidad (Barrán, 2008). La urbanización se consolidó, por el contrario, como un fenómeno estrictamente paralelo al higienismo ascendente, asentado a su vez en las múltiples instituciones estatales emergentes, y dispuesto a universalizar una moralidad particular.

Urbanizada, moderada y moderna, la sociedad que la demografía de la época descubrió se ubicaba cada vez más cercana a las principales ciudades; esto derivó, básicamente, en la consolidación de Montevideo como centro político y comercial del país (Barrán y Nahum: 1979: 109). Sin embargo, el avance no fue relevante exclusivamente en su dimensión cuantitativa, antes bien, el signo distintivo lo marcó el establecimiento de la efectiva incorporación de una mentalidad urbana, cuyos valores se conformaron progresivamente con arreglo a una moral estricta y una racionalidad burguesa (Barrán, 2008). Esto es, no solo la ciudad, considerada como modo organizativo privilegiado de la vida moderna, se vio enaltecida, sino que, lo estrictamente relevante

sucedió a partir de la adquisición de una innovadora perspectiva en torno a la vida social. Esto último puede entenderse, a su vez, como que “En el novecientos todo ha cambiado y la transformación no es solo cuantitativa sino también cualitativa: la mayoría de la población se ha urbanizado en un marco espacial específico y en su mentalidad” (Barrán y Nahum, 1979: 109). En este sentido, debemos destacar que, lo que los historiadores caracterizan como un cambio en las *mentalidades* de la época a propósito del proceso de urbanización de fin de siglo, alcanza, incluso, al propio medio rural en su ambición civilizadora:

Mucho más que como una negación de lo rural, la imposición de lo urbano como fundamento de organización de la vida moderna debe ser entendida como una configuración particular de cómo se establecen estas relaciones. [...] Es decir, analizar el proceso por el cual se sintetizó y consolidó una sensibilidad a partir de los modos de organización de la vida en los espacios de las ciudades, pero que operó en igual medida en los medios rurales. [...] En definitiva, lo fundamental, lo que se encuentra en la base de este fenómeno, no es otra cosa que la transformación del hombre en términos modernos (Ruggiano, 2016: pp. 45-46).

El designio civilizatorio, si nos mantenemos próximos a las perspectivas que hemos referido, se trata menos de expurgar a las ciudades de sus condiciones antihigiénicas o potencialmente malignas para el común y su salubridad que de trasvasar una presunta moralidad incorrupta, idealmente hallada e identificada con el medio agrario, a todos los dominios de la sociedad. Aunque, vale destacarlo, por momentos resulte difícil discriminar ambas prerrogativas.

2.1.2. Ambivalencias del mundo natural: entre el anhelo y la norma

El miedo a la Naturaleza materializado en los *enfants sauvages* encontraba su antítesis en los esbozos naturistas que procuraban un retorno a un estado social incorrupto. Esto, sumado a las pretensiones naturalistas –o positivistas, si se prefiere– es lo que entendemos por el carácter ambivalente de la relación entre modernidad y naturaleza. Aquella, además, acusó recibo en los sistemas educativos emergentes, a la vez que hizo posible el ascenso de toda una ideología y una racionalidad que surgió junto a la civilizada razón burguesa; así pues, “el concepto se desdobra en una Naturaleza ‘buena’, dominada y racionalizada (aquella que sirve de referencia ideal a la Cultura), y una Naturaleza ‘mala’, hostil, amenazante, catastrófica o contaminada. Toda la ideología burguesa se divide en estos dos polos” (Baudrillard, 1973: 57). En consecuencia, aventuramos, la predicación normativa de una Naturaleza no parece ser sin consecuencias, puesto que allí

es donde se gesta la propia condición de posibilidad de la eventual autoridad moral de esta última.

En los sistemas educativos modernos se sucedió privilegiadamente el giro urbano y civilizatorio en el Uruguay del Novecientos. Esto se tradujo tanto en la difusión inusitada de la enseñanza pública, el descenso de las altas tasas de analfabetismo y la consolidación de la cultura escrita ante la tradición privilegiadamente oral (Barrán y Nahum, 1979: 123), como también en los intentos por mitigar las peligrosas condiciones higiénicas de unas ciudades, cuya aversión era necesaria en virtud de la preservación de la naturaleza infantil.

Nació entonces lo que se puede denominar el miedo urbano, un miedo a la ciudad, la angustia ante la ciudad, tan característica de la época: miedo a los talleres y a las fábricas que se están construyendo, al hacinamiento de la población, a la excesiva altura de los edificios, y también a las epidemias urbanas, a los contagios cada vez más numerosos y que se van extendiendo por la ciudad; miedo a las cloacas, a los sótanos sobre los que se construían las casas expuestas al peligro de desmoronarse (Foucault, 1994: 373).

La emergencia de la nueva sensibilidad trajo consigo el descubrimiento de la etapa infantil, la consolidación de una noción de “niño” que se había encontrado ausente en la época inmediatamente anterior a la implantación de la civilidad extendida e incondicionada (Barrán, 2008: 295). La figura infantil, a su vez, encarnó privilegiadamente el *factum* ambivalente con respecto a la naturaleza que hemos esbozado antes. Dicho más claramente: al niño se lo supuso como un novel terreno incorrupto. Tanto bajo un ideal romántico, al reconocer su beneficiosa condición por estar ajeno a las corrupciones de la vida fabril e industrializada ascendente, como por su condición de amenaza debido a la ausencia de acoplamiento a los sentimientos más necesarios para la forma de vida que paulatinamente se establecía, los más jóvenes fueron objeto privilegiado de la ambivalencia del mundo natural y las pretensiones normativas derivadas, estrechamente ligadas, estas últimas, a la culpa y la introspección (Barrán, 2008: 312). En consecuencia, exaltado a la vez que constreñido, el dominio infantil acusó recibo de inmediato al ser el principal objetivo de la escolarización obligatoria; no es por acaso, en este marco, que el escuelanuevismo haya sentado las bases de una pedagogía innovadora que,¹³ a pesar de sus diversas recepciones y consecuentes adaptaciones, se erigió en virtud de un paidocentrismo consecuente, centrado en el interés, la jerarquía del aprendizaje ante la enseñanza, la relevancia de la experiencia y la experimentación

¹³ Como referencia del ascenso escuelanuevista en el contexto del primer tercio del siglo XX, el cual es objeto de nuestra indagación, se sugiere la lectura del artículo de Gutiérrez (2009). Este último refiere al estudio histórico de la creación, en Francia, de la Liga Internacional para la Educación Nueva en 1921.

(Bordoli, 2007), entre otros elementos que conformaron el diverso conglomerado innovador.

Alentada por el impulso escuelanuevista y el privilegio a la Educación Física y el ámbito agrario que allí se disponían (Tiana Ferrer, 2008: 45), la educación del cuerpo se descubrió importante ante las alteraciones curriculares. A su vez, se sirvió de la figura de la naturaleza para dar lugar a la anhelada pedagogía integralista (Galak, 2012), o naturalista (Caruso, 2001), que acopló ciencia y moral en vista de un objetivo de alcance poblacional. Lo natural fue colindante a la estructuración teórica-ideológica de la Educación Física decimonónica en la medida en que permitió, de modo privilegiado, la “transición semántica” (Espósito, 2011: 40) del hecho al valor o, lo que es lo mismo, desde un sentido estrictamente descriptivo a uno normativo. Este desliz se vio favorecido por la correspondencia entre un naturismo y un naturalismo,¹⁴ esto es, el pasaje de una concepción estrecha de la Naturaleza como el elemento material o *res extensa*, que se halla más allá de las dimensiones cognoscitivas individuales, a un correlato estrictamente fisiológico, entendido este último como una condición interna que, sin ambages, incorporó las dimensiones morales en su propio seno bajo el vocablo de la normalidad (Crisorio, 2007: 68).

Ante lo expuesto, la naturaleza se convierte en la referencia absoluta sobre la cual se evalúan los desvaríos,¹⁵ aunque, sin embargo, la modulación se sucede menos en forma de ley que a través de una normalización. De este modo se gesta la norma *tout court*, puesto que esta última permite comprender a la multiplicidad con la misma precisión que el disciplinamiento individual convencional (Foucault, 1976). Ambas, *lex divina* y *lex naturae*, consiguientemente, se imbrican en una misma red de sentido al pretender corregir las conductas bajo el manto de la trascendencia (Fuchs, 2004: 161) y, *a fortiori*, conseguir establecerse como una noción con autoridad moral intrínseca.

La norma es lo que puede aplicarse tanto a un cuerpo al que se quiere disciplinar como a una población a la que se pretende regularizar. En esas condiciones, la sociedad de normalización no es, entonces, una especie de sociedad disciplinaria generalizada cuyas instituciones disciplinarias se habrían multiplicado como un enjambre para cubrir finalmente todo el espacio; ésta no es más, creo, que una primera interpretación, e insuficiente, de la idea de sociedad de normalización. La sociedad de normalización es una sociedad donde se cruzan, según una articulación ortogonal, la

¹⁴ Tal como lo establece Kesselring (2000: 167), nuestro tiempo contemporáneo acentúa animosamente la correspondencia al hacer ininteligible la –necesaria– distinción entre naturaleza y técnica.

¹⁵ Para un análisis contemporáneo y una crítica de las disposiciones normativas derivadas directamente de la idea de naturaleza, se sugiere consultar a Daston (2019).

norma de la disciplina y la norma de la regulación (Foucault, 1976: 229; las negritas son nuestras).

De este modo, disciplina particularizada y regulación universal, ambas formas privilegiadas del análisis biopolítico, se gestaron, trascendentalmente, en virtud de una noción de naturaleza que acogió y acopló una dimensión estrictamente descriptiva con otra normativa o prescriptiva.¹⁶ La naturaleza sirvió, entonces, a los designios orientados a la implantación de la ley sobre la cual, a su vez, el naturalismo dio lugar a la emergencia de la Educación Física y a la centralidad de la educación del cuerpo en general, en un proceso que se vio favorecido por una despolitización de la vida social como condición inherente a la empresa (Badiou, 2007: 131; Rodríguez Giménez, 2014b). Este punto es el que, específicamente, nos encargaremos de analizar en los próximos apartados.

2.2. Educación del cuerpo, integralidad y política

2.2.1. Educación integral y fantasía holística

En parte, la actividad corporal llega a ser una intrusa. No teniendo nada que hacer, según se piensa, con la actividad mental, se convierte en una distracción, en un mal con el que hay que luchar. Pero el alumno posee un cuerpo y lo lleva a la escuela junto con el espíritu. Y el cuerpo es, necesariamente, un manantial de energía; ha de hacer algo (Dewey, 1916: 125).

La integralidad supone, a primera vista, un teorema básico que se suspende en la iniciativa de reunir lo desemejante y, si bien se remite a la búsqueda de una totalidad, al mismo tiempo se erige sobre la pretensión de aunar ciertas particularidades que previamente han sido postuladas de modo independiente; esta última es, de hecho, la única manera de establecer relaciones entre entidades particulares disímiles (Behares, 2007: 33). Ahora bien, un problema se hace presente toda vez que se desagrega el razonamiento en su magnitud, a saber, aunar –aun cuando sea “holísticamente”– lo que previamente se ha postulado como autónomo no es sino una problemática que supera el aspecto semántico. Vale destacar, entonces, que dicha pretensión de reunión deriva en consecuencias para todos los elementos que suelen retomar la integralidad, especialmente para la educación y las pretensiones de reformar la tradición curricular académica.

La educación integral, tal como mencionamos antes, se ha visto estrechamente ligada a las iniciativas que han tenido por objeto la inclusión de actividades ajenas a la

¹⁶ Morton (2007: 14), en su agudo trabajo *Ecology without nature*, revisa en detalle las tres concepciones predominantes de naturaleza que denotan la inestabilidad semántica del vocablo; una de ellas –la segunda, específicamente– refiere directamente a la intensa relación identitaria entre naturaleza, ley y moral, entendidos estos vocablos como normas que permiten la consecuente medición de las desviaciones.

formación intelectualista tradicional, a saber, deportes, juegos, danzas, actividades al aire libre, música, trabajos manuales o preprofesionales, entre otros. Es decir, dominios que usualmente se colocan como complementarios en razón de un correcto y anhelado desarrollo biopsicosocial de los alumnos, desfavorecido por la primacía racional-intelectualista que convencionalmente rige los sistemas educativos (Galak, 2012). La “enseñanza integral”, por su parte, usualmente se ha visto imbricada con el intento por incluir actividades manuales al *currículum*, ya sea en ámbitos educativos formales o no formales.¹⁷ Así, la centralidad del trabajo, ya sea de la actividad orientada a la formación profesional y técnica, o bien dispuesta directamente a la inserción laboral o, incluso, como complemento aplicado en razón de una anhelada utilidad, ha sido una de las aspiraciones claves dentro de la integralidad en lo que concierne a la enseñanza.

El movimiento escuelanuevista, cauce de la configuración pedagógica gestada tanto en Norteamérica como en Europa, y cimentada bajo las pretensiones de armonía corporal-intelectiva, es uno de los ejemplos más claros en donde se instituye la educación integral. Por otra parte, este ejemplo se constituye como un principio rector de las escuelas “activas”, sea esto tanto por la importancia otorgada a la formación en oficios y trabajos manuales especializados como por la integración curricular de asignaturas o talleres contrarios al formato académico convencional, tal como lo han constituido las prácticas artísticas o las prácticas corporales (Tiana Ferrer, 2008: 44). Esto, a su vez, en el entendido de que la educación integral es un imperativo que responde al *dictum* del respeto a la naturaleza particular de cada individuo.

La escuela nueva se propone formar a los alumnos del modo más completo posible, con una personalidad integralmente desarrollada en procesos educativos que contemplen no solo lo intelectual en sentido restringido, sino también lo afectivo, lo psicológico, lo corporal y lo social. **Se trata de superar el desarrollo unilateral de los aspectos intelectuales, poniendo en movimiento la personalidad total de los alumnos, sobre la base de concebir al hombre como una totalidad, una unidad única e irrepetible** (Germán, 2011: 19; las negritas son nuestras).

Especialmente influyente en los albores del siglo XX, el movimiento reformador escuelanuevista se erigió sobre las bases que rodean los ideales de autonomía y libertad y, consecuentemente, bajo el impulso del progresismo liberal. Las pretensiones de

¹⁷ Al respecto, cabe remitirse, en el escenario local, a la figura histórica del artesano (obrero-artista) propuesta por Pedro Figari (1965) como ideal formativo universal, y en razón de su visión aún más amplia de la educación integral como formación manual-artística de los obreros; esto, a su vez, ha sido establecido en el marco de una iniciativa que se propone resolver sintéticamente la presunta, aunque viciosa, escisión entre teoría y práctica. Su *Educación y arte*, por otra parte, expone algunos indicios explícitos en lo que respecta a la indistinción entre enseñanza y educación integral en la tradición del pensamiento nacional.

privilegiar el libre albedrío estudiantil antes que la imposición de normativas directas fueron solidarias con el paidocentrismo (Bordoli, 2011) reinante, esto es, la formulación comprensiva del sujeto o aprendiz que, luego del descubrimiento del terreno incorrupto de la infancia en la modernidad (Ariés, 1987), especialmente en el apogeo de lo que Barrán (2008) caracteriza como “sensibilidad civilizada”, desembocó en directrices educativas circunscriptas al interés y a las posibilidades de desarrollo cognitivo de quien se apega a las exigencias escolares y a los preceptos que emanan de la instrucción universal obligatoria.

Parece razonable que distintas tradiciones en el campo de la educación y/o la enseñanza hayan visto en la potencia de la integralidad, y en el correspondiente aliciente por la centralidad de la educación cuerpo, un sólido estandarte programático. Sin embargo, aquí sobreviene un asunto insalvable a propósito de la *cuestión del cuerpo* en la contemporaneidad, especialmente en lo que podríamos caracterizar como sus derivas o consecuencias normativas –fundamentalmente políticas–. Para el caso, o bien podemos conducirnos bajo la hipótesis establecida por Agamben (2003), quien postula que sobre las consideraciones políticas respecto al cuerpo no existe escisión alguna en el arco político contemporáneo; o, por el contrario, puede comprenderse el acuciado valor de la educación del cuerpo otorgado por los movimientos pedagógicos libertarios, es decir, aquellos enraizados en torno a la noción de libertad como fundamento por antonomasia,¹⁸ como una forma legítima de “bio-contra-poder”, al ser esta última caracterización que, no obstante, conlleva en su seno la necesaria distinción entre libertario y liberal.¹⁹ De todos modos, las distinciones no son tan claras en cuanto a la centralidad política del cuerpo y su correspondiente antítesis al intelectualismo que ha primado en la formación académica convencional sino que, por el contrario, se destacan los cruces y las solidaridades conceptuales entre ambas motivaciones,²⁰ los cuales, en ningún caso, propugnan por una formación universal allende la anhelada armonía entre intelecto y cuerpo o –símil directo de este dualismo– entre teoría y práctica.

¹⁸ Sobre la relación entre “educación física crítica” y la orientación libertaria, sugerimos consultar el trabajo de Torredadella (2016).

¹⁹ Es en este marco que Valière (2016: 497) se pregunta lo siguiente: “les pratiques corporelles des éducateurs libertaires font-elles le jeu à leur insu d’une biopolitique d’essence libérale ou participent-elles au contraire d’une forme de résistance mais dont l’action se situe sur un axe identique –en ce sens qu’elle utilise les mêmes moyens– et qu’on pourrait alors qualifier, par néologisme, de ‘biocontre-pouvoir?’”.

²⁰ Puede destacarse, por ejemplo, el movimiento pedagógico reunido en torno a Liga Popular para la Educación Racional de la Infancia en las primeras décadas del siglo XX en Uruguay, de notable orientación libertaria pero, a la vez, defensora de la perspectiva racionalista. Al respecto, puede consultarse a Garay (2018).

2.2.2. Politización de la vida y “recuperación” del cuerpo

Conforme la modernidad avanzó, y especialmente desde el impulso Ilustrado, la *cuestión del cuerpo* comenzó a cobrar una novedosa importancia en la cultura occidental. Esta tendencia, que se revela como contemporánea –y cuyos orígenes datan, al menos de la década de 1960–, y quizá surgida en oposición a la ortopedia y el higienismo preliminares de alusivo carácter reformador, ha implicado y favorecido la consolidación fenoménica de un objeto que aquí aunamos bajo la noción de “recuperación del cuerpo” (Rodríguez Giménez, 2017). Dicha categoría, a su vez, procura conjugar discursos, movimientos y prácticas más o menos homogéneas, que han creído ver en la liberalización corporal la principal herramienta de emancipación política.

Según lo establece Agamben (2003), el ejercicio político dialéctico por antonomasia supone el conflicto y la contrastación con lo que hay; para el caso, es necesaria tanto la postulación de un organismo como la de su antítesis eminentemente antinaturalista, es decir, sea esta última comprendida en términos de cuerpo (Rodríguez Giménez, 2016), de alma (Agamben, 2006) o, *ex hypothesi*, caracterizada como cualquier otra entidad suprasensible. De modo que, si hay política es, exclusivamente, “porque el hombre es el ser vivo que, en el lenguaje, separa la propia nuda vida y la opone a sí mismo y, al mismo tiempo, se mantiene en relación con ella en una exclusión inclusiva” (Agamben, 2003: 18). En consecuencia, ambas instancias, lejos de mantenerse absolutamente discriminadas, se enmarcan en una oposición interactiva, ya que

[...] en nuestra cultura, el hombre ha sido siempre pensado como la articulación y la conjunción de un cuerpo y de un alma, de un viviente y de un lógos, de un elemento natural (o animal) y de un elemento sobrenatural, social o divino. Tenemos que aprender, en cambio, a pensar el hombre como lo que resulta de la desconexión de estos dos elementos y **no investigar el misterio metafísico de la conjunción, sino el misterio práctico y político de la separación** (Agamben, 2006: 35; las negritas son nuestras).

Por otra parte, el organismo, en calidad de objeto de la biología, hace su entrada en la política a través de la organización Estatal; de esta manera, la “nacionalización del cuerpo” (Agamben, 2003: 209) marca una tendencia moderna que lo hace el centro de la esfera pública y el objeto principal de los Estados nacionales. Así pues, en oposición a la tradición moderna, en la Antigüedad, donde el mundo privado y el público contaban con notoria delimitación, a la vez que la “privatización” del cuerpo era visto como algo deseable por una moralidad compartida, considerar a las necesidades como epicentro hubiera sido del orden de lo imposible; es, por lo tanto, en la dificultad propia de la

modernidad, y la indistinción semántica que la aqueja, que puede tener acogida la novedad.

Lo que nos interesa en este contexto es la extraordinaria dificultad que, debido a este desarrollo, tenemos para entender la decisiva división entre las esferas pública y privada, entre la esfera de la *polis* y la de la familia, y, finalmente, entre actividades relacionadas con un mundo común y las relativas a la conservación de la vida, diferencia sobre la que se basaba el antiguo pensamiento político como algo evidente y axiomático (Arendt, 1958: 42; las cursivas se mantienen del original).

De este modo, queda habilitada, exclusivamente bajo este marco particular, la pretensión de validez de una fantasía holística, al comprender un objeto pasible de ser reivindicado u obliterado según las orientaciones normativas –sociales, culturales y políticas– de una época.

2.2.3. Educación Física y educación integral

En los diversos marcos doxásticos en los que la Educación Física hunde las raíces de su justificación y legitimación, suele considerarse fundamental su presencia e inscripción curricular en virtud de la pretensión consensuada del desarrollo integral de los individuo; algo que, las más de las veces, es caracterizado como el modelo o unidad biopsicosocial. De hecho, esta ha sido una justificación privilegiada en la conformación discursiva del área de la Educación Física, que le ha permitido, con dificultades certeras, zanjar su legitimación en el medio escolar en tanto que disciplina autónoma.²¹ El sintagma devenido en oxímoron –es decir, el pasaje de “educación física” a “Educación Física”–, en este marco, se encargaría de zanjar el último eslabón de la naturalista pedagogía integralista de estructura tripartita –es decir, la educación intelectual, moral y física–, cuyo legado progresista spenceriano dio lugar a la propia gestación de la disciplina (Galak, 2012); asociada, esta última, tanto con las diversas áreas sanitarias orientadas a la preservación de la población en su conjunto como con la orientación normalista propugnada por una ciencia devenida en dogma.

[...] la Educación Física se ha integrado al conjunto de los dispositivos de medicalización de la sociedad, ha puesto sus técnicas y sus contenidos al servicio de la “salud” y ha impregnado su discurso con el discurso médico. **Las prácticas corporales se han constituido en técnicas complementarias de la tarea médica en la medida en que contribuyen a volver a la normalidad, a lo que es natural**, lo que la patología ha desviado pero, principalmente, en tanto concurren a asegurar el recto desarrollo y a aplazar la enfermedad (porque un hombre sano es un enfermo que desconoce que lo es, o que ignora o niega que lo será) (Crisorio, 2003: 83; las negritas son nuestras).

²¹ Cabe referirse aquí, al menos tangencialmente, al trabajo de Torrón, Ruegger y Rodríguez (2010) a propósito de la instauración de la obligatoriedad de la Educación Física en Uruguay.

Existen trabajos recientes, producto de la herencia de los estudios foucaultianos y su crítica consecuente al biologicismo, que han intentado, de manera sistemática, revisar el estatuto epistémico de la Educación Física. Es el caso, por ejemplo, de los planteos de Crisorio (2013, 2015), quien propone la necesidad de trocar, nuevamente, el oxímoron por un sintagma, a saber, Educación Física por Educación Corporal. Este desplazamiento supone un enroque entre las pretensiones naturalistas y aquellas que postulan al cuerpo como una dimensión irreductible de lo social. Es decir, constituye un efectivo intento por abandonar el lastre de la *physis* –a la cual la precedencia del sustantivo educativo le dificulta la plenitud semántica–²² en razón de la inscripción subjetiva en el lenguaje y, de este modo, desandar la habilitación ideológica y las suspicacias normativas que propugna el concepto ideal de Naturaleza (Baudrillard, 1973); esto, *mutatis mutandis*, vale del mismo modo que la distinción entre cuerpo y organismo que ya hemos mencionado.

La Educación Física, que, por su parte, ha sido identificada de modo privilegiado con la institucionalización de la educación del cuerpo, no resulta sino un ejemplo acuciante de cómo opera la biopolítica occidental y la consecuente apoteosis vital. En este sentido, parece alinearse más con lo político que con la política,²³ en la medida en que es sintomática su reducción a la puesta en marcha de una economía en virtud de unas técnicas.²⁴ Asimismo, actúa como resorte de la economía política al salvaguardar la vida biológicamente definida, o *nuda vida* (Agamben, 2003), amparada por una moción promocional que se asienta en el inobjetable cuidado individual de la salud –aun inmiscuida en el carácter normativo de enunciados presuntamente positivos– y, a la vez, funciona como garantía de aplicación biopolítica para los Estados modernos. Como se verá, educación y salud –o pedagogía e higiene, si se prefiere– en la modernidad siempre encuentran estrechas solidaridades, algo que usualmente se sucede en torno a un significativo motor privilegiado, a saber, el de población (Foucault, 1976).

²² Según Daston (2019: 8), tanto el concepto griego de *physis* como el de *natura* de origen latino, constituyen el sentido prístino de la noción de naturaleza, esto es, la “naturaleza específica” o “esencia” de un objeto.

²³ Al continuar lo propuesto por Badiou (2007), Rodríguez Giménez (2016: 14) establece la distinción como sigue: “O político é, basicamente, o nome que adquire o dispositivo de governamentalidade, suas instituições, regras, jogos de poder. Para o político, a chave é a comunicação, o sentido, a claridade do enunciado, a moral, enfim, a chave é o indivíduo. A política opõe-se a ele. Ela é, finalmente, o efeito de uma castração”.

²⁴ A propósito de la distinción entre lo político y la política en el marco de las categorías de organismo y cuerpo, se sugiere consultar a Rodríguez Giménez (2016).

Por último, es preciso reconocer que, en virtud de cierta influencia sensualista en la pedagogía moderna, la educación del cuerpo se ve permeada por modelos que reservan un lugar importante a la experiencia o la experimentación,²⁵ en la medida en que esta última se constituye, en virtud de toda una tradición empirista, como la forma principal de conocimiento sobre lo real. El naturismo, así como el “naturalismo pedagógico” (Caruso, 2001; Fuchs, 2004) de Georges Hébert, por ejemplo, aún nutre varias de las prácticas corporales contemporáneas que constituyen el dominio técnico de la Educación Física (Soares, 2015); lo dicho influye, sobre todo, en aquellas que se pretenden críticas ante las formas de consumo actuales que toman por objeto a la gimnasia, al conformar el variado campo educativo y sanitario de la actividad física. De igual modo, la pretensión del “método natural” hebertiano, heredero del movimiento escuelanuevista (Villaret y Delaplace, 2004: 37), constituye un prolegómeno sólido de los actuales designios por mitigar las acuciantes tasas de inactividad física de la población residente en las urbes contemporáneas y la ausencia de funcionalidad o utilidad producto de las exigencias habituales y los movimientos cotidianos.

Para el caso de nuestra indagación, y en el marco de lo expuesto, es de relevancia la referencia a propósito de los cruces entre naturismo y naturalismo, la predominancia del empirismo como modo de conocimiento de lo real bajo el dominio escuelanuevista, así como las pretensiones normativas e ideológicas que se imbrican con doctrinas fisiológicas, médicas o urbanísticas, en el entendido de que el plan de los Parques Escolares responde a una época y a una sensibilidad y, a la vez, se distancia de ellas y opone las especificidades propias de un propósito que fue dado a luz por el máximo exponente de la historia de la filosofía uruguaya y apoyado sistemáticamente por varias figuras de renombre en la escena política nacional.

²⁵ Si bien, por motivos de extensión, experiencia y experimentación son tratados aquí como sinónimos, se distinguen en ocasión del legado benjaminiano y su crítica a la modernidad y especialmente a la ciencia galileana. Sobre esto, véase Agamben (2004).

3. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN GENERAL

3.1. Introducción al proyecto de los Parques Escolares

3.1.1. Objeto y proyección. La escuela en el campo para los niños de la ciudad

Carlos Vaz Ferreira (1872-1958), abogado y profesor de filosofía, así como responsable de una prolífica obra de agudo trazo crítico que alcanza varios dominios dentro de las humanidades y las ciencias de la época (ética, epistemología, estética, filosofía política, lógica, psicología experimental, etc.), fue tanto una figura clave para el ámbito intelectual nacional como una referencia de notable actualidad en muchos de sus aportes. Usualmente conocido bajo el signo de la especulación teórica,²⁶ al haber sido el principal artífice de la emergencia de la Facultad de Humanidades y Ciencias entre 1945 y 1946 –de la cual fue Director y Decano en dos períodos consecutivos– en la órbita de la Universidad de Montevideo,²⁷ sin embargo, se mostró impelido por las cuestiones educativas, al punto de que hay quienes alcanzan a afirmar que su pensamiento filosófico es prácticamente indiscernible del pedagógico,²⁸ algo que también tuvo su correlato en las posiciones políticas y los cargos institucionales que ocupó.

Vaz Ferreira supo participar de los tres ámbitos de la enseñanza nacional, o sea, participó tanto a nivel primario como miembro del Consejo de Instrucción Primaria entre 1900 y 1915, en Secundaria o Preparatorios de 1897 a 1922 y, finalmente, alcanzó a ser rector de la Universidad en tres períodos, en un intervalo que acaeció entre 1929 y 1943, además de ser catedrático de la Facultad de Derecho en la misma institución. Así, sus posiciones institucionales, de suprema relevancia para los intereses públicos, lo impulsaron a la presentación de diversos proyectos y propuestas destinadas a reformar algún ámbito de la educación, sobre todo en el marco de su investidura como Maestro de

²⁶ No es por acaso que Jesualdo Sosa, importante pedagogo de la historia nacional y maestro de profesión, quien además sostuvo de manera consecuente la perspectiva marxista y el sesgo escuelanuevista en simultáneo, haya destacado en su sugerente *Vaz Ferreira, pedagogo burgués* de 1963 que el proyecto de los Parques Escolares era uno de los pocos aspectos dignos de ser destacado en la obra general vazferreiriana y su orientación que, según Jesualdo, estaba determinada a la abstracción estéril y el puro interés teorético (Sosa, 1963). En este sentido, basta ver tan solo como Jesualdo titula, con cierta ironía, el capítulo dedicado a la temática, al aludir a un proyecto extraño y ajeno a tónica de la obra de Vaz Ferreira: “Los parques escolares: aspiración de una experiencia que quedó sin cumplir, tal vez porque era demasiado concreta”.

²⁷ Fundada en 1849, la Universidad de Montevideo –hoy Universidad de la República–, conforma la principal institución orientada a la formación superior universitaria en Uruguay, y la universidad pública más importante del país en lo que respecta a la matrícula estudiantil y la producción de conocimiento original.

²⁸ Al respecto de la relación entre la filosofía y la pedagogía vazferreiriana, véase, por ejemplo, Ardao (1961), De Giorgi (1972) y Duboué (2017).

Conferencias en la Universidad de Montevideo, cargo que ocupó a partir de 1913 y mantuvo hasta un año antes de su fallecimiento, 1957; en este rol, se preocupó activamente por los designios educativos, incluso al propugnar por la necesidad de embarcarse en reformas estructurales en vista del contexto de la época.

En el marco de lo expuesto, Vaz Ferreira, mientras permaneció como integrante del máximo órgano institucional de la enseñanza primaria, elaboró un plan de Parques Escolares que no desentonó con la agudeza intelectual del resto de su obra. Entre 1904 y 1907 presentaba por primera vez el esbozo que procuraba renovar y trastocar uno de los problemas más importantes en lo que concierne a la enseñanza primaria, a saber, la edificación escolar. Un plan que perfeccionó y presentó durante años sucesivos, a pesar de que finalmente fue vetado por el Consejo de Instrucción Pública, máximo órgano de representación política de la enseñanza primaria nacional, y culminó por ser archivado entre tantas otras proyecciones innovadoras (Bralich, 2009: 14). Por otra parte, la incisiva acometida vazferreiriana y de los seguidores que apoyaron públicamente la novel empresa escolar, coincidió con el periodo renovador de la arquitectura uruguaya, especialmente en lo que concierne a Montevideo (Arana y Garabarelli, 1991: 7). Constituye un punto de partida, absolutamente necesario, la somera presentación, no solo de las líneas proyectivas y conceptuales del plan de los Parques Escolares nacionales, sino también su articulación con algunas referencias vertidas desde el propio campo disciplinar arquitectónico.

El director de la Dirección de Arquitectura del Uruguay, Fernando Capurro, en la órbita del MOP presentaba los orígenes del propósito del siguiente modo:

En el año 1900 el doctor Carlos Vaz Ferreira formaba parte de la Dirección de Instrucción Primaria, donde entre los múltiples problemas de la Enseñanza figuraba ya el de la edificación escolar, varios proyectos existían, y se presentaron más tarde a base siempre de la edificación escolar en la planta urbana de la ciudad; fué entonces frente al problema en el año 1904 que se le ocurrió al actual Maestro de Conferencias la idea básica de edificar las escuelas urbanas con la Enseñanza Normal y Secundaria en los alrededores de la ciudad para la campaña y para Montevideo la creación de un Parque de 10.000 alumnos o dos de 5.000 alumnos (Uruguay, 1927: 7).

Al respecto de la imbricación de la infraestructura con el plan de los Parques Escolares, el arquitecto también manifestaba reconocer la importancia decisiva que tenía la evaluación de las condiciones higiénicas y la planificación eugenésica del futuro de la población.

Considera, además, que el medio de educación del niño (el hombre futuro) debe merecer especial cuidado de los arquitectos, por resolver el estudio del problema cuestiones de

carácter Higiénico y Psicológico, cuya influencia en lo porvenir puede ser decisiva en el desarrollo de la raza (Uruguay, 1927: 7).

El Parque Escolar, cuyo plan sufrió modificaciones conforme a las múltiples readaptaciones en su proyección material, originalmente fue pensado como una agrupación de escuelas, semejantes al modelo urbano pero ubicado en el medio rural. De este modo, conformados por treinta, cuarenta o cincuenta hectáreas, y preferentemente cercanos a corrientes naturales de agua y bosques arbolados, los Parques Escolares pretendían reunir en su infraestructura un edificio central en el cual se ubicaría una sala de actos o conferencias y exhibiciones, un museo, un laboratorio, una biblioteca, un gimnasio, así como cualquier otra instalación que pudiera ser compartida a la vez que necesaria para el normal funcionamiento escolar; y, por otra parte, se conformaba por varias escuelas cercanas, alrededor de la primera edificación, cuyas aulas y materiales básicos propios estaban contemplados en el presupuesto general.

El “elemento agua”, por su parte, no era tan solo un detalle; antes bien, su necesidad residía en la importancia otorgada a la presencia de ríos, arroyos o lagunas en las proximidades, e incluso se previó la construcción de piscinas para llevar adelante la natación dentro del predio escolar.²⁹ Esto último hacía notable lo peculiar del planteo, puesto que una piscina era, para el momento histórico, una edificación típicamente urbana. La *raison d'être* de la presencia de elementos pasibles de albergar actividades acuáticas no era ajena al higienismo emergente, sino que, por el contrario, se enmarcaba en un proyecto de mayor alcance, destinado a la profilaxis del medio urbano. Algo que, por ejemplo, es compartido por Holt y Vigarello (2005: 301), al destacar la relación esotérica entre la salud “incorpórea” y las pretensiones higienistas, un hecho que se remonta, *mutatis mutandis*, a la propia purificación cristiana.

Bajo un modelo logístico de jerarquías descendentes, los Parques Escolares se centraban en varias zonas con distintas funciones específicas, estructuradas en virtud de una doble o triple composición disgregada; en primer lugar, se centralizaba en algunos

²⁹ Si bien no se ofrecen orientaciones concretas para el eventual uso de las corrientes naturales de agua o de las piscinas proyectadas, si seguimos el planteo de Holt y Vigarello (2005), podemos aventurarnos en la hipótesis de que no estaban orientadas estrictamente a la actividad deportiva, y mucho menos de competencia. Por el contrario, la propuesta se encontraría más bien anexa a la pretensión sanitaria y de limpieza corporal de orientación naturista o, dicho en otros términos: “El ejercicio central no [...] [sería] tanto el movimiento del cuerpo como la reacción al agua, no tanto la técnica física como la resistencia al frío: nadar era encontrarse con un medio, luchar contra un elemento y enfrentarse a una hostilidad” (Holt y Vigarello, 2005: 301-302).

No obstante, más allá de lo expuesto, el anhelo vazferreiriano contó con múltiples reapropiaciones que surgieron en virtud de la demanda técnica y especializada a la DGA del MOP. En este marco, varios arquitectos fueron convocados para elaborar anteproyectos que dieran lugar a un plan efectivo, viable y económicamente posible –los materiales propios de la construcción de la infraestructura, de hecho, se proponían como decididamente rudimentarios y austeros, conforme la tónica del proyecto general–, los cuales fueron presentados en el *III Congreso Pan-Americano de Arquitectos* de 1927, que tuvo por anfitriona a la ciudad de Buenos Aires. Como consecuencia de este evento, se elaboró un folleto que, en primer lugar, presenta un esbozo histórico y, seguidamente, describe tres anteproyectos elaborados por diversos arquitectos del país: Fernando Capurro –director de la DGA, quien bautizó al plan como “Parque Escolar Integral”–, Roberto Bianchi y Raúl Federici. Todos ellos contienen premisas básicas compartidas tales como la implantación del sistema radial –que dio lugar a variadas interpretaciones y analogías organicistas– y el núcleo o eje central de instituciones colectivas y la posterior ramificación de los locales escolares particulares. Sin embargo, exponen algunas diferencias en cuanto a la cantidad de jóvenes prevista por la matrícula, la cual oscilaba entre los 3.000 y los 12.000 niños, con algunos proyectos colocados en el medio de estas cifras. Finalmente, cobraban relevancia los “campos experimentales” que pretendían amalgamar el contexto rural y aprovechar las disposiciones del mundo agrario en virtud de la disertación de talleres y de distintas actividades manuales.

El proyecto general, a su vez, se gestaba como una propuesta absolutamente radical en el marco de una innovación en la edificación escolar y en los sentidos de la educación, allende la sensibilidad civilizada y moderada, paulatinamente consolidada, y fundamental para la adopción del modelo urbano como forma de vida social privilegiada.³⁰ El propósito, sin embargo, se establecía tan llano como parece: la propuesta era llevar la edificación escolar, tanto en Primaria como en Secundaria, fuera de las ciudades, es decir, al extrarradio agrario que conformaban paulatinamente las periferias urbanas. Acogido de manera positiva por algunas autoridades del Ministerio de Instrucción Pública –a pesar de que no fue votado por el Consejo de Instrucción–, ya

³⁰ A propósito de las consecuencias drásticas y poco moderadas que suponía el plan del Parque Escolar basta observar que algunos de sus seguidores, ocupantes de cargos relevantes en el gobierno, propusieron incluso la expropiación de tierras y grandes casas quintas privadas en la periferia de las ciudades, bajo el aliciente de reducir los costos de la inversión y de instalar pequeños establecimientos escolares en forma de parques destinados a la enseñanza pública (Rodríguez Fabregat, 1927: 20).

entrado el siglo XX, el plan tomó cada vez más protagonismo en la escena pública, lo cual condujo a una difusión relativa de la propuesta a nivel nacional, con tantos seguidores como detractores. En el caso de los primeros, al justificar su adhesión al propósito vazferreiriano, algunos alcanzaban, incluso, a comparar el plan con la reforma de José Pedro Varela acaecida a finales del siglo XIX.

Mi opinión favorable desde el principio se ha afirmado más aún. **Creo que se trata de una reforma fundamental en la enseñanza total del país, y es muy posible que la misma reforma de Varela, quede en la historia de nuestra civilización como un episodio secundario al lado de la que piensa realizar Vaz Ferreira**, si ésta se lleva a cabo de acuerdo con el pensamiento original del autor y no se introducen planes o derivaciones conciliatorias (Oribe, 1927: 45-46; las negritas son nuestras).

A pesar de lo ambicioso del plan y de las múltiples discusiones generadas a partir de su presentación en el marco de la cátedra universitaria, no existieron versiones taquigrafiadas que permitieran una sistematización y difusión certera del proyecto hasta entrado el siglo XX. Vaz Ferreira, recién en 1923 “lo desarrolló nuevamente, y fue taquigrafiado y publicado, habiéndose producido dos campañas de prensa que se extinguieron por falta de ambiente” (Uruguay, 1927: 7).

La “falta de ambiente” que se recoge en el documento oficial, estuvo vinculada principalmente a los reparos de la comunidad intelectual que sopesaban sobre, al menos, tres componentes básicos de la empresa, a saber, la infraestructura, la financiación y el transporte. El primero de ellos respondía al escepticismo generalizado sobre la bondad higiénica de una aspiración que, paradójicamente, convocaba más cantidad de jóvenes que las escuelas de ciudad. A pesar de que la objeción se veía saldada, conforme lo creyó Vaz Ferreira, por la relación de amplitud entre la cantidad de hectáreas y jóvenes (se preveía, aproximadamente, la correspondencia de unos 100 o 150 infantes por hectárea), proporcionalmente superior a cualquier escuela urbana.

La financiación, por su parte, conllevó importantes precisiones del propio Vaz Ferreira, quien realizó un estudio pormenorizado de las principales demandas del esbozo. Del mismo tópico se ocupó el Ministro de Instrucción Pública Enrique Rodríguez Fabregat (1895-1976), encargado de la cartera durante la década de 1920 y hasta el golpe de Estado del 31 de marzo de 1933, año en el que finalmente se exilió en Brasil. Rodríguez Fabregat, consiguientemente, fue una figura fundamental para la institucionalidad nacional e incluso para la inscripción curricular oficial de la Educación Física, a la vez que comandó el periodo modernizador de la nación. El ministro, además, supo ocupar la posición de maestro, periodista, y embajador –representante de Uruguay en varios

organismos internacionales durante el primer tercio del siglo XX– y, a su vez, no dejó de elogiar el plan de los Parques Escolares de Vaz Ferreira.

La nota distintiva, sin embargo, la brinda el marco poético en el que Rodríguez Fabregat inscribe varias de sus intervenciones en ocasión de la defensa de la propuesta mencionada,³¹ algunas de las cuales son tratadas en este trabajo. La Naturaleza, considerada como ideal romántico al cual era posible remitirse, comenzaba a erigirse como el estandarte de toda fundamentación, montada entre un naturalismo con aspiraciones científicas y un naturismo pedagógico. Luego de presentar algunos detalles con valor de esbozo sobre las disquisiciones económicas y expresadas numéricamente, tal como se recoge en el folleto correspondiente a la presentación del proyecto de los Parques Escolares en el *III Congreso Pan-Americano de Arquitectos*, el ministro presentaba su argumento ante las objeciones de la financiación de una forma poco convencional, esto es, compuesto en una estructura tanto prosaica como organicista:

Embocemos los gastos –y comparemos el rendimiento– del Parque Escolar.

Un Parque Escolar.

Un laboratorio.

Un equipo completo de enseñanza.

Una biblioteca.

Todo lo que está disperso, reunido.

Todo lo que está sin conexión, junto.

Una armonía total: la educación.

Y todo, lejos de la Sala asfixiante de la escuela de la Ciudad, el pequeño patio de la Ciudad, de la mala salud, del ambiente estrecho.

El niño en la naturaleza.

El mismo dirige los grandes motivos de la enseñanza. Toda la energía estaría viva en él. Habría triunfado (Rodríguez Fabregat, 1927: 17-18).

El transporte, finalmente, conformaba la principal imposibilidad relativa de la cual era objeto la proyección de los Parques Escolares por los encargados de orientar la política nacional; en este sentido, según recoge el esbozo histórico de la DGA en 1927, quienes ocupaban cargos políticos de relevancia en la época observaron “con simpatía el propósito, pero posiblemente, el problema del transporte que entonces se presentaba de difícil solución pues solamente Montevideo contaba con la tracción a sangre, fue lo que sin duda impidió el andamio del proyecto” (Uruguay, 1927: 7).

Entre apoyos y disconformidades, múltiples readaptaciones o mitigaciones parciales de la propuesta original,³² el Ministro de Instrucción Pública, Rodríguez

³¹ A propósito del ligamen entre el lenguaje poético, el ideal romántico y la Naturaleza, puede consultarse el trabajo de Morton (2007) en el cual se analiza específicamente el enlace.

³² Quizá la principal reformulación del proyecto a propósito de una atenuación del impacto reformista estructural sea la denominada “solución transaccional” (Gomensoro, 1927), impulsada por varios

Fabregat, se revelaba como el más acogedor del esbozo original. Otras figuras de la escena política, sin embargo, abrigaban con menos entusiasmo el anhelo vazferreiriano, sobre todo al revisar las imposibilidades relativas que concernían a los aspectos materiales o de financiación, los cuales no parecían demostrar la viabilidad del proyecto y, en consecuencia, dicho plan alcanzaba a merecerse que fuera tildado como una “bella utopía”; un juicio que, por otra parte, era usual entre quienes lo veían con buenos augurios pero desconfiaban de su implantación.

Como muchos, como muchísimos, cuando se anunció que por iniciativa del Ministro Rodríguez Fabregat, se había suspendido el estudio de edificación escolar para atender a una exposición relativa a los parques escolares, nuestra situación fue de perplejidad primero, y luego, de reacción: habíamos mirado siempre los parques como una cosa generosa y buena pero, como muchísimos también, la teníamos por una bella utopía. (Genovese 1927: 69).

En la misma línea comentaba uno de los periódicos de la época la consideración preliminar, sin la debida reflexión sobre el asunto, de la viabilidad y pertinencia del plan.

Es claro, para quienes no se han detenido a estudiar el asunto, esta solución parece casi absurda o utópica, y no son pocas las personas –aun de alguna ilustración– que si no lo califican de ese fondo es por la autoridad del autor del proyecto. A poco que se estudie, sin embargo, ya es otra cosa (*El Sol*, 25 de abril de 1933).

La interpretación del proyecto original, por su parte, contó con varias reformulaciones que no solo se observan en los anteproyectos de arquitectos que hemos mencionado anteriormente sino también en, por ejemplo, los múltiples testimonios de personalidades intelectuales recogidos por la revista *Educación*.³³ En esta última se incluyen contrapropuestas como, por ejemplo, la creación de escuelas-parque en zonas urbanas pero no necesariamente suburbanas, esto es, no tan alejadas del centro de las principales ciudades; incluso se observan alternativas tales como implantación de un régimen de pupilaje escolar universal o la de diversificación según grados, donde el Parque Escolar se enmarcaría en un plan destinado a los jóvenes o adolescentes antes que

intelectuales abocados a tareas pedagógicas, médicas o arquitectónicas. Sobre ella reposaba la iniciativa por la cual se mantenía el espíritu del plan original de los Parques Escolares, sin que se demandaran cambios radicales y compra de nuevos terrenos, a la vez que se procuraba aprovechar las condiciones higiénicas relativas de las ciudades uruguayas en el primer tercio del siglo veinte.

³³ La revista montevideana *Educación*, dirigida por el Prof. Sebastián Morey Otero, y encargada de la publicación de “modernos estudios sociales-pedagógicos”, fue un medio editorial privilegiado para la publicación de las distintas opiniones emanadas de reconocidos intelectuales uruguayos a propósito de temáticas educativas de actualidad, estudios de pedagogía nacional y análisis de propuestas innovadoras en el primer tercio del siglo XX. Sus redactores, entre varios otros, eran los siguientes: Clemente Estable, Antonio M. Grompone, Hipólito Coirolo, Sabas Olaizola y Otto Niemman.

a los niños, debido a las dificultades de trasladar a estos últimos tan lejos de sus respectivas familias de manera diaria.

3.1.2. Atacar al mal antes que se produzca. La distinción entre los Parques Escolares y las escuelas al aire libre

Las escuelas al aire libre conformaron una propuesta correlativa a la preocupación por las diversas tipologías de discapacidades, que impedían el normal funcionamiento de los escolares en aulas masivas. El surgimiento de la *educación especial*, como línea conceptual de raigambre psicopedagógica, tuvo especial asidero en la orientación de las escuelas al aire libre en Uruguay, al igual que en el resto de Latinoamérica.³⁴ Sin posibilidades técnicas de revisar las magnitudes y diferencias en la discapacidad infantil, dichos establecimientos, originados en el medio europeo a principios del siglo veinte, agruparon las diversas anomalías que presentaban los escolares bajo la óptica médica y pedagógica; no obstante, sobre ellas recaía sobre todo la pretensión sanitaria de erradicar uno de los principales males de la época como lo era la tuberculosis. De este modo, bajo “la ambición de asociar la educación con una política de prevención contra la tuberculosis en establecimientos que proporcionasen constante exposición del cuerpo infantil a los elementos de la Naturaleza, especialmente a la luz solar y al aire libre” (Dalben, 2018: 1), se instalaron varias edificaciones escolares de este tipo en Uruguay, entre las décadas de 1920 y 1930.

A pesar de lo que *prima facie* puede convenir a la semejanza de los proyectos, Vaz Ferreira se mantuvo férreo en su rechazo a consentir dicha comparación. A diferencia de las escuelas al aire libre, ya instaladas en el país, los Parques Escolares conformaban un dominio esencialmente distinto puesto que no se orientaban sino a aquellos infantes que estuvieran sanos. De modo que, bajo la sombra del ascenso de la noción de prevención y de medicina preventiva, los Parques Escolares, por el contrario, más que rehabilitar a quienes habían caído en la desgracia sanitaria y se les suponía el deber de aislamiento temporal por el bien común, emergían como verdaderos dispositivos preventivos y no estrictamente profilácticos.

Ahora bien: en todos los órdenes, en higiene y en todo, es mejor prevenir que corregir. Tomar niños raquíuticos, enfermizos, escrofulosos y llevarlos a las escuelas especiales, adaptadas para ellos con un trabajo más liviano, con una higiene especial, eso es muy

³⁴ Sobre la emergencia y consolidación del proyecto de las escuelas al aire libre en Uruguay en los inicios del siglo XX, sus coordenadas médico-pedagógicas, su adecuación con las directrices regionales y su posterior resignificación como Escuelas de Tiempo Completo, véase Dalben (2019).

bueno. Más bien todavía es tratar de que los niños que se encuentran en ese caso sean los menos posibles: no dejar que sean muchos, como ahora. Tratar de que las escuelas al aire libre tengan que aumentarse lo menos posible. El progreso no ha de ser aumentar. El progreso tendrá que ser disminuirlas. Es claro que esto nunca se podrá. Siempre habrá niños enfermos, siempre habrá pretuberculosos, raquíticos y todo lo demás. **Se trata sencillamente de que haya los menos posibles: atacar el mal antes que se produzca**, no dejarlo producir, y menos producirlo artificialmente acumulando niños en malos edificios (Vaz Ferreira, 1927b: 24; las negritas son nuestras).

La tendencia de las escuelas al aire libre, consiguientemente, debía ser para Vaz Ferreira motivo de preocupación. No bastaba con la implementación de escuelas al aire libre ubicadas en el dominio rural, antes bien, el modelo sanitario del filósofo, notablemente contemporáneo,³⁵ procuraba su erradicación paulatina en función del progreso preventivo. En esta línea, en la conferencia recogida por los *Anales de Educación Física* de la CNEF, y también en el penúltimo tomo de sus *Inéditos*, Vaz Ferreira se opone, incluso, a la propia clasificación entre niños sanos y no-sanos puesto que esta última basaría sus postulados y motivaciones en la ignorancia de la realidad sanitaria de la población. De modo que, para el filósofo, la salud es menos un ideal efectivamente alcanzable que un horizonte provisorio: “Sano, lo que se llama sanos, hay muy pocos. Hay, sobre todo, en la vida moderna y en la raza nuestra tal como la tenemos, niños más o menos enfermizos. Es una cuestión de grados” (Vaz Ferreira, 1927b: 24).

El plan vazferreiriano, en este marco, nada tenía que ver con las escuelas al aire libre, destinadas a quienes habían contraído una enfermedad irremediablemente, usualmente tuberculosis, y cuyo propósito inmediato era secundario o accesorio, o, lo que es lo mismo, paliativo. La sencillez de la empresa era, según el filósofo, tanto motivo de detracción apresurada como reflejo de la ignorancia acerca de los lineamientos conceptuales sobre los cuales se erigía.

La razón por la cual nadie entiende el proyecto, es su excesiva simplicidad. Se lo confunde con una serie de cosas que se hacen desde tiempo inmemorial, pero que, en realidad, no tienen nada que ver con él. “Sí: los «parques escolares»... Instalar las escuelas rurales en quintas, hacer escuelas florestas, escuelas al aire libre para enfermos...”. No, señor: no es nada de eso, especial, secundario, parcial: son las escuelas urbanas, en el campo; todas: de la manera más sencilla del mundo; ¡sólo veinte minutos de tranvía perdidos todos los días, a cambio de todo lo demás: el edificio escolar ideal, el aire, el sol, la ejercitación al aire libre, la organización posible de la educación física, de todo...! (Vaz Ferreira, 1921: 145)

Así pues, los Parques Escolares eran, finalmente, la solución específica que aparentemente necesitaba la población, el dispositivo por el cual reducir la cantidad de

³⁵ Sin la pretensión de conducirnos por el sendero de anacronismos vanos, la distinción que subyace en este punto, en un vocabulario sanitario estrictamente contemporáneo, es entre el nivel de atención y el nivel de prevención de enfermedades. Al respecto, se sugiere consultar a Vignolo (2011).

jóvenes que asistían a las escuelas al aire libre, en la medida en que la función de estas últimas era estrictamente de rehabilitación y no conllevaba, por su propio rol específico, la eliminación absoluta de las condiciones patológicas respectivas. La proyección de los Parques Escolares, por el contrario, sí nacía con el anhelo de erradicar dichas desviaciones.

3.2. Fundamentos en torno al proyecto de los Parques Escolares

3.2.1. Porque en la escuela de ciudad *no hay más que escuela*: acerca de la ausencia de la Naturaleza

...comprendiendo que la ropa que visten, es producto del trabajo del hombre; sabiendo que los muebles que utiliza se hacen de aquellos árboles que lo rodean; que la leche que toma viene de las vacas de aquel establo, donde ve el niño limpieza e higiene, que tratará un día de imponer en su casa, cuidado y amor a los animales, que él sentirá nacer en su corazón; verá lo que cuesta vivir, hacer el pan, escribir los libros, todo el trabajo humano, aprendido allí, a lo vivo, porque partirá el niño maderas, y tendrá que saber de medidas y tamaños, y sentirá tormentas y conocerá sus causas, porque el maestro del Parque Escolar no es el maestro antiguo de escuela de ciudad, que cierra la ventanita el día de lluvia, para que no entre por ella y continúa impávido explicando la clase de geometría o de gramática que marcaba el programa; sino que el maestro del Parque Escolar, explicará desde el momentáneo refugio de la escuela del parque, los fenómenos atmosféricos, y los niños sabrán a lo vivo de las leyes físicas que rigen al mundo. Y allí verán llegar la Primavera, y llegar el Invierno y hacerse los nidos y volar los pájaros, y llegará un día que en el milagro de la corola de una flor, comprenderán el milagro de la vida, y al besar a su madre aquella tarde, lo harán con más amor, y la madre también, al encontrar por vez primera el alma de su hijo (Rodríguez Fabregat, 1927b, s/p).

El problema del ascenso de las ciudades que gradualmente se consolidaban como espacios de ocupación y vivienda permanente, hacía necesario, según algunas de las fuentes que analizamos, una urgente compensación. Esta última supuso, primigeniamente, que el cometido del modelo urbano no sea el de la higiene o la salud de la población, sino el de estimular la eficiencia productiva y la aglomeración comercial.

Las ciudades no han sido construidas en vista de esa aspiración [la higiene]. Son otros los motivos determinantes de sus características. Es preciso buscar, pues, soluciones que compensen y atenúen los efectos contrarios de esa finalidad, que son consecuencia inevitable de las aglomeraciones urbanas (Rodríguez Fabregat, 1927: 15).

Un discurso de sumo interés para nuestros propósitos se revela ante la identificación de la naturaleza con la Naturaleza, esto es, las disposiciones orgánicas con las del medio rural. En esta confusión, que podríamos reformular como la amalgama entre el objeto real y el objeto de conocimiento, yace la condición de posibilidad de una educación del cuerpo regida en el linde de la ciencia y la moral.

No existe para el positivismo evolucionista una distancia entre el objeto real y el objeto de conocimiento, sino que los desarrollos científicos de las ciencias biológicas son presentados como “la naturaleza” a respetar, y todos los presupuestos que se desprenden de “la ciencia” son los que determinan los modos de regulación de la vida orgánica del hombre, en este caso, mediante ejercicios físicos (Dogliotti, 2014: 131).

Así, el medio propio del infante se concibe como aquel rodeado de elementos agrarios básicos, provistos por la propuesta vazferreiriana; incluso es posible arriesgar que, en última instancia, el respeto a la naturaleza infantil parece constituirse como la verdadera *raison d'être* del propio propósito del Parque Escolar, legitimado por el impulso higiénico y pedagógico de la época. En este sentido, el maestro escuelanuevista Sabas Olaizola lo establecía, en una clara analogía, al manifestar que el niño “Necesita [...] en su infancia el medio natural para la cultura, como la leche materna para el desarrollo orgánico” (Olaizola, 1927: 53).³⁶ La extensión de esta comparación conducirá, finalmente, a reconocer la consolidación del carácter epigenético al que la propuesta, al menos bajo algunas de sus interpretaciones más notables, comenzaba explícitamente a tender. De este modo, lo relevante parece ser, bajo dicha perspectiva, menos la promoción para la adquisición de hábitos de higiene individuales que el hecho de favorecer las condiciones ambientales que hagan posible robustecer al organismo.

El ideal de una raza fuerte y sana, que realice la armonía del aforismo helénico –“mens sana in corpore sano”– solo puede conseguirse a condición de que el niño sea sano por efecto de las condiciones y del medio en que se verifique su desarrollo (Rodríguez Fabregat, 1927: 14-15).

Entroncado con un romanticismo poético, como suele ser usual al referirse a la Naturaleza, a su autoridad moral, y al ideal de bondad rousseauiano enclavado en torno a aquella (Dalben, 2014: 22), la argumentación de Hipólito Coirolo, Inspector oficial del Ministerio de Instrucción Pública, al fundamentar su adhesión al propósito de cuño vazferreiriano apela, en la misma línea, a la imagen ideal de un presunto territorio incorrupto o estado prístino, allende cualquier mediación.

Opino que la ventaja fundamental –y esa es la razón básica de mi voto favorable a la escuela en el campo– es la de **colocar al niño en su medio propio: la Naturaleza**. En lugar de patios embaldosados, verdes praderas; en vez de toldos, árboles; los ruidos y estruendos de la ciudad, trocados por el silencio sedante y saludable del bosque; el aire espeso y maloliente de los salones de clase, cambiado por el aire puro y perfumado de las arboledas; el edificio sombrío, sustituido por la clase al aire libre o en sencillos pabellones abiertos plenamente a la acción maravillosa del sol. Y cobijando tanta belleza y tanto bien, el manto iluminado de un cielo azul y profundo (Coirolo, 1927, 42-43; las negritas son nuestras).

³⁶ El maestro Sabas Olaizola, además de ser redactor de la revista *Educación*, y promotor consecuente del plan de los Parques Escolares, contó con una publicidad destacada debido a la difusión de su experiencia en la escuela experimental de Las Piedras; esta última, emergida en la década de 1920, fue una institución modélica para las iniciativas escuelanuevistas.

Más allá del componente retórico, indudablemente presente en la fundamentación, y seguramente vital para fundamentar el proyecto en cuestión ante el resto de la ciudadanía, lo relevante se constituye sobre todo a partir de la emergencia de tres elementos básicos que sirven para comprender la intención del pedagogo, a saber, la oposición entre los sonidos de la ciudad y el mundo rural, la importancia del aire y la respiración libre de componentes tóxicos y, por último, la manifestación solemne del sol. Algo que también alcanzaba a exponer el encargado de la Comisión Asesora de sistematización del proyecto original vazferreiriano, Rodríguez Fabregat, quien manifestaba que, en el marco de dicha propuesta innovadora, “La iluminación y ventilación de las aulas, de tanta significación para la salud escolar, dejarían de ser un arduo problema de arquitectura escolar, pues se obtendrían sin ninguna dificultad” (Rodríguez Fabregat, 1927: 15).

En la misma línea que lo expuesto antes argumentaba Santín Carlos Rossi (1927: 48) al defender el plan. Quien fuera un respetado médico y catedrático de la Facultad de Medicina, a la vez que signado por su adscripción a un monismo materialista (Ardao, 1956: 131), destacaba el exceso de ruido y de polvo propio del ámbito citadino, lo cual conllevaba inevitablemente a acusados desequilibrios en el dominio neurológico de los más jóvenes, no sin dejar de hacer alusión, también, a la opaca noción de “enemigos civilizados”. Estos últimos conformarían, pues, el haz y envés del carácter de los perturbadores componentes antes mencionados, a medias entre la Naturaleza y la cultura o, lo que para el caso es lo mismo, entre la barbarie y la civilización.

Este ideal higiénico tiene su indicación más clara cuando se refiere a colectividades infantiles, por ejemplo, escuelas. La razón es sencilla: mientras que, por una parte son los organismos en formación los que reclaman más oxígeno, más sol, más libertad y más movimiento proporcionado para su desarrollo armonioso, son también ellos, por otra parte, los que más sufren la viciación del aire respirable, la falta de luz, de espacio, y esa continua y formidable excitación permanente de todos sus sentidos que yo me limito a simbolizar en el Ruido, factor antihigiénico que todavía no se ha estudiado o no se ha estudiado bastante como agente de desequilibrio nervioso, y que, conjuntamente con el polvo que pasea en el aire urbano, son los verdaderos enemigos “civilizados” del hombre (Rossi, 1927: 48).

Los elementos ambientales del ruido, el aire y el sol que *prima facie* aparentan simples, encarnan, sin embargo, toda una simbología que fue clave en el marco del higienismo decimonónico y fundamental para comprender la empresa originalmente vazferreiriana. En lo que respecta al caso del aire y el sol, por ejemplo, es posible establecer que mantienen un carácter análogo a la noción de eficiencia energética, cuyo

origen termodinámico ha supuesto un antecedente ineludible con respecto a la consolidación y sistematización científica de la educación del cuerpo.³⁷

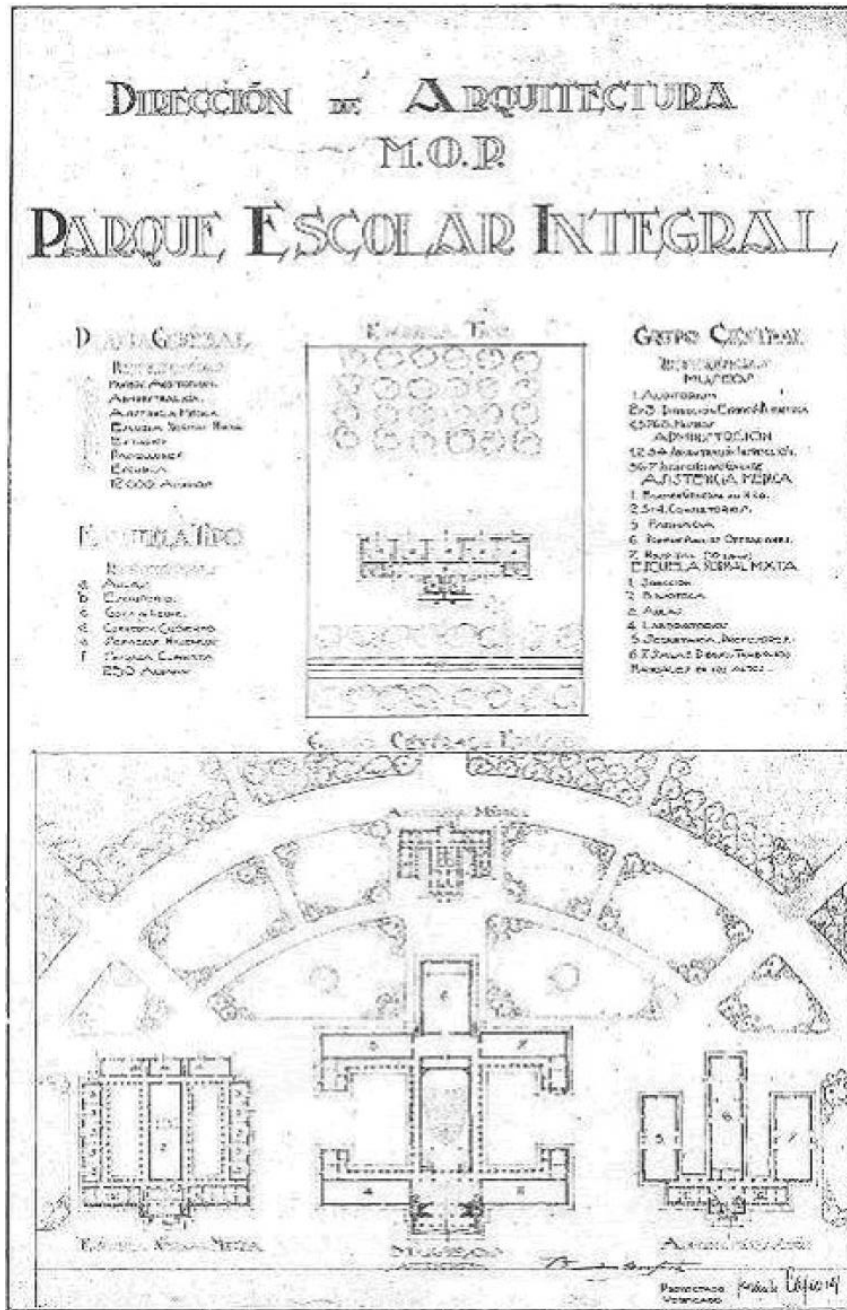


Figura 2. Diagrama del Parque Escolar Integral. Anteproyecto elaborado por el Arq. Fernando Capurro (Uruguay, 1927).

³⁷ Dos aspectos merecen ser destacados en este punto. En primer lugar, el *factum* por el cual se denota la relevancia de la termodinámica en la constitución del campo fisiológico, con agudas influencias en el dominio de la Educación Física y las restantes disciplinas de aplicación técnica cuyos fundamentos son trasvasados desde el área biomédica. El segundo aspecto, por su parte, refiere a la importancia de la respiración y el intercambio de oxígeno que tiende a favorecer la reivindicación del trabajo muscular aeróbico general antes que el localizado. Esto último es de extrema pertinencia, sobre todo al considerar, en páginas subsiguientes, la crítica integralista de Vaz Ferreira a la gimnasia convencional. Para profundizar en cualquiera de los dos elementos mencionados puede consultarse a Holt y Vigarello (2005), de los cuales tomamos referencia para el apunte.

La escuela de ciudad, ubicada en los centros urbanos, no constituía un espacio que se adecuara a las demandas higiénicas y naturales de un ambiente de época. Configuraba, en cambio, una verdadera necesidad el traslado y la construcción de las edificaciones escolares, puesto que, conforme se expresa en algunas de las fuentes, en el éxito del plan de los Parques Escolares le iba la vida –sanitaria y educativa– a una nación entera y, aún más relevante, a una población sensibilizada con los acuciantes peligros del contaminado ambiente urbano. La civilización, en consecuencia, debía ser llevada al medio rural en razón eugenésica pero también bajo fundamentos de extrema pertinencia; dos modelos se oponían con claridad meridiana, ya que, mientras “*la escuela de ciudad no tiene más que la escuela, [...] la escuela de parque casi no es más que una especie de refugio contra el mal tiempo*” (Vaz Ferreira, 1927: 183; las cursivas se mantienen del original). Es decir, el Parque Escolar se descubría como, apenas, un recinto que contenía una escuela, aunque lo estrictamente relevante para la enseñanza ocurría allende sus puertas, según lo expresa el siguiente *dictum* del filósofo: “*La escuela principal está afuera, está entre los árboles, está a la luz, está al aire*” (Vaz Ferreira, 1927: 183; las cursivas se mantienen del original). De este modo, higiene, pedagogía y urbanidad se entrecruzan en un mismo discurso que, sin ambages, culmina por establecer y legitimar la ecuación tripartita en torno a la necesidad relativa de llevar adelante el proyecto de los Parques Escolares. En este último, finalmente, recae la responsabilidad de gestar una salud, una educación y una ciudad. Para decirlo de otra manera: la propuesta de los Parques Escolares se constituye como condición de posibilidad para la reproducción efectiva de la población y su eventual capacidad productiva.

3.2.2. Univocidad entre la higiene, la pedagogía y la urbanidad

Comentando este proyecto he oído la atinada reflexión de que su realización no podrá considerarse conquista desde el punto de vista higiénico, desde el momento que un fuerte porcentaje de escolares regresarán, después del día, a viviendas donde todo protesta contra los más elementales principios de higiene, la obra lograda por ese medio ideal que se les ofreció por unas horas, no tardará en quedar neutralizada por los efectos nocivos del ambiente que los rodea por mayor tiempo. Si reconocemos que desgraciadamente en realidad es así, no dejamos de ver que no es ésta, por cierto, la primera vez que la escuela y el hogar están en desacuerdo, y así como veríamos gozosos la acción armónica de los medios en que alternativamente se desenvuelve la vida del niño, nos congratularíamos de ver la enseñanza de la moral que la escuela procura, como un complemento de la que cada uno recibe como influencia del medio en que vive. **Se le darán, pues, tonificantes inyecciones de oxígeno para destruir los efectos nocivos del aire malsano respirado en el tugurio y se le ofrecerá abundante sol, que tan mezquinamente se muestra en sus habitaciones estrechas y mal orientadas, como se les da sanas**

lecciones de moral, para contrarrestar la influencia de un medio que conspira, tantas veces, contra los principios de la ética y se le ofrecen numerosos motivos de estímulo para subsanar las deficiencias del ambiente ingrato que a menudo se muestra avaro en su género de eficaces recursos para despertar sanas y elevadas aspiraciones (Deltorchio, 1927: 58-59; las negritas son nuestras).

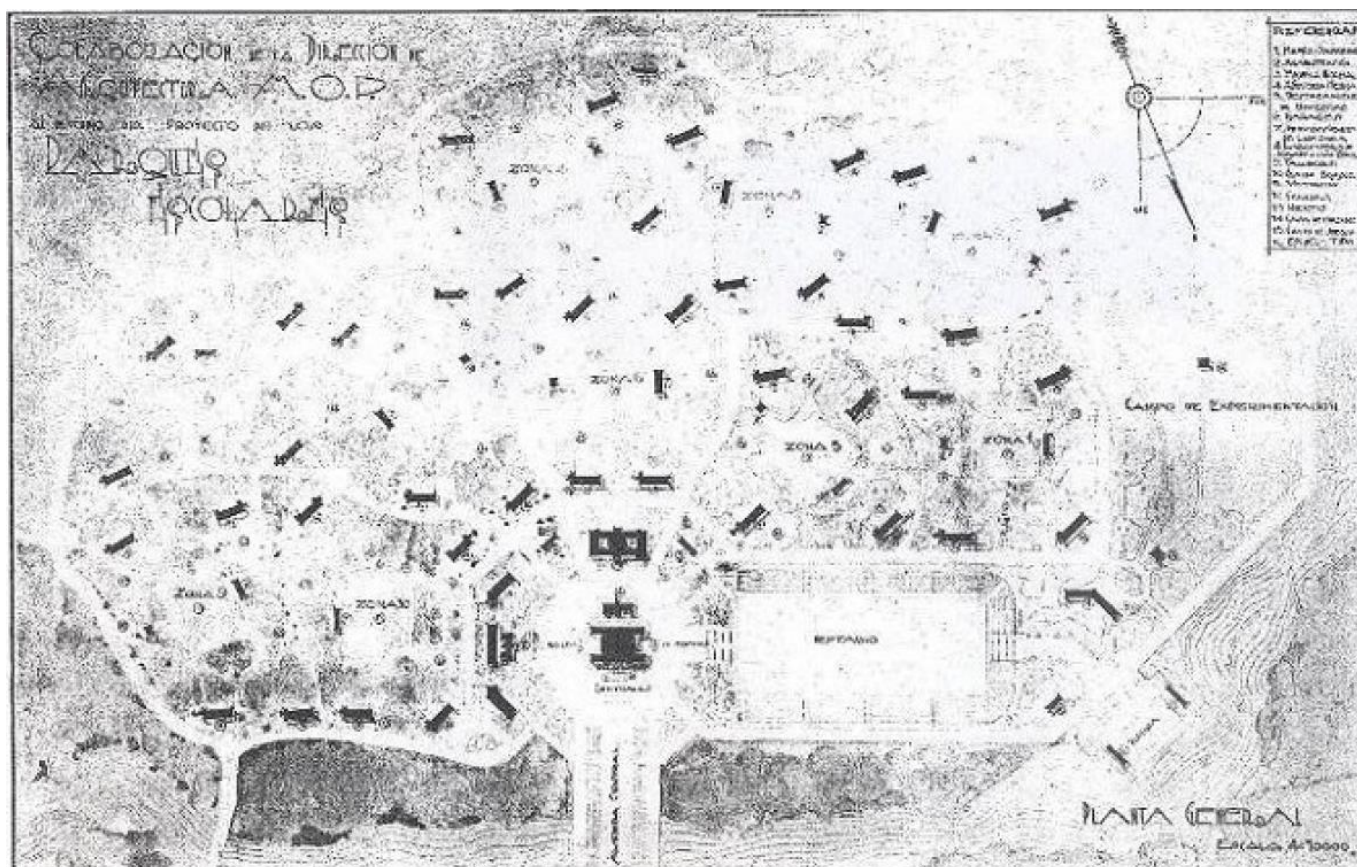


Figura 3. Planta general de los Parques Escolares para 10.000 niños. Anteproyecto elaborado por el Arq. Roberto Bianchi (Uruguay, 1927).

Los alcances del plan original de los Parques Escolares aparentaban simples, al igual que sus fundamentos y pretensiones de legitimación que destacaban el ascendente costo de las edificaciones en el medio urbano, sea de construcción –al utilizar materiales demasiado sofisticados– o de adquisición pública de terrenos que paulatinamente comenzaban a costar más en relación a aquellos de igual extensión en zonas rurales. La intención original de la propuesta vazferreiriana se establecía de modo estrictamente pragmático, en la medida en que las condiciones demográficas y la universalización creciente de la matrícula escolar hacían tanto posible como necesaria la instalación de los Parques Escolares, en un movimiento por el cual se implantaba, aún de manera gradual, un “imperativo sanitario”, también pasible de universalización, que llegaría hasta nuestros días (Soto Lagos, 2016). En este marco, el medio escolar era el principal objeto de la pretensión de eficacia ya que, aun “Sin perjuicio de recurrir a otros medios –parques,

plazas, campo de juego, etc.— debe recurrirse de una vez al más amplio y eficaz de todos ellos: la escuela” (Rodríguez Fabregat, 1927: 15).

La pretensión del plan original de Vaz Ferreira es, según parece, bastante simple en lo que concierne a las condiciones materiales o de infraestructura específica.

Lo que habría que hacer, esto es, edificar las escuelas urbanas, las escuelas de población urbana, no en la misma ciudad, sino en campo próximo a ella, hay que hacerlo fundamentalmente, primero que todo, por razones materiales, concretas, hasta vulgares, no teóricas; porque allí el terreno es más barato. Y sobre todo porque la edificación es más barata y más eficaz, no existiendo en esas condiciones, ninguno de los problemas que deben resolverse para hacer escuelas en ciudad, y que encarecen, dificultan y hacen malas estas escuelas (Vaz Ferreira, 1927: 152).

El nudo central de la argumentación, sin embargo, no parece conducirse por los senderos exclusivos de los requerimientos materiales o “vulgares”, antes bien, lo especialmente relevante se observa cuando Vaz Ferreira remite a la presunta necesidad pedagógica, algo que Rodríguez Fabregat (1927: 14) resumía con claridad meridiana del siguiente modo: “No hay solo aquí una cuestión de edificios: hay la cuestión fundamental de la salud y la vida de un pueblo”. Bajo la sombra de la pedagogía, su anexo irrevocable con una moralidad, su imbricación más o menos indirecta con una higiene y una eugenesia planificada y, de igual modo, su dudosa estabilidad semántica (Moreno Castillo, 2009), el plan de los Parques Escolares reporta, “por añadidura”, otra justificación que, aunque complementaria con la anterior, no parece seguirse tan directamente.

Hasta, de hecho, yo encontré esta solución, no persiguiendo la solución de problemas pedagógicos propiamente dichos, ni de problemas idealistas, morales o sociales, sino persiguiendo la solución de un problema económico. [...] Así me vino la idea de hecho. Lo demás, como dice el Evangelio, se dio por añadidura (Vaz Ferreira, 1927: 152).

El deslizamiento desde la pedagogía a la higiene, que hunde sus raíces en una presunta resolución de la problemática económica —a propósito de la insalubridad relativa de la población uruguaya—, también puede observarse también en la “Campaña Pro Parques Escolares” llevada a cabo por el diario *El Día* y recogida por la revista *Educación*.³⁸ El propio director de la revista, por su parte, interviene en la campaña para reivindicar la importancia de una propuesta que no se cierre únicamente sobre la edificación de estructuras materiales o de posibilidades empíricas de realización; de hecho, al decir del profesor, lo más importante son las “orientaciones pedagógicas”:

³⁸ El periódico *El Día* fue uno de los principales órganos difusores de ideas a nivel nacional. Fundado en 1867 por José Batlle y Ordoñez, e impulsado sobre la base de un sesgo colorado, *El Día* se mantuvo en actividad hasta los últimos años del siglo XX en Uruguay.

El problema de la educación escolar es uno de los más urgentes; **pero debe comprender no sólo el edificio, sino aquel conjunto de condiciones materiales que permitan hacer efectivas las más sabias orientaciones pedagógicas. El trabajo del niño, su actividad es la primera condición de toda eficacia educativa. Escuela que no despierta el amor al trabajo espiritual o manual, de producción o de autocultura, es escuela destinada fatalmente al fracaso. Ni la agilidad del músculo ni la robustez del juicio se alcanzan sin esfuerzo. Los métodos pasivos están en completo descrédito.** Pero los métodos activos requieren espacio: aulas amplias, talleres de manualidades, tierras para huertas, jardines y arboledas, patios para los juegos sabios que en la bulliciosa alegría del recreo inculcan hábitos de nobleza, fortifican el cuerpo y siembran sanos motivos de compañerismo y de rectitud de corazón: laboratorios para el aprendizaje de las verdades físico-químicas fundamentales, museos para el estudio objetivo de las ciencias naturales, salones para proyecciones cinematográficas, bibliotecas, etc. El sistema Vaz Ferreira permitiría dotar a la escuela urbana de todos esos necesarios atributos con el mínimo de gasto y el máximo de beneficios (Morey Otero, 1927: 23; las negritas son nuestras).

De este modo, el ligamen entre el escolanuevismo ascendente y el espíritu de un Parque Escolar al que Vaz Ferreira no necesariamente identifica con ese sesgo, comienza a estrecharse en vista de una semejanza razonable, a saber, la constatación de la experiencia como modo de conocimiento privilegiado y la experimentación como modelo de edificación escolar emergente.³⁹ En la campaña publicitaria mencionada, conducida e impulsada por el periódico nacional *El Día*, por otra parte, puede leerse la relevancia que la experiencia y la experimentación tenían en el anhelo de los Parques Escolares, y de qué modo es, exclusivamente, en virtud de ambas que es posible asemejar armónicamente una enseñanza con un dispositivo sanitario o terapéutico.

Y si aludo a la experiencia es porque [...] opino que la ciencia de enseñar –en algunos de sus aspectos– es una terapéutica especial; es decir, debe resolver sus problemas aplicando los procedimientos con el mismo criterio con que la medicina aplica determinados remedios: buscar fórmulas que –autorizadas por la experiencia–, sirvan para vencer o corregir males o deficiencias (Coirolo, 1927: 44).⁴⁰

Expuesto el símil entre la ciencia de enseñar, entendida en su adherencia a la pedagogía establecida conforme al control experimental, y la medicina y la regulación de los estímulos sensibles, cabe, entonces, comenzar a tratar esta imbricación.

³⁹ No parece casual que la década de 1920 se haya constituido como un intervalo especialmente prolífico para proyectos de este tipo, y que la propuesta de los Parques Escolares fuera apropiada paulatinamente por el escolanuevismo. Para el caso de Uruguay, las escuelas experimentales como la de Las Piedras, dirigida por Sabas Olaizola, de Progreso, dirigida por Otto Niemann, y de Malvín, dirigida por Olimpia Fernández, fueron inauguradas entre 1925 y 1927. Dos de ellas, a su vez, proyectadas y orientadas por la pericia técnica del arquitecto Juan Antonio Scasso, responsable experto de planes tan disímiles como las escuelas experimentales y el Estadio Centenario de Montevideo; este último, de hecho, aún constituye un emblema arquitectónico del deporte nacional.

⁴⁰ Como era común del período, la pedagogía puede remitir invariablemente al estudio de la educación en un sentido tradicional o también a la enseñanza como tal. Este último caso constituye la orientación adoptada por la cita, e incluso es un hecho compartido por el propio Vaz Ferreira, quien refiere sistemáticamente a pedagogía como sinónimo de estudio o reflexión general sobre la enseñanza (De Giorgi, 1972: 27).

Según lo expresa Rodríguez Fabregat (1927: 14) en uno de sus pasajes más categóricos, “Cuestión de salud pública es esta: de criar sanos y fuertes a nuestros hijos! criarlos capaces, de espíritu puro y de vida feliz”. No obstante, no era exclusivamente higiénico el objeto –o, más bien, eugenésico– sino que, como suele ser común en las argumentaciones, la moralidad, que era aludida explícitamente, también asomaba con intensidad en los fundamentos en torno a la propuesta originalmente vazferreiriana; así, por ejemplo, los pulmones de un joven “habituados a respirar el aire puro y vivificante de los Parques, se rebelarían, se ahogarían, al respirar el aire impuro, lleno de humo, de las salas de juego o de los cafés” (Gioia, 1927: 62). Resulta difícil aceptar, en este contexto, que la impureza del aire refiere a condiciones exclusivamente físicas o pasibles de reconocimiento químico, antes bien, los salones de juego o de café plantean un escenario que, a primera vista, se descubre como contrario a los designios civilizatorios más anhelados por el ambiente de la época, así como a la moralidad específica que sostuvo dicha empresa.

Creo que las derivaciones pedagógicas que tal ambiente producirían –importantes, sin duda– son secundarias. [...] No se trata de que el niño APRENDA MAS, –a mi juicio–, sino de que VIVA MAS y MEJOR; de que su desarrollo físico, intelectual y moral sean estimulados por la acción bienhechora de la Naturaleza. Los derechos del niño a la salud, a la alegría, al desenvolvimiento armónico y natural de su ser espiritual y físico, están por encima de consideraciones y argumentos de otro orden (Coirolo, 1927: 43; las mayúsculas se corresponden con el original).

De modo que, establecida la distinción –aunque estrictamente relativa– entre pedagogía e higiene, es posible reivindicar la segunda bajo una serie continua de vocablos que se asoman con intensidad, a saber, vida, integralidad y derechos. La politización de la vida (Agamben, 2003), en este marco, se impulsaba con pretensiones de amplia legitimación social, toda vez que un aprendizaje se subordinaba a una maximización de las posibilidades orgánicas. Así pues, a comentarios como el del profesor Sebastián Morey Otero, quien constituye una fuente excluyente en la pedagogía nacional de la época, o a los de Hipólito Coirolo en la misma revista y ante la invitación propuesta en el número 57-58 de la publicación periódica, alcanzaban a anexar decididamente el plan vazferreiriano con un sesgo escolanuevista. Dichos comentarios, a su vez, se hallaban dedicados a reivindicar el respeto y la autoridad moral de la naturaleza fisiológica en vista del necesario contacto con el mundo agrario para mitigar los efectos de una época donde “La industrialización creciente, los nuevos hábitats rural y urbano, la crisis de la familia tradicional y las nuevas funciones de la familia nuclear, los ideales de mayor libertad, igualdad y fraternidad son, entre otros, indicadores relevantes” (García García, 1991: 27)

para la comprensión de la consolidación escuelanuevista. Esto, siempre destacado bajo el manto de legitimación que provee la presunta especificidad pedagógica de la empresa.

Poco docto en la materia, me limitaré a decir simplemente que el proyecto en lo pedagógico es bueno, inmensamente bueno, ya que en los Parques podrían llevarse a cabo todos los principios de la “Escuela Activa”. No hay mejor maestro que la Naturaleza, y todo aquello que tienda a hacer que el niño conozca más exactamente “su medio”, debe ser intensificado, pues se lleva así a cabo buena obra de enseñanza (Gomensoro, 1927: 33).

En la misma línea de Javier Gomensoro, quien fuera Subsecretario del Ministerio de Instrucción Pública y principal responsable de la “solución transaccional” orientada a recoger el espíritu de la propuesta vazferreiriana sin propugnar un impacto financiero tan grande, se halla lo expuesto por la destacada maestra, pedagoga y poeta Luisa Luisi. Esta última, al hacer explícito su apoyo al propósito y, a su vez, al manifestar abiertamente el suelo epistémico que da lugar a la constitución fundamental, manifestaba lo siguiente:

Debo manifestar, en primer término, que la institución de Parques Escolares [...] cuenta con toda mi adhesión. No podría ser de otra manera, puesto que el asunto, ya largamente debatido, ha encontrado el apoyo total de cuantos se han ocupado con algún interés de la educación de la infancia. Las nuevas tendencias que hoy triunfan en el campo de la pedagogía con los sistemas preconizados por Decroly, Ferrière, Claparède, Dewey, y tantos otros en diversas naciones, y con tan diferentes medios de realización, [...] se sustentan en la base común del contacto del niño, con la naturaleza. Pedagógicamente, pues, el proyecto no puede recibir reparos de ninguna clase. Tampoco desde el punto de vista higiénico es posible discutir las ventajas de este sistema sobre todo otro de organización de la enseñanza. Teóricamente, pues, en principio, soy entusiasta partidaria del sistema, en el que veo un enorme caudal de ventajas, y hasta, el desiderátum completo de la escuela primaria (Luisi, 1927: 71).

En este sentido, la proyección se tornaba objeto de múltiples interpretaciones, que no necesariamente se correspondían con los anhelos originarios de Vaz Ferreira, aunque, sin embargo, la semejanza del espíritu de los Parques Escolares con el movimiento escuelanuevista era *máxime* pertinente toda vez que se reconoce el marco histórico en el que se inscribe la propuesta, a la vez que se constata el privilegio otorgado por dicha orientación pedagógica a las escuelas ubicadas en entornos agrarios o a la “educación abierta” en términos excesivamente generales (Germán, 2011: 21). Vaz Ferreira, no obstante, no parece haberse pronunciado de manera categórica acerca de las distintas reformulaciones del plan, algunas sucedidas en simultáneo a su propia presentación inicial.

3.2.3. El problema de la aglomeración y la salubridad relativa de la ciudad de Montevideo

Una de las principales objeciones que recibió el esbozo original de Vaz Ferreira se redujo al prolífico debate en ocasión de la aglomeración de infantes, maestros y funcionarios escolares. Al plan original se le denunciaba por su carácter paradójico, puesto que, a la vez que se comprendía el peligro higiénico emanado del hacinamiento urbano ascendente, el Parque Escolar suponía anexar cinco, seis o hasta ocho escuelas en un mismo predio, a pesar de estar separadas en torno a edificaciones centrales. Una de las principales críticas, en este marco, expresaba que

Lo sensato, lo razonable, lo aconsejado por la experiencia, [...] no es agrupar en tan gran número los niños en un solo lugar, por excelentes que sean las condiciones higiénicas del mismo. Y lo curioso, y esto es interesante a destacar, es que se quiere sacar a los niños del “casco urbano” para que enfermen menos, sin darse cuenta que al proceder así – curiosa paradoja– se va directamente en contra de los más fundamentales principios de la buena higiene (Gomensoro, 1927: 37).

En la línea del argumento anterior, cabe citar *in extenso* una de las manifestaciones más agudas en torno a los límites del plan de los Parques Escolares, específicamente en lo que respecta al problema aglomeración. Esto, en el entendido de que, a pesar de la pretensión de erradicación al llevar la escuela urbana al medio agrario, el plan culminaba por maximizar el mal que procuraba erradicar al reunir una cantidad mucho mayor de escolares en un mismo predio, quienes, aun relativamente separados, se mantenían unidos al compartir las instituciones enmarcadas en el sistema radial organicista proyectado con arreglo a la infraestructura del Parque Escolar.

Higiénicamente considerado, el “Parque Escolar” sería más bien un “semillero” de enfermedades, y paso a demostrarlo. Debilitados los niños (si no se atiende el problema de la alimentación, éstos estarían en condiciones de inferioridad innegable); aumentados los peligros con la concentración escolar 5 o 10.000 niños en un solo paraje), las probabilidades de contagio aumentarían. Claro está que la superficie donde los chicos se encontrarían diseminados es infinitamente mayor, que la de una concentración escolar actual, y el aire y el sol realizarían allí su benéfica acción bactericida; pero no hay que olvidar que la separación de los niños, a pesar de ser independiente cada escuela, no es absoluta; que existe de común el Museo Central, la Administración, etc., y que todo ello conspira contra la salud del niño. He aquí un ejemplo: supongamos que en la escuela A del parque B se declare determinada epidemia: sarampión, escarlatina, tos convulsa, fiebre tifoidea, difteria, varicela, etc., etc. ¿Qué hacer frente a ello? Hoy se siguen dos procedimientos: el aislamiento del enfermo, primero; la clausura de la escuela, después. Con escuelas totalmente separadas, la clausura es prácticamente realizable, aunque sea como solución de emergencia. En un parque escolar, no. Nadie que tenga un poco de experiencia en la materia podrá negarlo. El contagio se puede producir fácilmente por los aparatos del laboratorio, medios comunes a todas las escuelas del parque. Para impedir la propagación de la epidemia, ¿qué hacer? ¿Clausurar un “parque escolar”, dejando sin instrucción por espacio de varios días, en nombre de la Higiene, a cinco o diez mil niños? (Gomensoro, 1927: 36-37).

Ante esta buena argumentación, y severa objeción al proyecto, el propio Vaz Ferreira, quien era consciente de la limitación, pretendió refutarla al considerar la relación proporcional entre cantidad de infantes y cantidad de hectáreas, en una relación que, como

mencionamos antes, se correspondería con 100 o 150 jóvenes por cada una de ellas, lo cual alejaría, consiguientemente, el acuciado problema de la aglomeración, un fenómeno que se descubría como típicamente urbano.

Cuando en una escuela de ciudad se introducen, se meten mil niños, eso es un desastre higiénico y no sé quién habrá podido decir que las aglomeraciones se vuelven malas cuando llegan a mil niños porque, en realidad, se vuelven malas mucho antes. Pero si nosotros tomamos los niños y los ponemos a razón de 100 o 150 por hectárea de tierra con sol y aire, en condiciones que él reputa ideales; por consiguiente, con mayor razón, si hacemos escuelitas chicas de 150 niños y resulta que en la otra hectárea hay otras escuelitas de 150 niños, se puede llenar toda la república con una escuela en cada hectárea de 150 niños sin que eso pudiera ser llamado una aglomeración (Vaz Ferreira, 1927b: 21).

Si bien el plan de los Parques Escolares se supuso universal, al procurar implementarse en cada uno de los extrarradios de las ciudades uruguayas, el foco principal estuvo, desde el inicio, en la capital del país, es decir, en Montevideo. A diferencia de las ciudades restantes, aún poco industrializadas y ajenas al bullicioso ambiente comercial y cultural de la urbe portuaria, Montevideo, a su vez, recogía las dificultades más ciertas en ocasión de la implantación del anhelo vazferreiriano. En este sentido, si bien se le objetaba al proyecto –y a sus reformulaciones subsiguientes– la imposibilidad efectiva de realización motivada en los aspectos arquitectónicos, económicos o logísticos, tal como fue analizado anteriormente, la preocupación también reposaba en la evaluación del carácter higiénico o relativamente higiénico de la ciudad de Montevideo, esto es, el grado de la calidad sanitaria de sus terrenos, instituciones y servicios.

Por su parte, el profesor Javier Gomensoro, se oponía abierta y terminantemente en contra de alcanzar considerar a Montevideo como una ciudad antihiigiénica, puesto que las condiciones excepcionales de la capital efectivamente hacían posible la instalación de escuelas higiénicamente aptas. Algo que, sin embargo, no lograba paliar la situación general.

La verdad es esta: en Montevideo, dentro del "casco urbano", se pueden construir "escuelas" en donde los niños se enfermen menos que en los parques proyectados, pese a la optimista opinión de quienes consideran esos "parques" como una verdadera panacea. No pretendo negar con ello las ventajas de la vida al aire libre (craso error sería ello), sino puntualizar bien que entre nosotros las diferencias entre "ciudad" y "parque" no alcanzan a mayores proporciones (Gomensoro, 1927: 36).

Así, al continuar con su argumento, el funcionario aduce las múltiples posibilidades que provee la capital para los infantes de la ciudad, sin la tediosa necesidad de trasladarse más allá de las zonas que ya reportaban terrenos extensos y pasibles de ser

utilizados en las amplias tareas escolares, incluso las mismas que proyectaba el plan original del Parque Escolar.

Concretando el asunto al “casco urbano”, fácil es demostrar que nuestra capital posee las mejores condiciones posibles a exigir. Una escuela sita en plena ciudad vieja, puede ser tan buena para la salud de los niños como una cuyo radio de acción esté en Sayago, en Colón o en el Prado, lugares donde probablemente se construirían los parques (Gomensoro, 1927: 37-38).

Un argumento que, por su parte, Vaz Ferreira aceptaba con matices al reconocer lo absurdo que sería que localidades alejadas del centro de Montevideo, como por ejemplo el Cerrito de la Victoria, tuvieran que trasladar sus locales escolares al medio rural. Por el contrario, el filósofo se preocupó en destacar que su objeto no eran las escuelas que ya estaban instaladas en el ambiente agrario, su interés residía, por el contrario, exclusivamente en aquellas escuelas de ciudad céntricas y antihigiénicas.

Esas escuelas tienen su *problema especial*, que es el de darles *su tierra*. Hay que ser previsores también aquí, pero de otro modo. Supongamos una escuela en el Cerrito de la Victoria. Será absurdo que esa escuela esté emplazada en un terreno pequeño. Si se puede, hay que darle tierra bastante. Si no se puede, nadie tendrá la culpa. Pero a nadie se le va a ocurrir llevar esos niños al parque (Vaz Ferreira, 1927: 172; las cursivas se mantienen del original).

No obstante, Vaz Ferreira no aceptó plenamente las objeciones basadas en la justificación de la condición higiénica relativa. Para él, antes bien, lo importante era la higiene absoluta de la cual Montevideo carecía por sus propias condiciones estructurales urbanas; es decir, “*Una cosa es que una ciudad sea higiénica, y otra diferente es que se puedan hacer en ella escuelas higiénicas*, aun dentro de la relatividad con que puede calificarse de higiénica a una escuela de ciudad” (Vaz Ferreira, 1927: 182; las cursivas se mantienen del original). Lo mismo oponía el Ministro de Instrucción Pública al ser consultado por el Sindicato Médico del Uruguay en ocasión del plan escolar:

El asunto es muy claro –Ciudad sana es la nuestra por sus características especiales, su cielo luminoso, su situación peninsular, su clima, sus vientos, etc. Pero dada la estructura económica de las ciudades del presente, **aun en las ciudades más deliciosamente salubres de la Tierra, de más bellos panoramas y de costas más abiertas, encontraríamos la gran masa de población, la de los trabajadores, la de los pobres en una palabra, habitando casas donde lo sombrío y lo húmedo son una evidente contradicción para la maravilla geográfica que únicamente podría deslumbrar al turista** (Rodríguez Fabregat, 1927c: 3; las negritas son nuestras).

El carácter higiénico de la ciudad de Montevideo, a la cual Vaz Ferreira asentía sin problemas, sin embargo, se vuelve aún más relativa en la medida en que se descubre la estrecha relación entre la forma de vida propia de las familias pobres y su poca salubridad.

Y después hay otra cosa. Una ciudad como la nuestra puede ser higiénica por su emplazamiento, los vientos, el mar, por las otras condiciones. Pero otra cosa son las casas de los pobres. [...] Indudablemente, como se ha dicho, ocurre que hombres que vienen de otras partes a esta ciudad, mejoran y “engordan” en Montevideo. No lo dudo. Sobre todo si han podido pasar ese tiempo en Carrasco en el Parque Hotel... Pero si vienen a Montevideo a vivir en las casas de los pobres, si vienen a hacer vida de conventillo, engordan menos. [...] Nada de eso es esencial. Las condiciones higiénicas *de la ciudad* son cosa aparte. Podemos postular que Montevideo sea la ciudad más higiénica del mundo. No tiene nada que ver eso con las condiciones de higiene de las escuelas que se puedan hacer en Montevideo, y con las condiciones higiénicas de las casas y de la vida de los pobres (Vaz Ferreira, 1927: 183-184; las cursivas se mantienen del original).

Tal como se observa, un novedoso elemento se hace presente en la fundamentación vazferreiriana, a saber, las condiciones en las que viven los pobres. La preocupación se centra, en este momento, en el carácter intrínseco de las casas de quienes no solo viven lejos de la costa, ya que el auge de las casa-quinta en zonas como el Prado era motivo de veneración higiénica, sino, antes bien, en la estructura misma de las viviendas de quienes no podían costear un terreno de mayor extensión, una infraestructura amplia y aireada; o, incluso, bajo la sombra de la moralidad, en la propia forma de vida de los pobres y su ausencia de hábitos convencionales que favorezcan la salud.

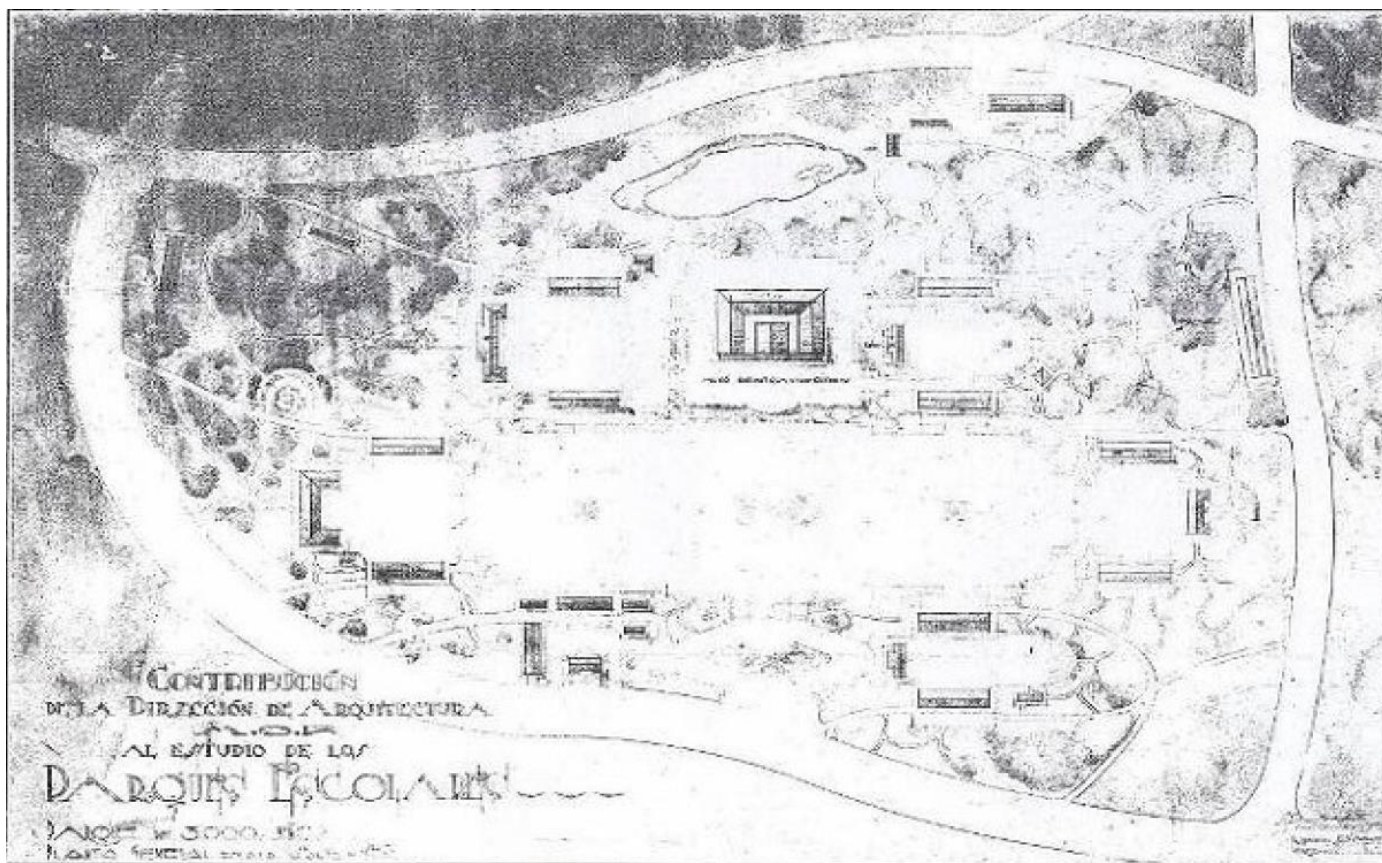


Figura 4. Planta general de los Parques Escolares para 3.000 niños. Anteproyecto elaborado por el Arq. Raúl Federici (Uruguay, 1927).

La pobreza, en calidad de fenómeno inherente a la vida urbana, se constituye, aún hoy, como un asidero biopolítico privilegiado.⁴¹ Las malas condiciones de una urbe, como es esperable, se acentúan en las áreas periféricas de la capital donde los servicios tales como el saneamiento tardan en consolidarse; aunque esto, a su vez, parece conducir a la conclusión, aún más pujante, de que los Parques Escolares deben instalarse allí mismo. Este argumento, de apariencia paradójica, sin embargo, se resolverá tempranamente al constatarse un viraje: la instalación del discurso sanitario universal. Es decir, la edificación escolar proyectada no será solo una propuesta orientada a la medicalización de la pobreza (Foucault, 1994), puesto que la carencia higiénica alcanzará, incluso, a los mejor ubicados.

La tendencia, cuyo objeto era la relación entre pobreza, urbanidad e higiene, sin embargo, reportó algunas variantes en la medida en que avanzó el siglo. En este marco, el periódico nacional *El País*,⁴² comentaba, en 1946, una de las conferencias dictadas por Vaz Ferreira en sus últimos momentos como Maestro de Conferencias de la Universidad. En dicho comentario se analizaba la universalización del problema de la aglomeración o, en términos más extremos, el hacinamiento urbano y las penosas consecuencias para la vida de la población. De esta manera, la aglomeración y la urbanidad se constituían como verdaderos problemas generales, al superar todas las barreras de clase existentes previamente. El modelo urbano, a mediados del siglo veinte era, según se expone, irremediablemente dañino; demasiado lejano, en este momento, de cualquier pretensión efectiva de regresar a la Naturaleza.

[...] porque era en las ciudades grandes donde había mayor hacinamiento de niños en ciertos barrios oscuros o sórdidos (mayor ventaja en dar, precisamente, a esos niños la salud y las alegrías de la Naturaleza de las que estaban más alejados; y, ahora, habría, aun, otra cosa: **las horribles casas de apartamentos donde se criaban tantos niños – entonces, los que necesitaban de la Naturaleza eran los niños pobres; ahora eran, también, los ricos, por la espantosa aberración de nuestras ciudades** (*El País*, 29 de setiembre de 1946; las negritas son nuestras).⁴³

⁴¹ Nos referimos, por ejemplo, a la persistente identificación contemporánea de la pobreza como un “factor de riesgo” en lo que respecta al desarrollo de enfermedades o ausencia de salubridad según los indicadores institucionales generales.

⁴² El diario *El País* es un reconocido medio de comunicación de Uruguay que y aún continúa en actividad y cuya primera publicación fue en 1918. Editado en Montevideo, y fundado por Leonel Aguirre, Eduardo Rodríguez Larreta y Washington Beltrán, este periódico compitió comercialmente con *El Día* hasta la desaparición de este último.

⁴³ Si bien esta cita tiene su origen en 1946, y lleva por autor al propio Vaz Ferreira, resulta interesante porque expone una de las reformulaciones que, a través del tiempo, sucedió al proyecto original del filósofo. Tal como se observa, las argumentaciones posteriores, y cada vez más contemporáneas, incluyen al proyecto de los Parques Escolares en una empresa decididamente universal, a nivel poblacional y

Dos aspectos se hacen relevantes en esta instancia. En primer lugar, debemos notar la aguda preocupación vazferreiriana original con respecto a las condiciones higiénicas de quienes viven en la pobreza, esto es, lejos de la costa y el mar. Este *factum* haría de Montevideo una ciudad que, como todas las formas de aglomeración urbana convencionales, se enmarcaría, aun de manera relativa, en el dominio de los territorios no lo suficientemente higiénicos como para albergar el desarrollo natural de los infantes. Así, los Parques Escolares parecen colocarse en el dominio de las políticas públicas que, a medias entre la educación y la salud, no mantienen sino el propósito del gobierno de la pobreza (Martinis, 2012: 46), entendida esa última como una anomalía propia de los designios civilizatorios o, al menos, promovidos intensamente por estos últimos.

Un segundo aspecto a destacar, aunque que ya fue mencionado, lo constituye el viraje hacia lo que aquí denominamos como el “discurso sanitario universal” o el “imperativo sanitario”. Si continuamos con los planteos de Foucault (1976b), aun tan solo remotamente inspirados, no podemos sino alcanzar a identificar la emergencia de una tendencia abocada, menos a la injerencia directa sobre la promoción de la reproducción de la fuerza de trabajo que al impulso de la democratización sanitaria; algo que, por ejemplo, el director del Instituto de Higiene Médica de la época destacaba de manera explícita, bajo el categórico precepto de “democracia biológica”. Al ser consultado, este último, por un periódico en 1927, en ocasión de sus opiniones acerca de la pertinencia del plan de los Parques Escolares, dicha autoridad oficial manifestaba lo siguiente:

Debemos establecer para la población infantil un mejoramiento en la pureza de la célula y de la sangre, constituyendo lo que podríamos llamar la “democracia biológica”. No es posible en esta época, que sólo los que tienen una posición económica desahogada puedan obtener las ventajas de la enseñanza en la niñez sobre las bases esencialmente biológicas. [...] Entre nosotros la instalación de Parques Escolares por el Estado, significa una conquista democrática de extraordinario valor para la colectividad, basada en hechos incontrovertibles y conceptos doctrinarios aceptados en todos los males civilizados (*La Razón*, 30 de abril de 1927; las negritas son nuestras).

De este modo, mientras Vaz Ferreira parece abrazar una preocupación más específica –esto es, las condiciones antihigiénicas de las viviendas de quienes habitan en la pobreza–, no obstante, las múltiples reformulaciones que sucedieron, incluso entrado el siglo XX, pretendieron adherir el plan original a una motivación universal que no necesariamente se hallaba en la iniciativa primigenia. El objeto de los Parques Escolares, consiguientemente, menos que un grupo social determinado, paulatinamente lo

estrictamente sanitaria. Así, sin perjuicio de condiciones de clase, todos los grupos parecían ser, en igual calidad, objeto privilegiado del plan.

constituyó la población en general, especialmente los más jóvenes, debido a su obvia vinculación con la educación formal. En suma, este propósito universal y sanitario, al igual que las interpretaciones de sesgo escuelanuevista, si bien tiene asidero en la propuesta original de Vaz Ferreira, no parece seguirse necesariamente del proyecto del filósofo, quien jamás identificó una orientación sino, apenas, una motivación práctica o una aparente necesidad *pedagógica*.

Las condiciones de la vida en Montevideo son, en suma, las mismas que todas las ciudades, a saber, funestas por su alejamiento paulatino de la naturaleza y perjudiciales especialmente en lo que respecta a las condiciones de vida de los pobres. Las urbes y su aglomeración demográfica conllevan riesgos inherentes para su población; y, en este marco, los Parques Escolares, que originalmente tomaron como objeto específico las condiciones insalubres de la población más vulnerable, y algo más entrado el siglo veinte se abocaron a la preocupación regulatoria –o, mejor, universal–, se conducía por otros senderos médicos y pedagógicos, por lo que, consiguientemente, dicha edificación no parecía ser lo más efectiva para el caso. Quizá esta carencia de eficacia –a propósito del problema que se proponía resolver con vehemencia– condujo a que la propuesta no tuviera éxito al ser votada en el seno del Consejo de Instrucción Primaria y, finalmente, emergieran otros dispositivos de mayor alcance y legitimidad, tal como la Educación Física; disciplina esta última que aparentemente contó con la posibilidad de lograr un mayor éxito en sus alcances en lo que respecta a la salud y la educación de los niños y jóvenes del país.

3.2.4. Discusión en torno al espiritualismo y el positivismo: la filosofía de Vaz Ferreira como una *filosofía de la experiencia*

El cambio de siglo en Uruguay, del XIX al XX, supuso algunos virajes dignos de ser destacados. Los notables cambios surgieron, especialmente, alrededor del ambiente intelectual, el cual se hallaba estrechamente vinculado a la Universidad de Montevideo. Esta última reunía a los principales estudiantes del país que, más tarde, alcanzarían a ocupar posiciones relevantes en la esfera pública; algo que, además, se agregaba a la inaccesibilidad general a dicha formación, lo que permitía el ingreso, de manera casi exclusiva, a las familias mejores situadas. En este marco, el ambiente de época del pensamiento nacional se consolidó en los últimos años del siglo XIX a la par del “drama filosófico” (Ardao, 1950: 10), disputa que concernía a la discusión catedrática en torno al espiritualismo y el positivismo como formas opuestas, en términos teóricos y

metodológicos, de concebir la empresa de la tarea intelectual y la producción de conocimiento.

En relación a nuestro objeto, nos interesa especialmente la posición de Vaz Ferreira en torno al dilema mencionado, quien, como supo reconocerlo abiertamente, se formó bajo el legado positivista y, consiguientemente, expresó “grandes entusiasmos spencerianos” (Ardao, 1950: 194) durante toda su vida. Sin embargo, tal como veremos, las ambivalencias en torno al “drama filosófico” decimonónico son, en Vaz Ferreira, un síntoma tanto de su incompleta separación del positivismo original en el que se formó intelectualmente como un rechazo relativo al empirismo radical abogado, a su vez, por la exclusividad naturalista (Ardao, 1950). Para él, en cambio, filosofía y ciencia se conducen –y aún más importante, deben hacerlo– por senderos análogos; un espíritu conciliatorio que se traduce de manera explícita y privilegiada en su proyecto institucional de la década de 1940 y que culminó con la emergencia de la Facultad de Humanidades y Ciencias en la órbita de la Universidad de la República.

Los impulsos teóricos en torno a la figura de Spencer se vieron acentuados cuando, en 1881, quien era el rector de la Universidad en ese momento y cuyo rol había asumido apenas un año antes, el abogado Vásquez Acevedo, impulsó la reforma positivista del programa correspondiente a la Cátedra de filosofía (Ardao, 1950: 121). No obstante, Ardao (1961) en su comentario *Introducción a Vaz Ferreira*, al igual que en *Espiritualismo y Positivismo en el Uruguay*, establece claramente que la superación del modelo positivista, al participar Vaz Ferreira en las reformulaciones programáticas de la Cátedra Universitaria de filosofía, no hubiera sido posible sin la participación activa del filósofo.

Por intermedio de Vaz Ferreira el positivismo de Spencer en que se formara, perdió así –no sin que aquél hiciera reconocimiento expreso de lo que se le debía y, en verdad, de lo que le debía– la hegemonía indiscutible que ejerciera en Universidad vasquezacevediana de fines del siglo. Pero no para dar sitio a otra escuela cerrada o a otra tendencia dogmática (Ardao, 1961: 10).

De modo que, Vaz Ferreira supo contribuir a la superación de la propuesta decididamente antimetafísica bajo el legado positivista, aunque, sin embargo, mantuvo los “entusiasmos” spencerianos quizá más de lo que él mismo reconoció.

Vaz Ferreira, al igual que los intelectuales del país que eran sus contemporáneos, se formó leyendo las obras de Herbert Spencer o la de difusores de sus concepciones. Una característica central de nuestro autor es que construyó su pensamiento tomando distancia de Spencer. Su ingreso en nuestra vida cultural significará la pérdida del rol dominante

del spencerismo, pero, tal como veremos, conservará una mayor continuidad con este que lo que, creemos, advierte (Andreoli, 2012: 53).

La relación de Vaz Ferreira con la herencia de Spencer parece, antes bien, mostrar ambigüedades más que dictámenes acabados. Este es, de hecho, un punto neurálgico que se cultiva a lo largo de toda la obra vazferreiriana, a saber, el espíritu conciliador y el propósito anti-dogmático incansable por el cual se encomendó la ardua tarea de reunir perspectivas teóricas, e incluso políticas, que *prima facie* resultaban incompatibles. Lo relevante para el responsable original del proyecto de los Parques Escolares parece ser, más bien, reconocer su propia formación antecedente como material germinal sobre el cual asir los noveles conocimientos.

Pero rechazo esa comparación, que sólo enfatiza los aspectos malos. Se me ocurre otra menos injusta: la lujurante brotación ideológica con que este pensador cubrió en un momento dado todo el campo de los conocimientos humanos, fue como el "abono verde" de los agricultores... De la obra de Spencer, en sí misma, poco quedó. Pero hoy ¿puede alguien estar seguro de no haberla utilizado? (Vaz Ferreira, 1908 en Ardao, 1961: 21).

Conforme al reconocimiento expuesto anteriormente, nos resulta útil citar *in extenso* un argumento, recogido en los *Anales de la Universidad* bajo el título de *La enseñanza de la filosofía*, en el que, con claridad meridiana, Vaz Ferreira establece una vez más su posición conciliadora en cuanto al asunto de referencia.

Bien sé que una opinión corriente quiere emplear el término positivismo, no en su sentido filosófico, como nombre de la escuela que considera imposible todo conocimiento sobre las realidades absolutas, ni en su sentido histórico (casi equivalente), como nombre de la escuela de Augusto Comte, sino como nombre común de todas las filosofías que se caracterizan por dar gran importancia á la observación y á los hechos positivos. Pero, ó bien se trata de una tendencia tan exclusiva que lleve á sus autores á suprimir toda Metafísica, y en este caso sólo el Comtismo podría entrar en esa denominación (¡y con cuánto trabajo!), ó bien se trata tan sólo de una tendencia lo suficientemente amplia para dar á los hechos el lugar que merecen en la ciencia, y en ese caso sería difícil encontrar un autor que no mereciera el nombre de positivista entre los que cultivan hoy las ciencias filosóficas (Vaz Ferreira, 1897: 385).

Bajo esta serie de miradas, notamos que la relación entre espiritualismo y positivismo en Vaz Ferreira no se reduce a una posición ajustada y dogmática; por el contrario, el espíritu de la perspectiva vazferreiriana tiende más bien al reconocimiento de la importancia de la ciencia –sobre todo de los alcances de las ciencias empíricas– y, con ella, de un experimentalismo y naturalismo derivados que, aunque fundamentales incluso para la filosofía, deben ser moderados por las consideraciones *a priori* que estructuran a esta última.

En razón de lo expuesto, es preciso destacar que la obra vazferreiriana contiene demasiadas dificultades para aceptar el primer juicio de Ardao. No obstante, este último,

si aplicamos un principio de caridad y alcanzamos a observar en amplitud su comentario al respecto del debate intelectual en la escena universitaria y cultural de fin de siglo, tampoco parece manifestar un discurso decididamente acabado. De hecho,

[...] si nos empeñáramos de todas maneras en servirnos, con las obvias reservas, de un término guía, tendríamos que hablar a propósito de Vaz Ferreira, de una *filosofía de la experiencia*, aludiendo a un esencial empirismo que no es simple criterio metodológico o académica definición respecto a la fuente del conocimiento. A un empirismo que, mucho más allá de eso, hace de la experiencia, en sí misma, el gran dominio de la reflexión filosófica, después de concebirla como ecuación de la *vida*, en su acepción de ámbito y contenido, a la vez que movilidad indefinida, de la conciencia humana, de la existencia humana (Ardao, 1961: 11; las cursivas se mantienen del original).

Es decir, la experiencia, derivada de un empirismo moderado, es aceptada por Vaz Ferreira de manera razonable y pertinente, al extremo de poder ser considerada, su filosofía, como una “filosofía de la experiencia”. La reflexión sobre los hechos de la realidad fenoménica, no obstante, constituye un imperativo vazferreiriano que conduce a la problematización de las derivaciones biologicistas de la época, a pesar de que, consiguientemente, no sea posible inscribirlo bajo el rótulo y la categorización plena del anti-positivismo. Algo que, finalmente, reconoce el propio Ardao (1956) al destacar tanto los orígenes de Vaz Ferreira en la escuela evolucionista como su tendencia a amalgamar posiciones presuntamente incompatibles.

También él [Vaz Ferreira], formado a fines del siglo en la Universidad spenceriana de Vásquez Acevedo, conoció la iniciación positivista; también él le evadió tempranamente del positivismo, acompañando el movimiento filosófico de su época; también él, en fin, llevó a cabo esa transición sin ninguna ruptura violenta, sin formalizar en ningún momento una verdadera polémica antipositivista (Ardao, 1956: 47).

Así, en la medida en que reconocemos el trazo conciliador con su origen spenceriano, podemos comprender de mejor modo lo que en apartados subsiguientes trataremos, a saber, las relaciones entre Educación Física y educación integral – intelectual, moral y física– en Vaz Ferreira y las influencias del positivismo spenceriano en su sistema filosófico.

3.2.5. Aproximaciones entre la Educación Física y la educación integral

3.2.5.1. Educación Física y *trabajo de hombre*

Nuestra instrucción actual trata de alimentar el espíritu, abandonando el cuerpo.

Cerebros brillantes en cuerpos enclenques.

La muerte cuando recién empezaban a producir. Su remedio son los Parques Escolares (Gioia, 1927: 62).

El plan de los Parques Escolares, en sus múltiples adaptaciones, contenía y proyectaba un lugar preponderante a las actividades “prácticas”, tal como hemos

esbozado a propósito de las edificaciones destinadas a talleres o actividades manuales, sean estas últimas artísticas u orientadas hacia la adquisición de oficios. El componente experimental era algo que la “filosofía de la experiencia” vazferreiriana recogía con plenitud y, en consecuencia, era razonable que la educación del cuerpo –y más específicamente la Educación Física– cobrara un lugar de suma relevancia en el planteo. Sin embargo, la perspectiva del Maestro de Conferencias sobre esta última era más bien excepcional respecto a los discursos convencionales, aun contemporáneos. Una perspectiva humanista (Dogliotti, 2011) y amplia, que tendiera a desarrollar en armonía –integralmente– a los individuos, donde categorías como la de “utilidad”, si bien matizada o no estrictamente comprometida con el acceso directo al mundo del trabajo o a la productividad industrial, se establecía con firmeza, aun de manera implícita en el argumento.⁴⁴

La utilidad física, esto es, la aptitud para ejercitarse y desarrollarse orgánicamente conforme a un fin determinado, era una noción extremadamente próxima a la orientación escolanuevista –progresista o reformista– por la cual el componente pragmático, o el interés teleológico en general, se descubría irrevocable en la medida en que el vocablo de competencia –no necesariamente en términos opositivos– o capacidad le era propio. Esto último refiere, someramente, a la adquisición de aptitudes de aplicación directa en el mundo de la vida técnica (Dewey, 1916). El Parque Escolar era, por antonomasia, la conjunción de todos estos aspectos en un solo propósito, según lo notaba Olaizola (1927: 53) al expresar que “Los elementos del medio natural y la actividad primitiva del pueblo, son hechos que interesan al niño y que él se halla capacitado para comprender”. Interés y competencia, consiguientemente, se hallaban imbricados bajo el designio de la naturaleza infantil y un medio agreste que proyectaba el plan de Vaz Ferreira o, al menos, que las figuras intelectuales de la época alcanzaron a proyectar en él.

El vocablo “vida”, por su parte, reunía tanto la perspectiva conciliadora a propósito de los ejercicios físicos como la posibilidad de acceso práctico a la realidad a través de la educación. Bajo el *dictum* vazferreiriano por el cual se postulaba que “El ejercicio es el entrenamiento para la vida, no la vida o el entrenamiento para el ejercicio.

⁴⁴ A propósito de la Educación Física, la escuela naturista inaugurada por Georges Hébert bajo la denominación de “método natural” cernió su propuesta, básicamente, en la noción de utilidad y plantea la ejercitación conforme a los movimientos funcionales o pasibles de ser aplicados en la “vida cotidiana” (Hébert, 1913). Una orientación que parece muy próxima, al menos en esta dimensión, a la argumentación vazferreiriana en ocasión de la educación del cuerpo, el trabajo y la productividad.

El ejercicio es el que ‘entrena’: entrena para vivir” (Vaz Ferreira, 1921: 146), se asentaba toda una concepción de la educación en general y de la educación del cuerpo en particular: aquella que sostiene la importancia de la preparación para la vida antes que el ejercicio como una finalidad autónoma. La orientación era, por lo tanto, hacia el aliciente por reunir las tareas de enseñanza con la propia vida, esto es, la educación para la vida o en la vida misma. La organización tripartita de la Educación Física –que puede ser subdividida, a su vez, en actividades espontáneas (juegos libres) y no espontáneas (gimnasia, juegos reglados o deportes y trabajo)– era, consiguientemente, usualmente enlazada a la relación inmediata con el entorno, conforme se aprecia en la siguiente cita.

Si hubieran de clasificarse los ejercicios que constituyen la educación física, podríamos evidentemente empezar por dividirlos en dos grupos, que resultan como de dos direcciones. Por un lado va la vida, que se expande desde el principio, manifestándose por movimientos, por actividad, funciones, y por esos juegos que salen directamente y espontáneamente de la vida. De ahí, seguiría una especie de trifurcación: la vida continúa expandiéndose en la línea fundamental, que indica esa dirección, y, de ella, divergen dos líneas, la línea de los juegos que se van especializando, y la línea del trabajo que constituye la adaptación de la vida a fines especiales, externos, objetivos, a resultados a obtener. Es, todo lo anterior, la organización que se adapta a lo extremo. Y en una dirección opuesta diré, de afuera a adentro, viene la gimnástica propiamente dicha, que consiste en adoptar movimientos, ejercicios, tratamientos, etc., a la organización... (Vaz Ferreira, 1921: 131-132).

La comprensión de la Educación Física en la obra vazferreiriana, disciplina a la cual le dedicó algunas conferencias específicas, tal como la pronunciada en 1921 y recogida en su tercer volumen de *Lecciones de Pedagogía y cuestiones de enseñanza*, contenía un sesgo de pretensión holística o, en términos algo más contemporáneos, vinculados a la multilateralidad y el entrenamiento en distintas prácticas corporales, sobre todo en lo que concierne a la educación infantil y los primeros tiempos fecundos para el desarrollo motriz. En concreto, para Vaz Ferreira la Educación Física podía ser identificada por tres componentes elementales, como se mencionó antes, a saber, gimnasia, deportes y juegos libres –no están distinguidos estos dos últimos– y la actividad orientada al trabajo.⁴⁵ Este último, elemento sustantivo en la perspectiva del filósofo, constituirá el elemento moral por antonomasia; según lo establece Enrique Gioia, Administrador de la revista *Educación*, en la misma línea que en el epígrafe que da inicio a este apartado, el ejercicio físico era el que, en última instancia, alcanzaba a moldear la

⁴⁵ Vaz Ferreira, quizá en consonancia con una tradición anglosajona específica, no distingue, en ningún caso, entre los juegos y las variaciones deportivas, sino que, por el contrario, ambos dominios eran entendidos bajo la misma finalidad, a saber: complementar el desarrollo natural y preparar para la vida. Al respecto de esta identificación de los juegos con los deportes o *sports* conforme las raíces de la tradición inglesa decimonónica véase Elías y Dunning (1992).

propia voluntad del joven a quien oportunamente se dirige la propuesta del Parque Escolar.

Pretendemos hacer niños activos y los tenemos sentados durante las horas de clase, en medio de la rigurosa disciplina que les ordena “bien sentados y brazos cruzados”, impidiéndoles las expansiones de sus fuerzas musculares tan imperativas en todo ser que se desarrolla, **atrofiándoles así sus músculos y su voluntad**, cosas ambas que repercutirán hondamente cuando lleguen a hombres los que entonces sólo aspirarán a vivir siguiendo el hábito adquirido en la escuela; permanecer sentados, tranquilos, dejando que otros hagan, experimenten, luchen. Sus voluntades, han muerto. Sus músculos no responden y se abaten a la primera decepción (Gioia, 1927: 61; las negritas son nuestras).

Tal como puede observarse, el trabajo es, inusitadamente, inscripto dentro de la Educación Física. Incluso es posible avanzar aún más: según Vaz Ferreira, el trabajo es la actividad propiamente específica que la Educación Física debe abocarse a desarrollar en la medida en que es la tarea más humana y formativa para los jóvenes. El verdadero “trabajo de hombre” (Vaz Ferreira, 1927: 184) era, en consecuencia, objeto irrevocable de la disciplina. Pero aún más importante, constituía el elemento principal del desarrollo específicamente humano a la vez que el componente básico para conformar la anhelada integralidad, bajo un sesgo de formación moral igualmente relevante.

Es que no hay educación física completa, ni tampoco educación intelectual y moral completa, sin la ejercitación en las actividades del trabajo. No es forzoso ni bueno tampoco que cada hombre sepa hacer todos los trabajos, incluso los especializados. Pero *todo hombre para ser hombre tiene que saber hacer lo más humano y lo más general del trabajo*. Tiene que saber trabajar la tierra, tiene que saber cavar, tiene que saber plantar, tiene que saber cultivar lo más elemental, tiene que ser un poco carpintero, tiene que ser un poco albañil, tiene que saber manejar una azada, manejar un hacha, un serrucho. Eso produce el hombre completo, y sin eso no se puede producir el hombre completo (Vaz Ferreira: 187; las cursivas se mantienen del original).

Moral y trabajo manual son, en consecuencia, los principales objetos de una Educación Física que, en el marco de los Parques Escolares, puede abocarse a ellos tanto como necesita la naturaleza infantil, débil por su prematura condición orgánica aún en desarrollo y frágil por su acusada incivilidad, todavía en plena construcción.

Tenemos el trabajo mezclado como debe estar siempre, a todo lo demás, el trabajo manual, mezclado a la educación intelectual y moral, y, por otra parte, mezclado y compenetrándose con las otras actividades físicas, **para evitar que la ejercitación física sola, y sin el trabajo, acabe por formar mentalidades un poco pueriles y hasta individuos un poco parasitarios** como puede ocurrir si en una sociedad predominara demasiado ese condimento. Ese excitante, del especialismo y del récord, que no es lo principal de la vida (Vaz Ferreira, 1927b: 16-17; las negritas son nuestras).

El trabajo es, por consiguiente, el único dominio de la Educación Física que efectivamente sirve a una pretensión teleológica. Con su reivindicación y primacía, Vaz Ferreira procura consolidar su aguda crítica al récord y la especialización de los jóvenes,

a la vez que colocar de relieve que los Parques Escolares no son sino la solución a ambas problemáticas que, en última instancia, están ampliamente imbricadas. Esto último será lo que trataremos en el apartado subsiguiente.

3.2.5.2. Educación intelectual, moral y física. La crítica al *recordismo especialista*

La Educación Física, tal como es concebida por Vaz Ferreira,⁴⁶ además de estar compuesta a nivel conceptual en una estructura triádica, presenta, según se observa en las fuentes, un privilegio del trabajo antes que el juego-deporte y las actividades gimnásticas. Los Parques Escolares eran, en este sentido, el espacio fértil para el desarrollo de las actividades manuales tales como la agricultura, la albañilería o la carpintería; constituían, sobre todo, el recinto propicio para favorecer la integralidad, en la medida en que solo allí era posible el trabajo, dado que las condiciones urbanas –como aquellas referidas estrictamente a posibilidades materiales o espaciales– no estaban acondicionadas con esa finalidad. En ellas, por el contrario, los intentos por instalar la cultura laboral eran infecundos y comúnmente desembocaban en situaciones absurdas, ciertamente pueriles en lo que respecta a sus alcances y utilidad.

Citemos un solo ejemplo: la enseñanza de los “trabajos manuales”. Ya en mis tiempos estaba en los programas. Ya se había contratado un distinguidísimo profesor sueco. Pero ¿hay algo más absurdo que suponer que se hubiera podido instalar en cada escuela un verdadero taller de verdaderos trabajos manuales, de trabajos que sean trabajos y no pantomimas? Y, así, no obstante los programas y la ilustración del profesor, todo se redujo a hacer juguetes con cartones pintados (Vaz Ferreira, 1927: 161).

Así, los Parques Escolares eran necesarios, no solo por representar el modelo propicio para el desarrollo de las tareas manuales, sino también en la medida en que el trabajo, y solo él, adoptado como elemento formativo legítimo e imprescindible, era el componente que permitía aunar las distintas dimensiones del sujeto humano o, más precisamente, en el vocabulario vazferreiriano y spenceriano, la educación intelectual, moral y física. Este modo es, de hecho, el que utiliza el filósofo para explicarse: “*Nosotros tenemos que organizar nuestra educación física comprendiendo los actos del trabajo. Y al decir nuestra educación física, hablo muy impropriamente, porque la educación del*

⁴⁶ En este apartado nos referimos a “Educación Física” con mayúsculas para mantener la convención que hemos decidido adoptar lo largo del trabajo. Sin embargo, somos conscientes de que sería más apropiado su uso en minúsculas debido a que, según sostenemos aquí, la tónica vazferreiriana es más bien de conciliación antes que de ruptura en lo que respecta al legado spenceriano; por lo tanto, la Educación Física, menos que contar con autonomía, se inscribe íntegramente en el ternario de la educación intelectual, moral y física.

trabajo es a la vez física, intelectual y moral” (Vaz Ferreira, 1927: 184; las cursivas se mantienen del original).

En consecuencia, el propósito de la edificación escolar rural era el enclave ideal para aplicar la integralidad anhelada que, finalmente, llevaría a la propia felicidad del infante. La bondad de la Naturaleza –autoridad moral plena– que respeta, simultáneamente, el desarrollo armónico y las disposiciones de los organismos jóvenes, encarna, al mismo tiempo, una incorporación del aparato normativo de la sociedad. Así es como, por ejemplo, lo establece la directora del Instituto Normal de Señoritas de la época, autora de una breve epístola en la encuesta de la revista *Educación*, al notar las virtudes desagregadas del proyecto según el canónico marco pedagógico-integralista spenceriano:

EN EL ORDEN FISICO, las ventajas que derivan de la vida más libre, más natural, en pleno contacto con la naturaleza tonificante; las facilidades que ofrece para el despliegue total de las energías físicas, despliegue necesario para el desarrollo del cuerpo.

EN EL ORDEN INTELECTUAL, la supresión –en gran parte– de intermediarios entre la naturaleza y el niño; las lecciones sobre el terreno, en contacto con los hechos materiales, con los fenómenos biológicos, físicos y químicos...

EN EL ORDEN MORAL, y como consecuencia de todo lo anterior una mayor felicidad, la alegría de vivir, que hace más bueno al niño como al adulto; que no impone como obligación el cumplimiento del deber, sino que lo hace brotar espontáneamente del fondo mismo de la propia naturaleza (Horticou, 1927: 136; las mayúsculas corresponden al original).

El aliciente por el holismo descrito se yuxtaponía, en simultáneo, con el rechazo tanto a la inutilidad de los conocimientos tratados en la escuela de ciudad como a la excesiva especialización. Para Vaz Ferreira, por el contrario, los jóvenes asistentes al predio escolar fuera de la ciudad debían cultivarse en las “actividades naturales”, en oposición a la vida artificial de la urbe.

Todo hombre, por el hecho de ser hombre, y para ser hombre, debe haberse ejercitado en el trabajo. Hasta diría que cierta sensación de malestar que empieza a sentir la sociedad moderna ante la educación física, ante ese exceso de los récords, de los campeonatos, de los espectáculos, que piensan algunos que podría acabar por hacer surgir una especie de mentalidad pueril y una especie de actividad un poco parasitaria (Vaz Ferreira, 1927: 186).

El “recordismo especialista” (Vaz Ferreira, 1921: 125), por su parte, se inscribe en el vocabulario técnico del filósofo con el que se refiere al principal paralogismo pedagógico en la Educación Física, a saber, la excesiva preocupación por los elementos competitivos –sobre todo en el marco del deporte– que promueven resultados pasibles de jerarquización entre estudiantes. Antes bien, lo importante en la formación de un escolar

era, fundamentalmente, la posibilidad de llevar a cabo actividades variadas, útiles y productivas, no necesariamente ligadas a la competencia –en términos opositivos– o, en su defecto, a establecer jerarquías y récords.

Y entonces se llega a la idea general de la educación física, que no es saber hacer alguna cosa en grado eminente y en dirección especialista a expensas de todo lo demás, sino ser capaz de ejercitar muchas actividades, de hacer muchas cosas en grado normal, humano y verdaderamente benéfico desde el punto de vista de la educación y de las posibilidades, de actividad y de utilidad (Vaz Ferreira, 1927: 187)

Asimismo, la actitud orientada hacia la integralidad, considerada como un rechazo a la tarea demasiado específica, era, según esta perspectiva, un aliciente sanitario. La evaluación de la salud, en consecuencia, configuraba un asunto estrictamente práctico al dictaminarse según la capacidad de acción en varios rubros, variados y disímiles. Sin embargo, la distinción entre la actividad intelectual y la corporal coloca a Vaz Ferreira sobre la estela de un dualismo profundo. El argumento parece ser como sigue: la ciencia –tarea estrictamente intelectual– debe y, por lo tanto, puede, hacer gala de una especialización absoluta; de allí, a su vez, surge el verdadero progreso social. De modo que todos los ámbitos efectivamente relevantes de la cultura –entre los cuales no se halla la Educación Física, incluso en su acepción tripartita– dependen de la especialización, o el “recordismo”, en el dominio de la inteligibilidad.

Resulta pertinente exponer *in extenso* un fragmento que recoge un notable argumento y echa luz acerca del dualismo irrevocable al que parece adscribir Vaz Ferreira. Un hecho que, a su vez, lo aleja oportunamente de una concepción eugenésica convencional decimonónica en ocasión de la Educación Física, en la medida en que el mejoramiento de la raza es producto exclusivo del desarrollo científico-intelectual y no estrictamente corporal; este último, finalmente, debe servir instrumentalmente al primero.

Hay gran diferencia, desde este punto de vista, entre lo fisiológico y lo mental. En lo mental, el exceso de esfuerzo en una dirección, el forzamiento especialista, la exacerbación especialista, el máximo en una dirección determinada, es bueno [...] en las ideas, hasta en los sentimientos, porque, sea o no dañoso en sí mismo [...], lo necesitamos por el resultado. Quiero decir, hablando llanamente: **el que algunos hombres se especialicen en lo mental, hasta el extremo, hasta arruinando su salud, en último término hasta llegando, si se quiere, a la monstruosidad, es algo indispensable a la humanidad por el resultado: así se obtiene ciencia, así se obtiene arte, así se obtiene también entusiasmo, estimulación...** –Es el sacrificio individual; la raza lo utiliza. [...] Pero en lo corporal no es así. La posibilidad de llegar, corporalmente, a un resultado (especialista) extremo, excepcional, en fuerza, en habilidad, en velocidad, rinde tan poco, al lado, por ejemplo, de lo que dan las máquinas, y va siendo tan poco cada vez más, que esa resultante efectiva y práctica ni remotamente compensa el mal. Aun desde el punto de vista del resultado práctico, efectivo, lo mejor para la humanidad en este caso, como lo mejor para un país, es tener la mayor cantidad posible de hombres de robustez general, de aptitudes variadas, con todas las variadas posibilidades de la salud (Vaz Ferreira, 1921: 127-128; las negritas son nuestras).

Tal como mencionamos anteriormente, el proyecto original vazferreiriano se vio modificado paulatinamente por diversas autoridades influyentes en el ámbito público de la época. Esto, como era de esperar, condujo a que muchas de las consideraciones sobre el plan del Parque Escolar no le pertenecieran al propio Vaz Ferreira e incluso que fueran decididamente opuestas a las proyectadas bajo su órbita. Para el caso, vale destacar un ejemplo con el que el Ministro de Instrucción Pública del momento ilustraba, contrariamente a la tónica del filósofo, que la edificación de los Parques Escolares, al aumentar las posibilidades de espacio y de cantidad de niños por aula, favorecía la agrupación conforme a capacidades comunes, en el entendido de que la especialización era irrevocable y deseable en el marco del ascenso modernizador e industrial.

De fácil realización también sería el cultivo de las aptitudes especiales, mediante la agrupación de los niños que las poseen, en clase a ellos destinadas. Innecesario encarecer el valor indiscutible de esta educación en una época en que la especialización predomina y triunfa en todos los órdenes de la actividad (Rodríguez Fabregat, 1927: 16).

La aguda crítica vazferreiriana a la especialización temprana en ocasión de la enseñanza de la Educación Física, o simplemente en los ejercicios físicos, cobraba sustento en virtud de un rechazo a la gimnasia. Esta última, a diferencia de los juegos o deportes –ya mencionamos que el filósofo los identifica en una misma categoría– y el trabajo, estimula localmente y no generalmente. Esto es, en la medida en que se concibe a la gimnasia como la “sistematización de ejercicios que han sido planeados buscando la adaptación a las condiciones anatómicas y fisiológicas del hombre” (Vaz Ferreira, 1927: 184), ella no puede sino culminar en una especialización inevitable, igualmente estéril que los juegos o deportes competitivos. Un hecho que, con matices, destacaba el propio Spencer más de un siglo antes.

Los ejercicios naturales espontáneos han sido prohibidos, y las malas consecuencias de no ejercitarse se han vuelto conspicuas, se ha adoptado un sistema de ejercicio artificial-gimnasia. Que esto es mejor que nada lo admitimos; pero que es un sustituto adecuado para el juego lo rechazamos. Los defectos son ambos positivos y negativos. En primer lugar, esos formales, movimientos musculares, necesariamente mucho menos variados que aquellos que acompañan los deportes juveniles, no aseguran la distribución equivalente de la acción de todas las partes del cuerpo. [...] Nuevamente, de esta manera la cantidad de ejercicio hecho será deficiente no solo en consecuencia de una irregular distribución, también será más deficiente debido la carencia de interés. Incluso cuando no se han hecho repulsivas, como a veces son, asumiendo la figura de lecciones planificadas, esos movimientos monótonos están destinados a volverse tediosos, por la ausencia de diversión (Spencer, 1860: 256-257; la traducción es nuestra).

La competencia, por su parte, conduce al “recordismo especialista” objetado por Vaz Ferreira, ya que, si bien puede reconocerse en ella un elemento germinal para el

desarrollo de la Educación Física, privilegia un componente accesorio que debería ser secundario. De modo que la orientación unilateralista no es sino

[...] un condimento de la educación física, un excitante y una ‘reclame’, al que hay que dar el valor de los condimentos, que tiene también los peligros de los condimentos cuando se abusa de ellos, pero que no hay que tomar como la sustancia principal, ni creer que constituye, en sí mismo, la educación física (Vaz Ferreira, 1921: 126-127).

La competencia, o los juegos deportivos competitivos, son para Vaz Ferreira más que secundarios, esto es, apenas un estímulo ante la debida supremacía de la variedad en torno al ejercicio físico. La misma categoría –la de estímulo–, por su parte, también es utilizada por Spencer en su célebre *Educación: intelectual, moral y física*, lo cual revela la continuidad en las semejanzas, al menos en lo que respecta a la educación del cuerpo. En esta línea, y en palabras del anglosajón: “La competencia, es cierto, sirve como estímulo; pero no es un estímulo duradero, como el disfrute que acompaña el juego variado” (Spencer, 1860: 257; la traducción es nuestra).

En este marco, se observa en Vaz Ferreira una consideración bivalente a propósito la Educación Física: por un lado, el filósofo reconoce a la Educación Física como disciplina particular, cuya estructura tripartita interna responde a objetos distintos, a saber, la gimnasia al desarrollo orgánico-muscular, los juegos o deportes a favorecer la espontaneidad infantil y la armonía psíquica y, finalmente, el trabajo como herramienta que promueve la conformación de un espíritu productivo y útil ante la modernización gestante, o sea, dentro de un contexto más amplio de consolidación de la civilidad nacional. Por otro lado, Vaz Ferreira mantiene y consolida la relación de la Educación Física con las otras dimensiones de la integralidad anhelada o la pedagogía integralista; esto último, de hecho, queda demostrado a partir las múltiples referencias compartidas con la filosofía evolutiva spenceriana.

En suma, no se observa tan claramente, en los esbozos vazferreirianos, el pasaje de lo que Galak (2012) denomina desde el sintagma al oxímoron,⁴⁷ a pesar de que en la misma época que sirve a nuestra periodización, acaecía la consolidación de la Educación Física como componente curricular inalienable y ejemplar absoluto de la educación del cuerpo escolar, a la par de la implantación del periodo batllista y la segunda presidencia de José Batlle y Ordoñez.⁴⁸ Antes bien, en la empresa vazferreiriana del Parque Escolar

⁴⁷ Galak (2012) describe este viraje como el traslado desde una educación física, integrada al marco integralista, a la Educación Física como campo autónomo de prácticas. De allí que, en su perspectiva, las minúsculas y mayúsculas cobren relevancia, más allá del aspecto estrictamente gramatical.

⁴⁸ El 7 de julio de 1911, mientras encabezaba el gobierno José Batlle y Ordoñez, se creó la herramienta jurídica que daría lugar a la consolidación de la Educación Física en Uruguay. Precisamente, la Ley N.º 3.439 fue la que permitió la consolidación de diversas iniciativas que, entre otras consecuencias,

universal, la educación física –con minúsculas–, lejos de representar fundamentos para una legitimación y consolidación manifiesta de autonomía, parece verse privilegiada por su entronque definitivo con la integralidad spenceriana. Asentada en un tercer sitio de jerarquía en relación a los dominios intelectuales y morales, la educación física, menos que un dispositivo independiente, parece constituirse como un elemento predilecto para favorecer las actividades intelectuales o productivas y, asimismo, consolidar la formación moral de los jóvenes.

Finalmente, la discusión en torno a la importancia de la educación del cuerpo, sobre todo en lo que respecta a la gimnasia y el juego-deporte, se reduce a su relación con la vida y con la pretensión teleológica que suponga. Para Vaz Ferreira, la gimnasia, aunque importante porque permite evitar el vicio de “los movimientos sin objeto” (Deltorchio, 1927: 55), conforme lo expresaba una profesora en la sección de opiniones de la revista *Educación*, en la medida en que inevitablemente refiere a la adaptación extrema a los componentes anatómo-fisiológicos, debe complementarse por las actividades espontáneas, a saber, juegos libres, deportes preferentemente no competitivos y, de igual manera, actividades laborales variadas.

Las actividades de la acción, las del juego, con mayor razón las del trabajo, resultan, o no, bien adaptadas, y normalmente sólo resultan adaptadas parcialmente, al organismo. O se busca un fin, o se persigue un interés o una diversión; y, entonces, la mayor parte de los trabajos o la mayor parte de los juegos, como la mayor parte de las acciones mismas de la vida, sólo sirven a la salud por una adaptación parcial y resultante, porque la adaptación no ha sido expresamente buscada. De manera que tal trabajo o tal juego deja fuera de ejercicio [...] tales músculos o tales órganos (Vaz Ferreira, 1921: 138).

Spencer, por su parte, y con algunas similitudes al planteo del creador del plan de los Parques Escolares, establece, sin ambages, la necesaria primacía del juego sobre la gimnasia en tanto el primero estimula el interés y permite, al menos en apariencia, la consecuente adhesión al ejercicio físico.

No solo, sin embargo, la gimnasia es inferior respecto a la cantidad de ejercicio muscular que asegura; ella es incluso más inferior respecto a la calidad. [...] Este presupuesto común de que en la medida en que la cantidad de acción corporal es la misma, no importa si esta sea placentera o de otra manera, es un error grave. Una agradable excitación mental tiene una alta influencia vigorizante. [...] De aquí la superioridad esencial del juego a la gimnasia. El interés extremo sentido por los niños en sus juegos, y el desenfrenado regocijo con el que practican sus toscas travesuras, son tan importantes como el ejercicio acompañante (Spencer, 1860: 257-268; la traducción es nuestra).

permitieron sostener la promoción de la práctica deportiva en espacios públicos y la formación docente especializada.

De este modo, ambos filósofos coinciden en la importancia de suplementar a la gimnasia con actividades que tiendan hacia la integralidad de la Educación Física, en el entendido de que el interés debe prevalecer antes que la planificación del estímulo y sus consecuencias adaptativas. Sin embargo, ambos también coinciden en la importancia y la necesidad de consolidar el ternario que constituye la plenitud de la formación intelectual, moral y física. Esta última –la educación física–, por su parte, mantiene legitimidad y pertinencia en la medida en que parece acoplarse, sin verdaderas dificultades, a las dos restantes.

4. CONSIDERACIONES FINALES

Nuestra indagación, de orientación histórica, ha supuesto un esfuerzo por echar luz acerca de las principales características, motivaciones e interpretaciones del proyecto inconcluso de los Parques Escolares en Uruguay. Se basó, a su vez, en las múltiples discusiones acaecidas, fundamentalmente en la década de 1920, y encabezadas por varias figuras intelectuales de relevancia en la escena pública nacional. La investigación destacó el plan original de Vaz Ferreira, sus rasgos básicos y los objetivos higiénicos y pedagógicos que rodearon al plan, así como los pilares que sirvieron para que los consecuentes apoyos oficiales se sostuvieran. De igual modo, nos encargamos de destacar las diversas interpretaciones y reformulaciones que se llevaron a cabo sobre aquel; adaptaciones que, en diálogo con el ambiente de época y las aspiraciones políticas e institucionales del período, agregaron elementos que no necesariamente se seguían de las argumentaciones del filósofo. Sin embargo, estas interpretaciones, según lo consideramos, resultan fundamentales para comprender, entre otras cosas, las razones que condujeron a que el proyecto finalmente no se haya implementado, al no haber obtenido, en su debido momento, la cantidad de votos suficientes en el Consejo de Instrucción Pública.

El proyecto original de Vaz Ferreira fue, sin duda, sumamente novedoso. Contó con la realización de distintos anteproyectos realizados por arquitectos especializados, dialogó con la tendencia arquitectónica de la época, supuso un plan de financiación muy detallado y, finalmente, el propio filósofo discutió sus bases –tanto formales como conceptuales– con distinguidos higienistas, maestros, médicos, pedagogos, políticos, profesores, entre otras figuras públicas. Estas últimas –cuyos testimonios citamos en este trabajo– coincidieron en las virtudes del plan de los Parques Escolares, a la vez que destacaron sus limitaciones a la luz de las características de Montevideo y su salubridad relativa, al igual que alcanzaron a notar la dificultad cierta que suponía trasladar a niños y jóvenes diariamente hacia el extrarradio de cada ciudad del país.

Las identificaciones escuelanuevistas, por ejemplo, fueron agregados notables al proyecto. Un plan que, en principio, no fue adscripto por Vaz Ferreira a ninguna orientación pedagógica en particular; algo que, de hecho, parecía traicionar el cometido, decididamente pragmático en su propósito original. Sin embargo, la coincidencia de la época, la sensibilidad emergente, y las discusiones propias del momento histórico, parecen coincidir en que el asidero escuelanuevista y la caracterización como ejemplar –

ideal, debido a su carácter inconcluso— del aliciente experimental hicieron posible que el proyecto de los Parques Escolares se haya situado como una referencia ineludible para los intereses escuelanuevistas. Consiguientemente, no es por acaso que los modelos experimentales que denotaban la innovación radical en materia de edificación escolar en la época, muchos de los cuales sí fueron efectivamente implementados, hayan alcanzado a observar en el proyecto de los Parques Escolares muchas de sus prerrogativas conjugadas en un mismo propósito; llevadas, por así decirlo, al terreno de la concreción material y ajustadas a planes detallados. Así, convencidos de que la filosofía vazferreiriana era una verdadera “filosofía de la experiencia” (Ardao, 1961), los distintos representantes del escuelanuevismo nacional lograron aunar líneas de pensamiento y de proyección educativa que no necesariamente concordaban de antemano; el caso de Vaz Ferreira es, en este sentido, paradigmático al respecto ya que, como es sabido, su obra general no se destacó por haber privilegiado explícitamente las actividades manuales y los ejercicios físicos sino, antes bien, por su agudo sistema filosófico y sus reflexiones eminentemente conceptuales.

La asociación y estrechez del plan de Vaz Ferreira con el escuelanuevismo, movimiento pedagógico que postuló una primacía de la experiencia ante la intelectualidad —algo que el filósofo no parece haber sostenido de manera tan explícita—, sustentado en virtud de los múltiples comentarios y opiniones favorables acerca del plan de los Parques Escolares que hemos recogido en nuestra indagación, también supone, consiguientemente, la necesidad de destacar las ambivalencias de la obra vazferreiriana en lo que respecta al “drama filosófico” (Ardao, 1950) de fines del siglo XIX. Originado en la Universidad de Montevideo, el embate entre el espiritualismo y el positivismo implicó, tanto la formación intelectual de Vaz Ferreira y sus “entusiasmos spencerianos” originarios como un claro interés del filósofo por desligarse de ciertas posturas dogmáticas que implicaran un rechazo excluyente a las motivaciones metafísicas.

Vaz Ferreira no parece haberse desligado absolutamente del positivismo de cuño spenceriano, en la medida en que compartió ciertas posiciones relativas a la integralidad y al propósito de aunar, bajo una estructura tripartita, las distintas dimensiones del sujeto humano. La Educación Física, imbricada con el trabajo manual, pero también entendida bajo una perspectiva humanista y decididamente contraria a la motivación competitiva, constituye un ejemplo de coincidencia entre el espíritu spenceriano y la figura de Vaz Ferreira. Por otra parte, su preocupación por la relación entre educación y trabajo, así

como la formación general, amplia y variada en oficios, a la vez que el interés del filósofo por la utilidad y la preparación efectiva para la vida de los jóvenes, aparentemente marca una excepcionalidad en la trayectoria de Vaz Ferreira y la tónica de su obra. Tal como lo estableció Jesualdo Sosa (1963), quizá el plan de los Parques Escolares constituya la cavilación más intensa de Vaz Ferreira en la década de 1920, y decididamente extraña, dado que no parece ligarse con demasiada estrechez a su obra general y a la orientación que oportunamente escogió. Paradójicamente, la excepcionalidad del planteo, inusual por las características de la innovación de la empresa, así como por la ausencia de nexos claros entre aquella y el resto de la obra vazferreiriana, no condujo a su efectiva puesta en marcha y culminó por constituirse como un interesante antecedente en la historia nacional.

Otra de las consecuencias de las distintas reformulaciones, se vio vinculada directamente con el alcance del proyecto y su articulación con la población en general, al menos en lo que respecta a las condiciones sanitarias de esta última. La universalidad del plan de los Parques Escolares, consiguientemente, parece haber sido un corolario directo de las reformulaciones del proyecto original. De hecho, parece es claro que Vaz Ferreira se reconoce más próximo a creer que el medio agrario debe fortalecer, fundamentalmente, a los más pobres y no a toda la prolección. La *democratización* de los Parques Escolares, en cuanto que proyecto enmarcado en el sintagma de la “democracia biológica, fue una iniciativa férrea en sus pretensiones de denunciar la insalubridad en la que vivían, incluso, los mejores posicionados. En este sentido, este tipo de reformulaciones se aproxima más a derivas biopolíticas que a dispositivos higiénicos decimonónicos. Es decir, la acepción *democratizadora*, con los matices del caso, se asemeja más bien a formas y dispositivos sanitarios o regulatorios que en muchos aspectos se aproxima a procedimientos característicos de las sociedades contemporáneas antes que a los que se difundían en las primeras décadas del siglo XX en Uruguay.

La Naturaleza y la moralidad, tópicos que atraviesan enteramente la indagación que hemos presentado, son variables constantes en las argumentaciones de los distintos actores. A las pretensiones de regresar a un presunto estado incorrupto, idealizado por el medio agrario y la consecuente ubicación de los Parques Escolares en este dominio, se les anexaron los intentos por naturalizar los fundamentos normativos que parecían brindar los elementos de mayor justificación y legitimidad al plan vazferreiriano. Dichos fundamentos, las más de las veces imbricados en razonamientos de apariencia neutra,

fueron, sin embargo, permanentemente asociados a la necesidad de depurar a los niños y jóvenes –destinatarios privilegiados del proyecto vazferreiriano– de las lesiones potenciales de la urbanidad emergente. La universalización del proyecto en cuanto a sus alcances y destinatarios, es decir, su *democratización*, parece haberse desligado de los preceptos vazferreirianos originales o, al menos, parece claro que Vaz Ferreira no necesariamente le imprimió el sesgo que hemos caracterizado por universal. El interés de esta última perspectiva, menos que centrarse en, simplemente, trasladar las instituciones escolares al campo, se orientó hacia la pretensión de coadyuvar a la implantación de una sensibilidad específica. En suma, los Parques Escolares, entremezclados con los designios por la purificación moral de la población y la emergente vida urbana, fueron, consiguientemente, una herramienta propia del primer tercio del siglo XX uruguayo que sirvió a un intento renovador de la vida cotidiana escolar y, *a fortiori*, al anhelo de fundar un nuevo orden moral. Este último, a su vez, se asentó en las diversas metáforas relativas a la pulcra vida rural, las virtudes propias de su dominio y la mitigación de los efectos colaterales que sufrían las funciones corporales de quienes nacían y se desempeñaban en las noveles ciudades.

FUENTES Y REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AGAMBEN, G. (2003). *Homo Sacer I. El poder soberano y la nuda vida*. Valencia: Pre-textos.
- AGAMBEN, G. (2004). *Infancia e historia*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo.
- AGAMBEN, G. (2006). *Lo abierto. El hombre y el animal*. Valencia: Pre-textos.
- AISENSTEIN, Á. (2006). El discurso pedagógico en Educación Física. La tensión ciencia vs. espíritu en la conformación de una disciplina escolar. En: AISENSTEIN, Á. y P. SCHARAGRODSKY. (2006). *Tras las huellas de la Educación Física escolar argentina. Cuerpo, género y pedagogía: 1880-1950*. Buenos Aires: Prometeo Libros.
- ANDREOLI, M. (2012). *Pensar por ideas a tener en cuenta: elementos de filosofía política en Vaz Ferreira*. Montevideo: Dpto. de Publicaciones UdelaR, CSIC.
- ANEP. (2008). *Programa de Educación Inicial y Primaria*. Consejo de Educación Inicial y Primaria. Uruguay, 2013. Disponible en http://ceip.edu.uy/documentos/normativa/programaescolar/ProgramaEscolar_14-6.pdf (Acceso 30/06/2019).
- ARANA, M. y L. GARABARELLI. (1991). *Arquitectura renovadora en Montevideo 1915-1940*. Montevideo: FCE, 1995.
- ARDAO, A. (1950). *Espiritualismo y Positivismo en el Uruguay*. Montevideo: Dpto. de Publicaciones UdelaR, 2008.
- ARDAO, A. (1956). *La filosofía en el Uruguay en el siglo XX*. México D.F.: FCE.
- ARDAO, A. (1961) *Introducción a Vaz Ferreira*. Montevideo: Barreiro y Ramos.
- ARENDT, H. (1958). *La condición humana*. Buenos Aires: Paidós, 2005.
- ARIÉS, P. (1987). *El niño y la vida familiar en el antiguo régimen*. Buenos Aires: Alfaguara.
- BARRÁN, J. P. y B. NAHUM. (1979). *Batlle, los estancieros y el imperio británico. Tomo I: El Uruguay del novecientos*. Montevideo: Ediciones de la Banda Oriental.

- BARRÁN, J. P. (2008). *Historia de la sensibilidad en el Uruguay*. Montevideo: Ediciones de la Banda Oriental.
- BADIOU, A. (2007). Interview with Alain Badiou. En: FELTHAM, O. (2008). *Alain Badiou: Live Theory*. Nueva York: Continuum.
- BAUDRILLARD, J. (1973). *El espejo de la producción*. Barcelona: Gedisa, 2000.
- BEHARES, L. (2006). La dialéctica de las identificaciones lingüísticas en el acontecimiento didáctico, en el marco de referencia de las políticas educativo-lingüísticas. En: BARRIOS, G. y L. BEHARES. *Políticas e Identidades Lingüísticas en el Cono Sur*. Montevideo: AUGM, UdelaR, FHCE.
- BEHARES, L. (2007). Enseñar en cuerpo y alma: la teoría de la enseñanza y el saber en la pulsión. *Educação Temática Digital*, V. 8, N. esp, pp. 1-21.
- BLOCH, M. (1949). *Introducción a la Historia*. México D.F.: FCE, 1952.
- BORDOLI, E. (2007). La tríada del saber en lo curricular. Apuntes para una teoría de la enseñanza. En: BORDOLI, E. y C. BLEZIO. *El borde de lo (in)enseñable. Anotaciones sobre una teoría de la enseñanza*. Montevideo: Dpto. de Publicaciones UdelaR, FHCE.
- BORDOLI, E. (2011). Reflexiones en torno a la enseñanza. Notas mínimas. *Didaskomai*, N. 2, pp. 93-105.
- BRALICH, J. (2009). Vaz Ferreira: el pedagogo que nunca fue a la escuela. *Fermentario*, N. 3, pp. 1-18.
- CAETANO, G. (dir.) (2013). *El Uruguay laico*. Montevideo: Taurus.
- CARBAJAL, N. (2016). El pedagogo Pedro Figari: fuentes de su pensamiento. En: ROMANO, A. e I. MORENO. (coords.). *Pedro Figari: el presente de una utopía*. Montevideo: Dpto. de Publicaciones UdelaR, FHCE.
- CARUSO, M. (2001). ¿Una nave sin puerto definitivo? Antecedentes, tendencias e interpretaciones alrededor del movimiento de la Escuela Nueva. En: CARUSO, M., I. DUSSEL y P. PINEAU. (eds.). *La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad*. Buenos Aires: Paidós.

- COIROLO, H. (1927). Sobre Parques Escolares. *Educación. Revista de modernos estudios pedagógico-sociales*, Año VI, N. 57-58, pp. 41-44. Montevideo. Editorial Sarmiento.
- CRISORIO, R. (2003). Educación física e identidad: Conocimiento, saber y verdad. En: BRACHT, V. y R. CRISORIO. *La Educación Física en Argentina y en Brasil. Identidad, desafíos y perspectivas*. La Plata: Ediciones Al Margen.
- CRISORIO, R. (2007). Educación física y biopolítica. *Temas & matices*, N. 11, pp. 67-78.
- CRISORIO, R. (2013). Educación corporal. *Cadernos de Formação RBCE*, 4 (2), pp. 9-19.
- CRISORIO, R. (2015). Actividad(es) física(s) versus prácticas corporales. En: GALAK, E. y E. GAMBAROTTA. (eds.). *Cuerpo, educación y política: tensiones epistémicas, históricas y prácticas*. Buenos Aires: Biblos.
- CRISORIO, R. (2015). Educación corporal. En: CRISORIO, R., L. ROCHA y A. LESCANO. (coords.). *Ideas para pensar la educación del cuerpo*. UNLP, FaHCE.
- CRUZ, N. (2004). *O Integralismo e a Questão Racial. A Intolerância como Princípio*. (Tesis de Doctorado). Rio de Janeiro: UFF.
- DALBEN, A. (2009). *Educação do corpo e vida ao ar livre: natureza e educação física em São Paulo (1930-1945)*. (Tesis de Maestría). Campinas: UEC, FEF.
- DALBEN, A. (2014). *Mais do que energia, uma aventura do corpo: as colônias de férias escolares na América do Sul (1882-1950)*. (Tesis de Doctorado). Campinas: UEC, FEF.
- DALBEN, A. (2015). Diálogos entre o corpo e a natureza: as práticas corporais ao ar livre e a Educação Física escolar. *Movimento*, 21(24), pp. 903-914.
- DALBEN, A. (2018). *Las escuelas al aire libre en el Uruguay: creación y circulación de saberes*. XIII Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación en Latinoamérica (CIHELA), 28 de febrero al 3 de marzo de 2018, [inédito].

- DALBEN, A. (2019). Las escuelas al aire libre uruguayas: creación y circulación de saberes. *Educación Física y Ciencia*, 21(2), pp. 1-12.
- DASTON, L. (2019). *Against nature*. Londres: MIT Press.
- DE GIORGI, D. (1972). El pensamiento pedagógico de Vaz Ferreira. *Cuadernos de Marcha*, N. 63, pp. 23-30.
- DEL CAMPO, A. (1959). *El problema de la creencia y el intelectualismo de Vaz Ferreira*. Montevideo: Dpto. de Publicaciones UdelaR, FHCE.
- DELTORCHIO, E. (1927). Respuesta a nuestra encuesta del compañero de tareas Sta. Prof. Ercilia Deltorchio. *Educación. Revista de modernos estudios pedagógico-sociales*, Año VI, N. 55-60, pp. 44-46. Montevideo. Editorial Sarmiento.
- DEWEY, J. (1916). *Democracia y educación. Una introducción a la filosofía de la educación*. Madrid: Morata, 1998.
- DOGLIOTTI, P. (2011). El discurso de Carlos Vaz Ferreira en torno a la Educación Física y a la política educativa. *Fermentario*, N. 5, pp. 1-20.
- DOGLIOTTI, P. (2014). *Educación del cuerpo y discursividades en torno a la formación en educación física en Uruguay (1874-1948)*. Montevideo: Dpto. de Publicaciones UdelaR, CSIC.
- DUBOUÉ, A. (2017). *La comprensión de la pedagogía de Carlos Vaz Ferreira en relación a sus ideas filosóficas: lógicas, epistemológicas y éticas*. (Tesis de Maestría). Montevideo: UdelaR, FHCE.
- EL PAÍS. (Domingo 29 de setiembre de 1946). *Conferencias. El Dr. Vaz Ferreira dió La Cuarta Conferencia Del Ciclo de este año*. Montevideo, Uruguay.
- EL SOL. (Miércoles 25 de abril de 1933). *Los locales escolares y el Parque Escolar*. Montevideo, Uruguay.
- ELÍAS, N. y E. DUNNING. (1992). *Deporte y ocio en el proceso de civilización*. Buenos Aires: FCE.
- ESPÓSITO, R. (2011). *Bíos. Biopolítica y filosofía*. Buenos Aires: Amorrortu.

- FERRATER MORA, J. (1941). *Diccionario de Filosofía*. Tomo II. Buenos Aires: Sudamericana, 1951.
- FIGARI, P. (1965). *Educación y arte*. Montevideo: Clásicos Uruguayos.
- FOUCAULT, M. (1969). *La arqueología del saber*. Buenos Aires: siglo XXI, 2002.
- FOUCAULT, M. (1976). *Defender la sociedad. Curso en el Collège de France (1975-1976)*. Buenos Aires: FCE, 1997.
- FOUCAULT, M. (1976b) *Historia de la sexualidad I. La voluntad de saber*. Madrid: siglo XXI, 2007.
- FOUCAULT, M. (1977-1978). *Seguridad, territorio, población*. Buenos Aires: FCE, 2006.
- FOUCAULT, M. (1994). *Estrategias de poder*. Barcelona: Paidós, 1999.
- FUCHS, E. (2004). Nature and *Bildung*: Pedagogical Naturalism in Nineteenth-Century Germany. En: DASTON, L. y F. VIDAL. (eds.). *The moral authority of nature*. Chicago y Londres: University of Chicago Press.
- GALAK, E. (2012). *Del dicho al hecho (y viceversa): El largo trecho de la construcción del campo de la formación profesional de la Educación Física en Argentina*. (Tesis de Doctorado). UNLP, FaHCE.
- GERMÁN, G. et al. (2011). La Escuela Nueva: un debate al interior de la pedagogía. *Diálogos pedagógicos*, Año IX, N. 18, pp. 12-33.
- GLEYSE, J., C. SOARES y A. DALBEN. (2014). L'œuvre de Georges Hébert au Brésil et en France dans les écrits sur l'éducation physique. Deux facettes de la nature (1909–1957). *Sport History Review*, N. 45, pp. 171-199.
- GARAY, G. (2018). *La "Liga Popular para la Educación Racional de la Infancia", Montevideo 1911-1916*. (Tesis de Doctorado). UNLP, FaHCE.
- GARCÍA, E. (1991). Los modelos educativos en torno a la vieja polémica Escuela Nueva frente a Escuela Tradicional. *Didáctica, Lengua y Literatura*, N. 3, pp. 25-46.

- GENOVESE, B. (1927). Algunos “por qué” a propósito de los Parques Escolares. *Educación. Revista de modernos estudios pedagógico-sociales*, Año VI, N. 57-58, pp. 32-40. Montevideo. Editorial Sarmiento.
- GIOIA, E. (1927). Respuesta a nuestra encuesta del Prof. Enrique A. Gioia. *Educación. Revista de modernos estudios pedagógico-sociales*, Año VI, N. 57-58, pp. 32-40. Montevideo. Editorial Sarmiento.
- GOMENSORO, J. (1927). Los Parques Escolares imaginados por Vaz Ferreira. *Educación. Revista de modernos estudios pedagógico-sociales*, Año VI, N. 57-58, pp. 32-40. Montevideo. Editorial Sarmiento.
- GUEREÑA, J. L. (2000). Urbanidad, higiene e higienismo. *Revista internacional de ciencias sociales*, N. 20, pp. 61-72.
- GUTIÉRREZ, L. (2009). La Ligue Internationale pour l'Education Nouvelle. *Spirale, Revue de Recherches en Éducation*, N. 45, pp. 29-42.
- HOLT, R. y G. VIGARELLO. (2005). El cuerpo cultivado: gimnastas y deportistas en el siglo XIX. En: CORBIN, A., J. COURTAINE y G. VIGARELLO. (dirs.). *Historia del cuerpo. Volumen 2. De la Revolución francesa a la Gran Guerra*. Buenos Aires: Taurus.
- HORTICOU, L. (1927). Nuevas consideraciones de la educacionista señora Leonor Hourticou. *Revista de modernos estudios pedagógico-sociales*, Año VI, N. 57-58, pp. 136-138. Montevideo. Editorial Sarmiento.
- HÉBERT, G. (1913). *L'éducation physique. Ou l'entraînement complet par la méthode naturelle*. París: Vuibert.
- ITARD, J. (1801). *Memoria acerca de los progresos de Victor l'Aveyron*. Madrid: Alianza, 1982.
- ITARD, J. (1806). *Informe acerca de los nuevos progresos de Victor l'Aveyron*. Madrid: Alianza, 1982.
- JUBÉ, C. y DALBEN, A. (2018). Amid Progress and Wilderness: Early Reception of Georges Hébert's Naturist Ideas in Brazil During the First Half of the Twentieth Century. *The international journal of the history of the sport*, 36(14), pp. 1541-1562.

- KESSELRING, T. (2000). O conceito de Natureza na História do pensamento ocidental. *Espisteme*, N. 11, pp. 153-172.
- LA RAZÓN. (Sábado 30 de abril de 1927). *El profesor de Higiene Dr. Justo F. González nos habla de los Parques Escolares*. Montevideo, Uruguay.
- MALVASIO, D. (1996). Sobre el pragmatismo de William James en la óptica de Vaz Ferreira. En: ANDREOLI, M. (comp.). *Ensayos sobre Carlos Vaz Ferreira*. Montevideo: Udelar, FHCE.
- MARTINIS, P. (2012). *Educación, pobreza y seguridad en el Uruguay de la década de los noventa*. Montevideo: Dpto. de Publicaciones, Udelar, CSIC, 2013.
- MONJO, R. (1998). La 'forme scolaire' dans l'épistémologie des sciences de l'éducation, *Revue Française de Pédagogie*, Vol. 125, pp. 83-93.
- MORENO CASTILLO, R. (2009). ¿Es la pedagogía una ciencia? *Foro de Educación*, N. 11, pp. 67-83.
- MOREY OTERO, S. (1927). Campaña Pro Parques Escolares realizada por "El Sol" de Montevideo en 1923. *Educación. Revista de modernos estudios pedagógico-sociales*, Año VI, N. 57-58, 22-23. Montevideo. Editorial Sarmiento.
- MORTON, T. (2007). *Ecology without nature*. Cambridge: Harvard University Press.
- OLAIZOLA, S. (1927). Respuesta, a nuestra encuesta del compañero de tareas Prof. Sabas Olaizola. *Educación. Revista de modernos estudios pedagógico-sociales*, Año VI, N. 57-58, p. 53. Montevideo. Editorial Sarmiento.
- ORIBE, E. (1927). Del Dr. Emilio Oribe. *Educación. Revista de modernos estudios pedagógico-sociales*, Año VI, N. 57-58, pp. 44-46. Montevideo. Editorial Sarmiento.
- PÊCHEUX, M. (1988). *O discurso: estrutura ou acontecimento*. Campinas: Pontes, 2006.
- PEDRAZ, M. V. (2009). La Educación Física como ideología del poder: la construcción de las creencias pedagógicas en torno las enseñanzas escolares del cuerpo. *Revista Educación*, 33(2), pp. 109-138.
- RODRÍGUEZ FABREGAT, E. (1927). Parques Escolares. Proyecto del Señor Ministro de Instrucción Pública Sr. Enrique Rodríguez Fabregat. En: URUGUAY. *Parques*

Escolares. Ministerio de Obras Públicas (MOP). Contribución de la Dirección General de Arquitectura del Uruguay al III Congreso Pan-Americano de arquitectos. Montevideo, Uruguay.

RODRÍGUEZ FABREGAT, E. (1927b). La Escuela Activa. *Educación. Revista de modernos estudios pedagógico-sociales*, Año VI, N. 57-58, s/p. Montevideo. Editorial Sarmiento.

RODRÍGUEZ FABREGAT, E. (1927c). Parques Escolares. Las palabras que el Ministro pronuncia para los Médicos. *Boletín oficial del Sindicato Médico del Uruguay*, Año VII, N. 51, pp. 3-5.

RODRÍGUEZ GIMÉNEZ, R. (2012). *Saber del cuerpo: una exploración entre normalismo y universidad en ocasión de la educación física (Uruguay, 1876-1939)*. (Tesis de Maestría). UdelaR, CSE.

RODRÍGUEZ GIMÉNEZ, R. (2014). *Consideraciones sobre la distinción entre cuerpo y organismo a propósito de la relación entre vida y política*, [inédito].

RODRÍGUEZ GIMÉNEZ, R. (2014b). Por una lectura política de la relación cuerpo-educación-enseñanza. *Polifonías Revista de Educación*, 3(5), pp. 128-143.

RODRÍGUEZ GIMÉNEZ, R. (2016). *Saber do corpo: entre o político e a política*. (Tesis de Doctorado). UFSC, CFYCH.

RODRÍGUEZ GIMÉNEZ, R. (2017). Cuerpo, naturaleza y política en los avatares de la modernidad y el capitalismo. En: RAMOS, M. et al. (orgs.). *A historicidade não é o que se espera*. San Pablo: Mercado de letras, pp. 151-161.

ROMANO, A. (2016). *Sobre Vaz Ferreira y la educación. Aproximaciones a una utopía nacional: los parques escolares*, [inédito].

ROSSI, S. C. (1927). Aspecto higiénico del proyecto de Parques Escolares. *Educación. Revista de modernos estudios pedagógico-sociales*, Año VI, N. 57-58, pp. 47-53. Montevideo. Editorial Sarmiento.

RUGGIANO, G. (2016). *Ser un cuerpo educado: Urbanidades en el Uruguay (1875-1918)*. (Tesis de Doctorado). UNICAMP.

- SERÉ, C. (2014). *Políticas do corpo e governo da cidade: do retorno á vida democrática na cidade de Montevideú-Uruguai*. (Tesis de Maestría). UFSC, Centro de Ciências da Educação.
- SOARES, C. L. (2015). Uma educação pela natureza: o método de educação física de Georges Hébert. *Rev Bras Ciênc Esporte*, 37(2), pp. 151-157.
- SOSA, J. (1963). *Vaz Ferreira, pedagogo burgués*. Montevideo: El siglo ilustrado.
- SOTO LAGOS, R. (2016). Sedentarismo, deporte y la presión biopolítica de vivir saludable: análisis del discurso del sistema elige vivir sano en Chile. *Movimento*, 22(2), pp. 291-402.
- SPENCER, H. (1860). *Education: intellectual, moral, and physical*. Nueva York: D. Appleton and Company, 1896.
- TIANA FERRER, A. (2008). Principios de adhesión y fines de la Liga Internacional de la Escuela Nueva. *Transatlántica de educación*, 5, pp. 43-48.
- TORREBADELLA, X. (2016). Francisco Ferrer Guardia, postmoderno avanzado y precursor de la educación física crítica. Análisis y reflexión para un giro didáctico. *Educar*, V. 52(1), pp. 169-191.
- TORRÓN, A., M. C. RUEGGER y C. RODRÍGUEZ. (2010). Política, escuela y cuerpo: reflexiones sobre las relaciones entre legalización y legitimación de la educación física escolar. *Páginas de Educación*, 3(1), pp. 117-133.
- URUGUAY (1927). *Parques Escolares*. Ministerio de Obras Públicas (MOP). Contribución de la Dirección General de Arquitectura del Uruguay al III Congreso Pan-Americano de arquitectos. Montevideo, Uruguay.
- VALIÈRE, É. (2016). *La place du corps dans l'éducation libertaire (1880-1914)*. (Tesis de Doctorado). Universidad de Lyon.
- VAZ FERREIRA, C. (1897). La enseñanza de la filosofía. *Anales de la Universidad*, Año VI, Tomo IX, pp. 335-348.
- VAZ FERREIRA, C. (1921). Sobre Educación Física. En: VAZ FERREIRA, C. *Lecciones sobre Pedagogía y Cuestiones de Enseñanza*, Tomo XVI, Vol. 3. Montevideo: Cámara de Representantes, 1957.

- VAZ FERREIRA, C. (1927). Parques Escolares. En: VAZ FERREIRA, C. *Lecciones sobre Pedagogía y Cuestiones de Enseñanza*, Tomo XVI, Vol. 3. Montevideo: Cámara de Representantes, 1957.
- VAZ FERREIRA, C. (1927b). Sobre Educación Física en los Parques Escolares. *Anales de Educación Física de la CNEF*, Tomo III, Secc. 1. Montevideo: CNEF, 1959.
- VENTURINI, J. (2017). *Discurso sobre enseñanza como dialéctica entre ideología y teoría en la universidad contemporánea. Los “aprendizajes” en el caso de la integralidad*. (Tesis de Maestría). UdelaR, CSE.
- VIGNOLO, J. et al. (2011). Niveles de atención, de prevención y atención primaria de la salud. *Arch. Med. Interna*, 33(1), pp. 11-14.
- VILLARET, S. y J. M. DELAPLACE. (2004). La méthode naturelle de Georges Hébert ou “L'école naturiste” en éducation physique (1900-1939). *Staps*, 1(63), pp. 29-44.