



Martín Caldeiro Branda

El cuerpo en juego:
la emergencia del discurso sobre el juego
en el campo de la educación física
a comienzos del siglo xx en Uruguay



Martín Caldeiro Branda

EL CUERPO EN JUEGO: LA EMERGENCIA
DEL DISCURSO SOBRE EL JUEGO
EN EL CAMPO DE LA EDUCACIÓN FÍSICA
A COMIENZOS DEL SIGLO XX EN URUGUAY

La publicación de este libro fue realizada con el apoyo de la Comisión Sectorial de Investigación Científica (csic) de la Universidad de la República.

Los libros publicados en la presente colección han sido evaluados por académicos de reconocida trayectoria en las temáticas respectivas.

La Subcomisión de Apoyo a Publicaciones de la csic, integrada por Luis Bértola, Magdalena Coll, Mónica Lladó, Alejandra López Gómez, Vania Markarián, Aníbal Parodi y Sergio Martínez ha sido la encargada de recomendar los evaluadores para la convocatoria 2019.

Imagen de portada: Ismael Figoli/Díaz

© Martín Caldeiro, 2019

© Universidad de la República, 2021

Ediciones Universitarias,
Unidad de Comunicación de la Universidad de la República (uccur)

18 de Julio 1824 (Facultad de Derecho, subsuelo Eduardo Acevedo)

Montevideo, CP 11200, Uruguay

Tels.: (+598) 2408 5714 - (+598) 2408 2906

Correo electrónico: <infoed@edic.edu.uy>

<www.universidad.edu.uy/bibliotecas/>

ISBN: 978-9974-0-1875-4

e-ISBN: 978-9974-0-1876-1

Contenido

PRESENTACIÓN DE LA COLECCIÓN BIBLIOTECA PLURAL, <i>Rodrigo Arim</i>	7
PRÓLOGO, <i>Raumar Rodríguez Giménez</i>	9
INTRODUCCIÓN.....	11
Del poder represivo y el poder productivo: lineamientos teórico-conceptuales.....	13
Antecedentes de investigación: sobre un campo de conocimiento en construcción.....	23
Recorte, hipótesis y fuentes.....	27
JUEGO Y MORAL.....	33
Para una infancia educada: el gobierno de la moral.....	35
Infancia: el nuevo sujeto de la moral lúdica normalizadora.....	37
Programas escolares: moralización e higiene lúdica.....	40
Box: de la práctica <i>in-moral</i> al box académico.....	49
Cierre.....	54
JUEGO Y SABER MÉDICO.....	57
Salud y poder médico: la verdad (en y del) juego.....	58
Para una educación higiénica infantil: juego y ejercicios al aire libre.....	62
Juego y ¿tiempo libre?: el saber médico en el tiempo de descansos y recreos.....	65
Juego y tiempo: una nueva experiencia disciplinante.....	68
Saber médico y su articulación en el discurso del Plan de acción (CNEF, 1923).....	73
Cierre.....	77
JUEGO Y SEXO.....	79
Plazas de deportes y educación universitaria: moldear el deseo, canalizar las pulsiones mediante los juegos.....	80
Cierre.....	88

JUEGO Y RAZA.....	91
Producción de la infancia:	
mecanismo de autoafirmación de la raza.....	94
Prevenir las malas tendencias, asegurar la raza.	
Un plan de educación física escolar	97
Campamentos escolares: biodispositivo al aire libre.....	101
Educación física en liceos: examinar, dividir, intervenir	107
Cierre.....	111
CONSIDERACIONES FINALES.....	113
FUENTES CONSULTADAS.....	121
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	123

Presentación de la Colección Biblioteca Plural

Vivimos en una sociedad atravesada por tensiones y conflictos, en un mundo que se encuentra en constante cambio. Pronunciadas desigualdades ponen en duda la noción de progreso, mientras la riqueza se concentra cada vez más en menos manos y la catástrofe climática se desenvuelve cada día frente a nuestros ojos. Pero también nuevas generaciones cuestionan las formas instituidas, se abren nuevos campos de conocimiento y la ciencia y la cultura se enfrentan a sus propios dilemas.

La pluralidad de abordajes, visiones y respuestas constituye una virtud para potenciar la creación y uso socialmente valioso del conocimiento. Es por ello que hace más de una década surge la colección Biblioteca Plural.

Año tras año investigadores e investigadoras de nuestra casa de estudios trabajan en cada área de conocimiento. Para hacerlo utilizan su creatividad, disciplina y capacidad de innovación, algunos de los elementos sustantivos para las transformaciones más profundas. La difusión de los resultados de esas actividades es también parte del mandato de una institución como la nuestra: democratizar el conocimiento.

Las universidades públicas latinoamericanas tenemos una gran responsabilidad en este sentido, en tanto de nuestras instituciones emana la mayor parte del conocimiento que se produce en la región. El caso de la Universidad de la República es emblemático: aquí se genera el ochenta por ciento de la producción nacional de conocimiento científico. Esta tarea, realizada con un profundo compromiso con la sociedad de la que se es parte, es uno de los valores fundamentales de la universidad latinoamericana.

Esta colección busca condensar el trabajo riguroso de nuestros investigadores e investigadoras. Un trabajo sostenido por el esfuerzo continuo de la sociedad uruguaya, enmarcado en las funciones que ella encarga a la Universidad de la República a través de su Ley Orgánica.

De eso se trata Biblioteca Plural: investigación de calidad, generada en la universidad pública, encomendada por la ciudadanía y puesta a su disposición.

Rodrigo Arim

Rector de la Universidad de la República

Prólogo

Juego es una de esas palabras de uso corriente; está en nuestro vocabulario cotidiano de manera permanente. Los sentidos con los que se utiliza esta palabra recorren un amplísimo abanico, desde los usos habituales en las infancias hasta las metáforas políticas, pasando por el antiguo sentido religioso, los juicios morales o simplemente descripciones sobre el encastre de piezas. Forma parte tanto de referencias a cosas concretas como abstractas; se la evoca en momentos efímeros que no trascienden la acción en la que se introduce, pero también como fundamento del ordenamiento económico, social, cultural y político.

Que etimológicamente esté asociada a *jocus* (lat.), ‘broma, chanza’, como indica Joan Corominas,¹ no significa que no haya servido para prácticas con un sentido muy denso y profundo, de alto impacto para la vida de los grupos humanos —por ejemplo, las prácticas religiosas— o también para introducir hipótesis fundamentales en teorías que han trascendido, como es el caso de Sigmund Freud y su *Más allá del principio de placer*.² Sin embargo, algo parece insistir en quedar asociado a lo inútil, y por eso en las sociedades modernas, desde que tienen por eje articulador la producción asociada al valor de cambio, no hemos dejado de inventar y refinar dispositivos para organizar el tiempo, ese inefable de la vida humana que la esfera económica organiza como productivo e improductivo. La investigación de Martín Caldeiro, con un abordaje genealógico, nos muestra cómo y por qué se habla del juego en las primeras décadas del siglo xx uruguayo, especialmente cuando se trata de la educación de los cuerpos, en el marco de una problemática general de la gubernamentalidad, como la ha definido Michel Foucault en *Seguridad, territorio, población*.³

Cuando se trata del dispositivo pedagógico, el juego se ha convertido en una especie de comodín que enmascara un *quid pro quo*: para gran parte de las pedagogías modernas el juego es algo estrictamente utilitario, un dispositivo que está al servicio del desarrollo infantil y de los aprendizajes. Al respecto, Caldeiro propone analizar el juego según un doble mecanismo: la normalización del juego y el juego como elemento normalizador. Así, nos introduce en su investigación analizando el elemento moral presente en los discursos sobre el juego, dirigido a la población en general, pero muy especialmente a la infancia, como «sujeto de la moral lúdica normalizadora». Allí

1 Corominas, J. (1984). *Diccionario crítico etimológico castellano e hispánico*. Madrid: Gredos.

2 Freud, S. (2007). *Obras completas*. Vol. XVIII. Buenos Aires: Amorrortu.

3 Foucault, M. (2009). *Seguridad, territorio, población*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

se descubren los lazos entre el juego y los ejercicios físicos como prelude de los juegos deportivos y las intrincadas y polémicas relaciones entre juego y deporte. En continuidad con esta discursividad, Caldeiro también analiza cómo el juego pasa a formar parte del saber médico, dentro del cuadro general del higienismo, como algo que hoy llamaríamos *práctica saludable*. Los énfasis hallados no están solamente en el tiempo de trabajo, sino también en los tiempos de recreo y descanso, en el tiempo libre. El juego está llamado a ser parte de la educación física y espiritual, en el tiempo productivo y en el de recuperación de fuerzas. De esta manera, también ha sido un potente aliado para encauzar la descarga pulsional, para la organización de los sexos y las sexualidades, asuntos muy caros para un programa civilizatorio anclado en la normalización de las conductas. Ensamblan allí también todo un conjunto de preocupaciones de inspiración racial, eugenésica y de clase social, como nos muestra Caldeiro al analizar los campamentos escolares.

Quien toma al juego como objeto de estudio se arriesga a profanarlo. Ponerlo a funcionar en los parámetros de la producción académica puede inducir a olvidar lo que tiene de imposible de nombrar. Parece necesario, una y otra vez seguir preguntándonos por qué tendríamos que hacer del juego algo útil. La burguesía se consideró revolucionaria, entre otras cosas, por profanar todo lo sagrado. Pero en esa religión cultural y sin dogma que es el capitalismo,⁴ donde todo —incluso el juego— parece pasar por el tamiz de la productividad y el valor de cambio, el juego puede ser evocado en su vocación política para volver a profanar,⁵ esta vez, la culpa que el propio capitalismo engendra.

Raumar Rodríguez Giménez

Octubre de 2021

4 Benjamin, W. ([1921]2016). El capitalismo como religión. Trad., notas y comentario de E. Foffani y J. A. Ennis. *Katatay*, X(13/14) 178-191.

5 Agamben, G. (2005). *Profanaciones*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo.

Introducción

¿Por qué una investigación que se pregunta por el juego? ¿Por qué hacer un estudio sobre cuestiones que atañen a un elemento cultural que en términos de interés para la investigación parecería tener un lugar secundario o poco relevante? En su tesis nueve sobre la historia, Benjamin (2014) utiliza la imagen de un ángel llamado Angelus Novus, que aparece en un cuadro de Klee, que parece estar «en el momento de alejarse de algo sobre lo cual clavada la mirada. Sus ojos están desencajados, la boca abierta, las alas desplegadas»¹ (Benjamin, 2014: 245-246). Así, dice el autor, debería ser el *ángel de la historia*, con su rostro mirando al pasado, de espaldas a un futuro irremediable al que la tempestad (progreso) lo empuja. Ante sus ojos ve ruinas y vestigios de cultura a partir de las cuales puede interpretar la historia; esos elementos, esas pequeñeces, a veces son valoradas como insignificantes pedazos de cultura, pero al ser focalizados y descriptos exponen aspectos relevantes sobre la totalidad social. El juego, dice Huizinga (2007), «Es algo superfluo. Solo en esta medida nos acucia la necesidad de él, que surge del placer que con él experimentamos» (p. 20). De este modo, no se inscribiría en la esfera práctico-económica, por no ser creador de valor, sino que sería del orden de lo que no tiene utilidad, pero, contrariamente, en la cultura moderna, el juego parecería haberse configurado de manera diferente, justamente adoptando un sentido útil. De este modo, el lugar que adquiere en el discurso oficial de la educación física parecería, en un principio, también distinto. Ese sentido y lugar que el juego asume en el discurso de la educación física en las primeras tres décadas del siglo xx en Uruguay es lo que nos interesa y nos moviliza en esta investigación.

Los tres programas oficiales de educación primaria del período, así como el *Plan de acción* de 1923 de la Comisión Nacional de Educación Física (CNEF) y las discusiones parlamentarias de la época, tomadas como fuentes de esta investigación, como se verá más adelante, muestran una presencia constante de enunciados relativos al juego. ¿Qué es lo que hay de particular en el *juego* que hizo que aparecieran enunciados de manera constante en el marco de la educación en general y de la educación física en particular? El problema que esta tesis aborda consiste en interrogarse sobre cómo ciertos discursos sobre el juego acerca la educación de los cuerpos, propiciados en las esferas institucionales del gobierno, se reorganizan en un escenario de cambios culturales, económicos y sociales en el Uruguay a inicios del siglo xx. La genealogía en el sentido de Foucault (1992) será la forma de abordaje. Este análisis

1 «...na iminência de se afastar de algo que ele encara fixamente. Seus olhos estão escançados, seu queixo caído e suas asas abertas»

envuelve el problema del poder con las disciplinas (el control del cuerpo de los individuos) y los dispositivos de seguridad (el control de la población). Estos mecanismos de poder analizados por el filósofo francés permanecen, transformados, pero aún vigentes en lo contemporáneo. De este modo la mirada que se orienta al pasado en perspectiva permite comprender el presente, incluso en lo que se refiere al juego. En estos términos, al contrario de la asociación frecuente entre juego y libertad en el ámbito de la ludicidad, el juego no es *un fuera* del poder, sino algo constituido por ese poder. En este contexto, nuestro objetivo fue describir las condiciones de posibilidad para la emergencia del juego en los discursos y prácticas educacionales (en la escuela y fuera de esta) en los inicios del siglo xx en Uruguay, identificando rupturas o continuidades sobre el juego y el jugar que se produjeron en este período histórico a partir de la conformación y el desarrollo de la educación física como campo de intervención racional-científico. En esta dirección, la investigación describe relaciones de poder que emergen de la articulación cuerpo y juego, asociadas a prescripciones, proscripciones e interdicciones morales y médicas, que marcaron los límites discursivos en el campo de la educación física y produjeron un régimen de verdad sobre el juego y, efectos de sentido sobre esta práctica. A su vez, apunta a las relaciones que se establecen entre la higiene, el saber médico, la salud y el juego, y describe el lugar que este ocupó como elemento del dispositivo de la sexualidad (de un discurso sobre el sexo), considerando el supracitado *Plan de acción* propuesto por la CNEF para las plazas de deportes, la escuela pública y la educación universitaria. También se apunta a la presencia de la raza en el discurso de la educación física en el período en cuestión y su articulación con prácticas de juego. Las preguntas que orientan el trabajo son: ¿Qué cuestiones características de los procesos de gubernamentalidad aparecen vinculadas en los discursos respecto del juego en los comienzos del siglo xx en el marco de la educación del cuerpo en Uruguay? ¿Cuáles fueron las interrupciones o continuidades respecto del juego en el proceso de normalización de la población? ¿Cuáles fueron las condiciones de época que permitieron la emergencia de enunciados sobre el juego y cuáles, sus sentidos? ¿Qué espacios pueden ser identificados como lugares de producción de lo lúdico? ¿Con qué finalidades el juego se convierte en estrategia pedagógica envuelto en el halo del ejercicio del poder gubernamental? ¿Qué relaciones de poder-saber tornaron al juego algo productivo para la dirección de las conductas? ¿Qué efectos y prácticas pueden dar cuenta del juego como un elemento central en el proceso de normalización de las conductas de los individuos en el marco del ejercicio del poder gubernamental? ¿Cómo se relacionan cuerpo, educación física y juego?

Del poder represivo y el poder productivo: lineamientos teórico-conceptuales

El historiador y profesor José Pedro Barrán nos propone un análisis de la sensibilidad en el Uruguay entre 1800 y 1920. *La historia de la sensibilidad en el Uruguay* se compone de dos tomos, cada uno correspondiente a un período cronológico particular: el comprendido entre 1800 y 1860, momento en el cual según el autor la sensibilidad «bárbara» es dominante en la sociedad, y el demarcado entre 1860 y 1920 denominado cultura «civilizada», sensibilidad que sustituyó a la predominante en los años anteriores. La investigación se centra en fuentes de la prensa del siglo XIX y XX, así como también en los archivos de la Curia de Montevideo, en el Archivo General de la Nación, diarios de las Cámaras de Diputados y Senadores y libros y folletos de época. Vale destacar, tal como lo hace el autor, que el proceso de transformación cultural no fue algo que sucedió de un momento para el otro, sino que implicó una lenta transformación social y cultural. El autor caracteriza al período de cambios en «la historia de la sensibilidad en ese Uruguay del siglo XIX [como] la lenta desaparición del pathos y la también lenta aparición del freno de las pasiones interiores» (Barrán, 2009: 9). También afirma que la sociedad uruguaya del siglo XVIII, y en parte la del siglo XIX, se caracterizaban por los «excesos» del cuerpo en el juego y en el ocio, lo cual era propiciado por el hecho de que una cuarta parte del año se destinaba al carnaval, a los juegos y a las fiestas religiosas.

Hasta mediados del siglo XIX la población uruguaya era fundamentalmente joven² si la comparamos con la de la sociedad actual, cuestión que el autor toma para explicar «el primado de lo lúdico y los excesos sexuales de esa sensibilidad» (Barrán, 2009: 23). A partir de los documentos mencionados teje un análisis interpretativo sobre la «actitud» mediante la cual la sensibilidad «bárbara» y la «civilizada» —que, al decir del autor, se suceden en las proximidades del siglo XIX— enfrentaron la actividad lúdica, la sexualidad, la violencia física, y la muerte: «Violencia y sexualidad encarnan, en realidad, dos referencias a un solo hecho: la actitud ante la vida. El otro componente, la actitud ante la muerte, completa y cubre, a nuestro entender, los problemas básicos de toda cultura» (Barrán, 2009: 10).

Es, entonces, a partir del análisis de la «represión de la violencia, el juego, la sexualidad, y la “fiesta” de la muerte» (Barrán, 2009: 12) que el historiador presenta la atmósfera de la época o «el sentir colectivo al que nadie escapa, por encumbrado o bajo que se encuentre en la escala social» (Barrán, 2009: 9). En la «cultura civilizada» las formas «excesivas» de sentir

2 Según un cuadro confeccionado por este historiador, que tomó como base diferentes documentos de censos realizados en la época, podemos ver que entre 1889 y 1895 la edad promedio en el territorio uruguayo era de 17,41 —promedio de 13 departamentos—, en 1908 el promedio era de 22,80 (Barrán, 2009: 22).

fueron reprimidas, generando un nuevo orden de sentimientos justo en el momento en que Uruguay se adentraba en un proceso de modernización, cultural, económico, político y social. Según Barrán, esos cambios ocurridos sobre finales del siglo XIX e inicios del XX respondieron a un impulso de las clases dirigentes, que pretendían construir un país «civilizado». Para este sector social constituido como burguesía —que de a poco fue hegemonizando el campo político, así como el cultural, el económico, el educativo, el moral y el social— se presentaba como ineludible una modificación en la sensibilidad de la población que fuera en consonancia con las nuevas directrices «modernas» que generaron la necesidad de romper con lo que el historiador denominó la «sensibilidad bárbara», que había sido característica de los siglos XVIII y XIX.

El concepto de «barbarie» se constituye en un binomio de oposición con el de «civilización»; según lo define Barrán, la cultura bárbara fue conocida como «la sensibilidad de los «excesos» en el juego y en el ocio (su consecuencia improductiva), en la sexualidad, en la violencia, en la exhibición «irrespetuosa de la muerte» (Barrán, 2009: 12). Dicha forma de comportarse y de entender la vida fue practicada por «buena parte también [...] de las clases dominantes en su vida cotidiana» (Barrán, 2009: 12). En las antípodas se halla la «civilización», que presentaba conductas, sentimientos y valores diferentes que moldeaban la vida de las personas en el Uruguay que se advenía. Instalada definitivamente, según el autor, «en las primeras décadas del siglo XX», dicha sensibilidad «...disciplinó a la sociedad: impuso la gravedad y el “empaquetado” al cuerpo, el puritanismo a la sexualidad, el trabajo al “excesivo” ocio antiguo» (Barrán, 2009: 215), y agrega que se «prefirió reprimir sus almas, a menudo inconscientes del nuevo método de dominación elegido [...]» (Barrán, 2009: 215). Lejos de tratarse de un proceso neutro, al decir de Barrán, se caracterizó por ser una época de represiones constantes sustentadas también, en parte, por la propia población.

Como mencionamos anteriormente, es a partir del análisis de ciertos aspectos de la cultura —como el juego y la forma de vivenciar el cuerpo en las diferentes épocas— que el autor examina el cambio de sensibilidad en la sociedad uruguaya. En tal sentido estableció un apretado lazo entre lo «bárbaro» y el juego, describió las características que este adoptó para la cultura en cuestión y la vinculación con la manera de sentir y vivir el cuerpo, afirmando que «lo lúdico era un valor socialmente estimado» (Barrán, 2009: 91) y que la cultura bárbara sentía el juego como parte de la trama de la vida cotidiana: «placer y trabajo no eran términos reñidos» (Barrán, 2009: 89). Sumado a esto, la «violencia física» como elemento que lo invadía «todo», ya sea en la relación entre padres e hijos, en el juego, en «cualquier clase de disputa entre hombres y entre mujeres», en la «relación del Estado con las clases populares», «de los maestros con los alumnos», hasta «la relación del hombre con los animales» (Barrán, 2009: 42). Según el autor, el juego, unido a la violencia

física, fue uno de los elementos que más ocupó a los reformadores de esta sensibilidad (Barrán, 2009). Como es demostrado por Barrán, muchos juegos de la «barbarie» fueron controlados, ordenados, reglamentados y reprimidos. Destaca que a partir de diferentes «medidas gubernamentales» y de las «modas sociales», en las primeras tres décadas del siglo xx se implantó el nuevo orden del «ocio» y la «anulación de la fiesta». Lo ejemplifica con el edicto de policía de Montevideo de 1873 que prohíbe el juego con agua en el carnaval. Esto se presenta como testimonio de los cambios sucedidos en las prácticas lúdicas y la manera de vivir el cuerpo de esa sociedad, y revela así una nueva sensibilidad respecto de la forma de comprenderlo, el tiempo destinado a esas prácticas y las prácticas en sí; en fin, al decir del autor, la historia de algunas de esas prácticas es convergente con la historia de la sensibilidad de nuestra sociedad. Tanto el carnaval con sus juegos como los juegos de azar, las corridas de toros y el boxeo fueron centro de las miradas sanantes de la moral civilizada. El periódico *El Siglo*,³ publicaba en 1867: «A la sociedad culta e ilustrada pertenece dirigir esas diversiones en una vía menos escandalosa, demostrando por su ejemplo que es fácil procurarse el mismo placer sin necesidad de rebajarse a los excesos que deshonran a la humanidad» (*El Siglo*, 1867, citado por Barrán, 2009: 400).

A partir de la documentación analizada, el historiador refiere a la existencia de constantes prohibiciones que recayeron sobre los juegos de carnaval, desde la reglamentación de las horas de juego, pasando por los disfraces, el uso de los símbolos nacionales, el uso de los pomos de agua, así como el espacio por donde se realizaba el desfile: «La “civilización” del carnaval [...] aparece históricamente signada por un plan preconcebido de las clases dirigentes cuyo ejecutor inmediato fue la represión policial», y advierte «el triunfo del concepto de diversión vigente en “los barrios altos” sobre el existente en los barrios “bajos”» (Barrán, 2009: 400-401) a partir de una cita del diario *La Tribuna Popular*,⁴ que en 1888 publicaba lo siguiente:

3 La primera imprenta a vapor fue inaugurada por *El Siglo* en 1863, un diario con un plantel de intelectuales integrado por Julián Álvarez, Elbio Fernández, Fermín Ferreira, Pablo de María, Julio Herrera y Obes, Carlos María Ramírez, José Pedro Ramírez y el francés Adolfo Vaillant. Información disponible en: <[https://es.wikipedia.org/wiki/El_Siglo_\(Uruguay\)](https://es.wikipedia.org/wiki/El_Siglo_(Uruguay))>.

4 Fue un diario vespertino uruguayo que comenzó a publicarse en 1879 y fue el primer diario en Uruguay en imprimirse en el sistema rotativo. Sus fundadores fueron Emilio Lecot y Renaud Reynoud. Uno de los socios del diario era su administrador, José Lapido, quien se convertiría en el principal impulsor de la publicación. Hasta 1893 Francisco Piria estuvo asociado a la empresa. Entre sus redactores destacaron Washington Beltrán y Florencio Sánchez. Información disponible en: <https://es.wikipedia.org/wiki/La_Tribuna_Popular>. Telias (s. d.) realiza un análisis titulado «La campaña antiinmigratoria» en *La Tribuna Popular* y en *El Debate* (1936-1937). Si bien el período excede el de nuestro trabajo, de todas formas se muestra el perfil del diario en cuestión. Telias destaca: «*La Tribuna Popular*, diario montevideano de larga tradición en el país —fundado en 1879 y propiedad de una familia blanca vinculada a los sectores más conservadores del Partido Blanco o Nacional— fue el que encabezó claramente dicha campaña [se refiere

...vemos que el bestial huevazo [...] los cantones, el aguacendo, la bomba, el tarro de pintura y hasta el pomo de a litro [han llegado a su fin sustituidos por el] carnaval plástico, donde la estética entra en primer término (Barrán, 2009: 401).

El juego de azar, al igual que las corridas de toros, «indisciplinantes del cuerpo, fundamentalmente de las clases populares» fueron producto de transformaciones moralizantes e higiénicas; el reglamento de la policía, de enero de 1827, establecía que quedaría prohibido «todo juego de azar y envite», debido a que esos juegos se identificaban como amenazas que corrompían las «buenas» costumbres, el uso adecuado del tiempo, en fin, el orden que la economía burguesa favorecía. En febrero de 1845 el periódico *El Constitucional* publicaba que «El avance [de la economía] solo sería posible si, además de modificarse las condiciones políticas, también las “diversiones”, [...] se hacían “más dulces y delicadas”» (Barrán, 2009: 199).

Para nuestro análisis proponemos una lectura distinta a la de Barrán respecto del juego, coincidiendo con una parte del período analizado por el historiador, quien realiza un estudio de un proceso de larga duración que se extiende desde 1800 a 1920, en el que se identifican, como ya dijimos, dos momentos: uno determinado entre 1800 y 1860 —época «bárbara»— y el otro, denominado «civilizado», enmarcado entre 1860 y 1920. Para esta lectura tomaremos herramientas foucaultianas, considerando el poder desde otra perspectiva, ya no en términos de represión, como es el aporte de Barrán (2009), sino más bien desde un punto de vista que busca analizar las condiciones de posibilidad que habilitan que ciertos discursos funcionen en el

con esto a la discusión de la Ley de Indeseables]. La prédica de dicho diario en torno a la cuestión inmigratoria se puede sintetizar en seis ideas interdependientes, a saber: i) el arribo sin limitaciones de inmigrantes ha provocado la situación de crisis socioeconómica que sufre el país; ii) el gran responsable de esta situación es el batllismo y su política “de puertas abiertas”; iii) los inmigrantes constituyen una competencia desleal para el comercio y la industria establecidos, así como para los trabajadores uruguayos que son desplazados de los puestos de trabajo por los “recién llegados”; iv) los inmigrantes representan un peligro para la estabilidad política, ya que con ellos se difunden “ideas disolventes”; v) la incorporación a la sociedad uruguaya de inmigrantes de “razas exóticas” atenta contra la identidad y la cultura nacionales; vi) el gobierno emanado del golpe de 1933 asumió el compromiso histórico de poner freno a esta situación, cerrando las fronteras y procediendo a la expulsión de inmigrantes. Si bien al principio de su prédica no hace distinción de origen, poco a poco se va dirigiendo a la inmigración “no tradicional”, a la que calificará como “indeseable” o “exótica”. Esta categorización tuvo tres componentes centrales: económico, ideológico y xenófobo [...] *La Tribuna Popular* [representó] en sus expresiones la conjunción del más acérrimo conservadurismo político, económico y social típico, condimentado con los clásicos prejuicios históricos que el catolicismo eclesiástico, al que también eran adeptos, difundió por largos siglos. Y esto encontró a su vez nuevos fundamentos y motivaciones al servir como punto de encuentro con los movimientos fascistas que crecían en una Europa con la que el Uruguay se sentía plenamente identificado» (Telias, s. d. : 4).

ejercicio del poder. En otras palabras, comprender cuál es su funcionamiento, para darle visibilidad. El análisis pretende dilucidar la forma en cómo ciertos discursos propiciados desde las esferas institucionales se reorganizan en un escenario de grandes transformaciones en Uruguay. Siguiendo a Foucault (2008) el poder no es algo que se detenta como un objeto o que potencia un objeto que se pueda pasar de persona a persona; lejos está de ser una especie de materia primera que se pueda alcanzar como fetiche de nuestro deseo; no es una institución o cierta estructura, sino que más bien se ejerce y se produce constantemente. Y más que funcionar en el orden de la represión, el poder opera mediante la producción discursiva dentro de un régimen que articula poder-saber-verdad. De esta forma,

...por poder hay que comprender, primero, la multiplicidad de las relaciones de fuerza inmanentes y propias del campo en el que se ejercen, y que son constitutivas de su organización; el juego que por medio de luchas y enfrentamientos incesantes las transforma, las refuerza, las invierte; los apoyos que dichas relaciones de fuerza encuentran las unas en las otras, de modo que formen cadena o sistema, o, al contrario, los desniveles, las contradicciones que aíslan a unas de otras; las estrategias, por último, que las tornan efectivas, y cuyo dibujo general o cristalización institucional toma fuerza en los aparatos estatales, en la formulación de la ley, en las hegemonías sociales. La condición de posibilidad del poder, en todo caso el punto de vista que permite volver inteligible su ejercicio (hasta en sus efectos más «periféricos»), y que también permite utilizar sus mecanismos como cuadrícula de inteligibilidad del campo social, no debe ser buscado en la existencia primera de un punto central, en un foco único de soberanía del cual irradiarían formas derivadas y descendientes [...]. El poder está en todas partes; no es que lo englobe todo, sino que viene de todas partes. Y «el» poder, en lo que tiene de permanente, de repetitivo, de inerte, de autorreproductor, no es más que el efecto de conjunto que se dibuja a partir de todas esas movi­lidades, el encadenamiento que se apoya en cada una de ellas y trata a su vez de fijarlas (Foucault, 2008: 89).

Podemos decir más: el poder es siempre relacional, está presente en todos los ámbitos de la sociedad. Abordaremos la perspectiva foucaultiana a partir de lo que fueron sus producciones biopolíticas, que dan un tratamiento al poder desde su funcionamiento, corriendo el foco de la lógica de la represión y centrando la preocupación en la regulación, donde la producción de subjetividades ocupa un lugar de relevancia. En primer lugar, hay una interrogante de carácter histórico-teórica sobre si el *poder* es sinónimo de «represión», que se complementa con la siguiente interrogante: «La prohibición, la censura, la denegación, ¿son las formas según las cuales el poder se ejerce de un modo general, tal vez, en toda sociedad y seguramente en la nuestra?».

La problematización respecto de la «hipótesis represiva» es profundizada con otras dos preguntas, una propiamente histórica: «lo que a primera vista se manifiesta —y que por consiguiente autoriza a formular una hipótesis inicial— ¿es la acentuación o quizá la instauración, a partir del siglo xvii, de un régimen de represión sobre el sexo?», y finalmente una tercera pregunta, de carácter histórico-político, respecto del discurso crítico a la represión, en la que se plantea si es una forma de ponerle freno a los mecanismos de poder que históricamente han funcionado o si es parte de la red histórica que denuncia: «¿[se produce] una ruptura histórica entre la edad de la represión y el análisis crítico de la represión?» (Foucault, 2008: 15-16). Como plantea el autor, no se trata de plantear contrahipótesis o de decir que en nuestra sociedad capitalista y burguesa, lejos de aparecer reprimida, la sexualidad ha gozado de un régimen de constante libertad, sino más bien de ahondar en el análisis de los mecanismos del poder, inscribiéndolo en una «economía general de los discursos sobre el sexo en el interior de las sociedades modernas a partir del siglo xvii» (Foucault, 2008: 16). En definitiva, de lo que se trata, según Foucault (2008: 17), es de tomar «el hecho de que se habla de él, quiénes lo hacen, los lugares y puntos de vista desde dónde se habla», las instituciones que almacenan y circulan lo que sobre él se dice, es decir, el «hecho discursivo», la «puesta en discurso» del sexo, así como también las técnicas que le permiten al poder infiltrarse hasta los lugares más íntimos e individuales. En suma, el análisis de Foucault no pretende afirmar que el sexo no haya sido negado, sino que intenta tomar distancia de la idea de la prohibición o la represión como centro de análisis para «escribir la historia de lo que ha sido dicho a propósito del sexo en la época moderna» (Foucault, 2008: 17). En otras palabras, escribir la historia de nuestras verdades. Dicho de otro modo, la preocupación de nuestro autor no pasa por encontrar la verdad, antes que todo trata de preguntarse por las razones y los modos de enunciación de la verdad. Él considera que la verdad debe ser entendida a partir de las relaciones de poder específicas que actúan en una sociedad. Es más, no hay verdad sin poder o fuera del poder, hay verdad dentro de un régimen de verdad que funciona dentro de una sociedad, aunque sea de manera provisoria. En dichos marcos es que se desenvuelven las diferentes técnicas de gobierno del individuo (Candiotto, 2010). El filósofo y activista francés⁵ afirma que es a partir del siglo xvii que emerge una «voluntad de saber» sobre el sexo, momento en que puede encontrarse una proliferación de discursos sobre este, una exhor-

5 Foucault tuvo una importante participación en el terreno político: en marzo de 1968 participó de las luchas estudiantiles de Túnez, en mayo de ese mismo año volvió a París y participó activamente en el campo político en el conocido mayo francés. En el período en el cual ingresó al Collège de France formó el Grupo de Información sobre las Prisiones (GIP), encargado de denunciar las condiciones inhumanas del régimen penitenciario francés. Foucault escribió también sobre otros temas que fueron surgiendo en las décadas finales del siglo xx, como la homosexualidad y la locura.

tación a hacer hablar y a oír de él. Para Foucault, el sexo no es solo asunto del placer, sino que de él debe extraerse un *saber* y una *verdad*. El mecanismo de extracción de la «verdad del sexo» es la confesión, que se afirma y acelera, según el autor, con la contrarreforma religiosa en todos los países católicos, con el fin del autocontrol de los cuerpos y del deseo. Ese control sobre los cuerpos opera en forma estratégica a través de la producción de un tipo de discurso acerca de la sexualidad. Es hacia inicios del siglo XVIII que Foucault ubica «una incitación política, económica y técnica a hablar del sexo», y surge así un discurso no solo moral, sino también racional respecto de la sexualidad:

Se debe hablar del sexo, se debe públicamente y de un modo que no se atenga a la división de lo lícito y lo ilícito, incluso si el locutor mantiene para sí la distinción [...]; se debe hablar como de algo que no se tiene, simplemente, que condenar o tolerar, sino que dirigir, que insertar en el sistema de utilidad, regular para el mayor bien de todos, hacer funcionar según un óptimo. El sexo no es cosa que solo se juzgue, es cosa que se administra. Participa del poder público; exige procedimientos de gestión [...] En el siglo XVIII el sexo llega a ser asunto de «policía». Pero en el sentido pleno y fuerte que se deba entonces a esta palabra, no represión del desorden, sino mejoría ordenada de las fuerzas colectivas e individuales (Foucault, 2008: 27).

Es justamente en el siglo XVIII, tal como lo plantea el autor, que emerge la «población»⁶ con fenómenos específicos, como novedad en las técnicas de poder. En el centro de este problema económico y político, de la población, se encuentra el sexo, ya no, solo desde una perspectiva del cuerpo individual. La conducta sexual de la población es tomada como objeto de análisis y como blanco de intervención. Podemos decir que la emergencia del discurso del sexo está dirigida a expulsar de la realidad las formas de la sexualidad no sometidas a la economía estricta de la reproducción, negando las actividades infecundas y proscribiendo los placeres periféricos (Foucault, 2008). El surgimiento del dispositivo de la sexualidad abre paso a una multiplicidad discursiva, producida por un conjunto de artefactos que funcionan en diferentes instituciones, que tomaron forma en la biología, la crítica política, la demografía, la medicina, la moral, la pedagogía, la psicología y la psiquiatría. La emergencia de ese dispositivo funcionó como estrategia de poder para el gobierno de los individuos y de la población, efecto de la «urgencia histórica» de la que habla Foucault, que sostiene que un dispositivo es aquella formación que se produce a partir de discursos que surgen en respuesta a una urgencia en un momento histórico particular. Tal es lo sucedido con

6 Las problemáticas de la población se hacen presentes o, dicho de otro modo, el problema de la gubernamentalidad comienza a emerger como problema biopolítico, estableciendo las condiciones que posibilitarían la consolidación de diferentes dispositivos característicos de las economías occidentales.

el dispositivo de la sexualidad, emergencia que es respuesta a la necesidad de autoafirmación de las clases dominantes. Dicho proyecto de clase fue un instrumento de reforzamiento de la burguesía, en su obstinación por «proveerse de una sexualidad y constituirse a partir de ella un cuerpo específico» auto-representado como «un organismo con buena salud y una sexualidad sana» (Foucault, 2008: 119-121).

Parafraseando a Seré (2014), en la modernidad el cuerpo fue objeto de disciplinamiento, pero también de cuidado o de disciplinamiento en el cuidado. Cuerpo y sexo formaban parte de las preocupaciones de la sensibilidad civilizada dominante en las instituciones —y la represión del alma, considerada ahora por tener efectos más duraderos que la violencia física, era la estrategia que acompañaba la culpa, pregonada por la iglesia, la escuela y la policía—: «A sexualidade foi organizada, ameaçada pelo castigo divino anunciado pela Igreja, associada à culpa e ao pecado». Concomitantemente, padres y profesores de escuela, apelaban a la razón, al amor y a la autoridad, y bregaban por el recato del cuerpo y el control de las pasiones (Seré, 2014: 17). La civilización necesitaba regular cualquier hábito o costumbre que representara un exceso del cuerpo. Fue entonces que se colocaron todas las miradas sobre la sexualidad. Una sexualidad sin «excesos» era reflejo de prácticas sanas e higiénicas, enmarcada en la lógica de la economía burguesa.

Para poder regular las prácticas fue necesario producirlas en el interior de las instituciones —las cuales caminaron al ritmo del desarrollo moderno—. En ese movimiento el juego fue sujetado y producido asociado a las ideas de salud, higiene, moral y raza. El ocio, más que eliminado, fue orientado. De ahí la importancia de las plazas y espacios para el juego y los juegos, «que tenían como objetivo procurar la utilidad del tiempo de descanso de los trabajadores, tornándolo más útil y provechoso para el trabajo» (Seré, 2014: 17), así como también la inculcación de prácticas saludables a niños y mujeres. Se monta todo un conglomerado de dispositivos que, en el marco de la época del biopoder, captura la vida en manos del Estado y la torna objeto de la política, con el afán de maximizarla.

A partir de una perspectiva foucaultiana, los dispositivos son entendidos como un conjunto heterogéneo de discursos, instituciones, arquitecturas, decisiones reglamentarias, leyes, medidas administrativas; lo dicho y lo no dicho. Constituyen el hilo histórico que une los diferentes elementos heterogéneos, que surge como respuesta a una urgencia histórica que no es producto de voluntades individuales y que se caracteriza por llevar en su génesis cierto grado de espontaneidad constituido por variadas técnicas de poder (Farhi, 2010).

Por último, los dispositivos capturan a los individuos al subjetivarlos e inscribir sobre sus cuerpos una serie de discursos, instituciones, praxis y saberes que se suponen útiles a sus comportamientos, gestos y pensamientos. Para Foucault, «las disciplinas del cuerpo y las regulaciones de la población constituyen los dos polos alrededor de los cuales se desarrolló la organización

del poder sobre la vida» (Foucault, 2008: 132). Entre estos polos, el juego funcionó como eje de proyección de la biopolítica, asociado a la salud y la higiene. Podemos decir que tanto los dispositivos disciplinantes cuanto los de seguridad tienen finalidad normalizadora. Entretanto, hay diferencias entre ellos. Mientras la disciplina

...analiza, descompone los individuos, los lugares, los tiempos, los gestos, los actos, las operaciones. Los descompone en elementos que son suficientes para percibirlos, por un lado, y modificarlos, por otro. [...] dicho de otro modo] intenta establecer los elementos mínimos de percepción y suficientes de modificación. En segundo lugar, la disciplina clasifica los elementos así identificados en función de objetivos determinados [...]. Tercero, la disciplina establece secuencias o las coordinaciones óptimas [...]. Cuarto, la disciplina fija los procedimientos de adiestramiento progresivo y control permanente y por último, a partir de ahí, distingue entre quienes serán calificados como ineptos e incapaces y los demás. Es decir que sobre esa base hace una partición entre lo normal y lo anormal. *La normalización disciplinaria consiste en plantear ante todo un modelo, un modelo óptimo* que se construye en función de determinado resultado, *y la operación de normalización disciplinaria pasa por intentar que la gente, los gestos y los actos se ajusten a ese modelo*; lo normal es, precisamente, lo que es capaz de adecuarse a esa norma, y lo anormal, lo que es incapaz de hacerlo. En otras palabras, lo primero y fundamental en la normalización disciplinaria no es lo normal y lo anormal, sino la *norma* (Foucault, 2006: 75-76; el resaltado es nuestro).

Los dispositivos de seguridad se vinculan a procedimientos estadísticos, al tomar «en cuenta el conjunto sin discontinuidad, sin ruptura», cuestión directamente vinculada a los fenómenos de la población⁷. Esta nueva forma que adquiere esta economía de poder presenta una manera que difiere de las disciplinas al momento de entender la relación colectivo/individuo. Mientras que las disciplinas distinguen lo normal de lo anormal a partir de la *norma* y en función de un ordenamiento efectuado por ellas, el dispositivo de «seguridad» señalará lo *normal* y lo *anormal*, «la operación de normalización consistirá en hacer interactuar esas diferentes atribuciones de normalidad y procurar que las más desfavorables se asimilen a las más favorables [... se] parte de lo *normal*» (Foucault, 2006: 83-84). El surgimiento de estos dispo-

7 Claro está que no es la primera vez que se habla de o interesan problemáticas que remiten a la población. Cuestiones vinculadas a esta aparecían desde antes, «pero con una modalidad esencialmente negativa. “Población” era en lo fundamental lo contrario a despoblación. Se entendía entonces por “población” el movimiento por el cual, luego de algún gran desastre, fuera la epidemia, la guerra o la escasez, uno de esos grandes momentos dramáticos en que los hombres morían con una rapidez y una intensidad espectaculares, se repoblaba un territorio que había quedado desierto» (Foucault, 2006: 88-89).

sitivos se da, según Foucault, asociado al problema de las epidemias y de la ciudad, mostrando que surgen en ese momento los conceptos de caso, crisis, peligro y riesgo, y, tenemos el problema de la población circunscrita en el espacio y el tiempo, es decir, en la ciudad.

Nuevamente con Seré decimos que en la modernidad el poder que se ejerce sobre la vida de la población no desconsiderará el espacio sobre el cual esta circula, habla, ríe, trabaja, vive, y, podemos agregar, juega. La acción gubernamental entra en la dinámica de la planificación, herramienta clave de los dispositivos modernos (Seré, 2014: 35). Estos dispositivos de control de la población instauran una organización espacial y temporal que permite efectivizar la relación entre los efectos negativos, que se tratan de disminuir y los efectos positivos que se busca maximizar (Seré, 2014: 35). Las *plazas públicas*⁸ fueron dispositivos planificados, distribuidos en diferentes barrios de la ciudad con una ubicación estratégica, organizadas en sectores divididos por sexo, en los que se desarrollaban juegos «acordes» a las «necesidades» de cada grupo, orientados por un profesor responsable del «correcto» desarrollo de la actividad y en los tiempos correspondientes.

No se prohíbe el juego, sino que se organiza, se orienta y regula. Se normaliza tanto el jugar como los juegos de la población. Ya no las guerrillas de agua en las calles y a cualquier hora —características de la época de la sensibilidad bárbara— en los términos de Barrán (2009), por el riesgo que ello conlleva: peligro de exposición a las «malas juntas», el alcohol y los prostíbulos. En su lugar se promueve jugar a determinados juegos en determinados espacios y en horarios determinados, con una conducción vigilante, para procurar la utilidad en el uso del tiempo. Se valoraban como útiles aquellas prácticas que contribuyeran a la recuperación de la fuerza de trabajo o promovieran una relación *saludable* con el cuerpo, sin «excesos», propia de una sensibilidad civilizada, reflejo de la «buena raza».

El biopoder, esa «gran tecnología de doble faz [...] caracteriza un poder cuya más alta función desde entonces no es ya quizá la de matar,⁹ sino la de

8 El trabajo de Scarlato (2015) profundiza en esta cuestión.

9 El poder soberano gozó durante largo tiempo del privilegio del derecho sobre la vida y la muerte, es decir, de la potestad de dejar vivir y hacer morir. Este derecho se apoya originariamente en la *patria potestas* romana, que daba al padre de familia el derecho de «disponer» de la vida de sus hijos, así como también de sus esclavos (él se la había «dado», él podía quitársela). El poder era derecho de apropiación, de las cosas, del tiempo, de los cuerpos y finalmente de la vida. Todo esto cambia en occidente (Europa) desde la edad clásica. Surgen nuevos mecanismos de poder. El «derecho de muerte» tendió a desplazarse a un poder que «administra la vida», un poder que se ejerce positivamente sobre la vida, que procura administrarla, aumentarla, multiplicarla, ejercer sobre ella controles precisos y regulaciones generales. La nueva lógica del poder de exponer a una población a una muerte general garantiza a otra su existencia, principio de poder matar para poder vivir. El poder se ejerce y reside en el nivel de la vida, de la especie, de la raza y de los fenómenos masivos de población. Se mata legítimamente a quienes significan para

invadir la vida enteramente» (Foucault, 2008: 132). Es entonces desde el siglo xvii que las disciplinas,¹⁰ y posteriormente en el siglo xviii los dispositivos biopolíticos de seguridad, desencadenan un gran número de mecanismos sobre la vida. En este segundo momento —no tanto como una sustitución del primero, sino junto con este— la estadística desempeñó un papel técnico fundamental: a partir de esta se demuestra que la población tiene sus propias regularidades, se introduce la producción de un saber sobre cantidad de muertos, las enfermedades, los nacimientos, la distribución demográfica, el trabajo, etc.; efectos económicos propios de la población.

El dispositivo de la sexualidad permitió el acceso a la vida del cuerpo y a la vida de la especie al mismo tiempo o, de otro modo, funcionó en respuesta a la necesidad de autoafirmación de la burguesía de mediados del siglo xviii y se extendió por toda la sociedad a lo largo del siglo xix, a partir de cuestiones vinculadas al espacio urbano como la promiscuidad, la instalación de los obreros en habitaciones próximas al trabajo con el objeto de controlar su movilidad, y también relacionadas con la prevención del incesto y la reafirmación del dispositivo de alianza, entre otros elementos. Foucault también describe, por ejemplo, la biopolítica a partir de cuestiones ligadas a la relación entre guerra y raza, salud y saber médico, economía y técnicas de gobierno.

Antecedentes de investigación: sobre un campo de conocimiento en construcción

La reciente incorporación del Instituto Superior de Educación Física (ISEF) a la órbita universitaria explica en parte el incipiente desarrollo del campo en términos académicos. Para esta tesis nos apoyaremos en trabajos realizados en dos grupos de estudio con vinculación académica: el Grupo de Políticas Educativas y Políticas de Investigación (GPEPI),¹¹ del ISEF, y el Núcleo de

los demás una especie de peligro biológico. Se pasó del viejo derecho de «dejar vivir» o «hacer morir» a «hacer vivir» o «arrojar a la muerte» (Foucault, 2008: 127-130).

10 Vale destacar que la cuestión de las disciplinas no desaparece: «jamás fue tan valorada como a partir del momento en que se intentó manejar la población» (Foucault, 2006:135).

11 Este grupo, que tiene apenas diez años, da cuenta de un acumulado muy importante, producto de un recorrido que viene transitando de manera sostenida. Dicho espacio nace de la preocupación por la producción de conocimiento en educación física. En tal sentido se ha interesado por la problematización epistémica y epistemológica en el campo en cuestión. A su vez, académicamente se conforma con cinco líneas de investigación: Cuerpo, educación y enseñanza; Políticas educativas, cuerpo y currículum; Estudios socioculturales sobre la salud, la educación física y las prácticas corporales; Educación física Escolar y Tiempo libre y ocio. Nuestra investigación surge con la intención de complementar y acrecentar el acumulado de este campo incipiente de conocimiento, y es una contribución para el Departamento de Educación Física, Tiempo libre y ocio,

Estudos e Pesquisas Educação e Sociedade Contemporânea (NEPESC) del Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina. En tal sentido, a nivel local, esta investigación se enmarca en un campo de investigación relativamente joven. La tesis de maestría de Dogliotti (2012) se tornó un antecedente central para nuestra investigación, por ser una referencia no solo a nivel teórico, sino que también aportó buena parte de las fuentes analizadas. El trabajo de Dogliotti aborda el estudio de la formación de los docentes de educación física en el período comprendido entre 1874 y 1948. En su texto se analizan los discursos en relación con el cuerpo y la educación física presentes en la formación de profesores, así como las líneas de productividad discursiva vinculadas al currículo y a la enseñanza allí implicados. Otros antecedentes sobre los que se sustenta nuestra tesis son las investigaciones que abordan parte del mismo período histórico, preocupadas también por la constitución de la educación física como campo de conocimiento e intervención en Uruguay, influenciadas metodológica y teóricamente por la mirada foucaultiana. Entre ellas destacamos el trabajo de Raumar Rodríguez (2012) en el que investigó la cuestión del «saber del cuerpo» en las tradiciones normalista y universitaria de las cuales emerge la educación física. En el trabajo, Rodríguez identifica un campo específico de saberes vinculados a la educación y a la enseñanza del cuerpo, así como también los efectos del discurso científico sobre el conjunto de conceptos, prácticas y prescripciones que conformaron la educación del cuerpo. En este mismo contexto se inscribe también la investigación de Inés Scarlato (2015), en la que realiza un estudio sobre la creación y difusión de las «plazas vecinales de cultura física»¹² entre 1911 y 1915 —período que coincide en parte con nuestro recorte—, uno de los nuevos espacios públicos de las primeras décadas del siglo xx, promovido por el Estado moderno uruguayo, y que funcionaron como estrategias de gubernamentalidad en torno al uso conveniente del tiempo libre. El proyecto de las plazas tiene un crecimiento explosivo durante las primeras décadas del siglo xx. Llama la atención los reiterados esfuerzos estatales de reedición e impulso de dichos espacios, que

uno de los cuatro departamentos creados en 2008 luego del pasaje formal del Instituto Superior de Educación Física (ISEF) a la órbita universitaria en 2006. En el momento de la reestructura académica, este departamento agrupó en su dominio las temáticas referentes no solamente al tiempo libre y el ocio, sino también el juego. Como docente del departamento y miembro de la línea de Tiempo libre y ocio, actualmente denominada Educación, ocio y sociedad, me he interesado por el tema del juego. Los otros tres departamentos son: EF y prácticas corporales, EF y deporte, EF y salud, completando así los cuatro núcleos académicos en torno de los cuales se desenvuelven las tres funciones universitarias —enseñanza, extensión e investigación—. Asimismo, este trabajo tiene una estrecha relación con las líneas de investigación Cuerpo, educación y enseñanza y Políticas educativas, cuerpo y curriculum.

- 12 Plazas vecinales de cultura física fue el primer nombre que tuvieron las que conocemos hoy en día como plazas públicas de deportes o en su forma más actual, plazas del siglo xxi.

tuvieron momentos de gran desarrollo combinados con períodos de decadencia, como aconteció durante la dictadura cívico-militar (1973-1985). Ese tema es abordado en la tesis de Cecilia Seré (2014), quien realiza un análisis sobre la politización del cuerpo y la organización del espacio público en Montevideo en un contexto de reconstitución democrática del país (entre 1985 y 1990). Considera ese momento una etapa propicia para la indagación «en la medida en que supone una reorganización nacional que se desdobra también en un reordenamiento urbano» (Seré, 2014: 9), con el objetivo de entender «cómo la política contemporánea resuelve y organiza la contingencia del cuerpo» (Seré, 2014: 9). Si bien se ocupa de un período histórico más reciente al de Scarlato, se aproxima no solo por el referencial teórico, sino también por el origen de las fuentes movilizadas y el tema de las plazas de deportes, incorporadas en parte de su análisis. También es parte del campo la investigación de Gonzalo Pérez: la (des)aparición de las prácticas corporales sometidas. En el trabajo *Una arqueología en el Uruguay del siglo XIX (1861-1871)*, Pérez se pregunta por la posibilidad de la existencia de un conjunto de prácticas corporales sometidas e indaga sobre las discursividades de la segunda mitad del siglo XIX en Uruguay y los efectos de dichos discursos en las prácticas corporales, más específicamente en la gimnasia, el deporte y el juego. Encontramos también como antecedentes el trabajo de Goitía, Peri y Rodríguez (1999), así como la publicación de Craviotto y Malán (2013).¹³

Existen varios antecedentes en la región, fundamentalmente en Brasil, los cuales a partir de distintas formas y de distintos registros teóricos buscaron comprender las relaciones de poder-saber que constituirán el campo de la educación física escolar, en la cual, entre 1920 y 1940, el juego gana importancia de forma progresiva, y así contribuye con la construcción de nuestro problema de investigación. Es de destacar el trabajo de Gondra (2010), en el que analiza la irrupción de la infancia como emergencia histórica y sostiene que la idea de infancia no puede ser pensada fuera de las instituciones que le son asociadas, como la casa y la escuela. Afirma que la institucionalización general de la infancia está profundamente acoplada a proyectos de gobierno de la población, incluso de la «población infantil», proyecto este que, a su vez, está anclado en saberes oriundos de la demografía, de la higiene pública y del urbanismo. En otro trabajo también importante para la construcción de nuestro problema de investigación, Gondra (2004) analiza las relaciones entre educación y medicina en el Brasil del 1800, con el objetivo de comprender

13 Otros trabajos que también trataron el tema son: Goitía, Pérez y Rodríguez Giménez (1999); Rodríguez Giménez (2001, 2007a, 2008, 2011); Dogliotti (2011a, 2011b) y Dogliotti y Rodríguez Giménez (2010). En estos trabajos de investigación se analiza cómo la educación del cuerpo se desarrolló a partir de parámetros, criterios y jerarquías de saberes «elaborados por las disciplinas médicas y militares», durante el último cuarto de siglo XIX y principios del siglo XX.

cómo el discurso médico de la época fue uno de sus principales vectores de intervención social en la educación. En este sentido, para el campo médico las escuelas representaron un lugar prioritario para la diseminación de sus concepciones de cuerpo, educación escolar, higiene y salud. Otros estudios que colaboran con la constitución de la problemática en la cual está inserta nuestra investigación son los trabajos de Vago (2000, 2004). En ellos aborda la dedicación que puso el gobierno minero en la educación de los niños en las primeras dos décadas del siglo xx —período coincidente al de nuestra investigación—, época que se caracteriza, según el autor, por depositar en la educación la esperanza de realizar una «revolução de costumes» en las «crianças»,¹⁴ especialmente los hijos de la población pobre, procurando, al mismo tiempo, destruir sus hábitos de origen e implantarles maneras consideradas civilizadas. De este modo, «mais que instruir, era preciso educar», educación que se tradujo también como «cultivo de los cuerpos» y en este marco se produce el enraizamiento escolar de la *gymnástica*, cuya enseñanza fue representada y orientada sobre el primado de la corrección y constitución de los cuerpos de las «crianças» deformes y desaliñadas (Vago, 2000). En el otro texto (Vago, 2004), hay un análisis de las representaciones que conformaron la enseñanza de la gimnasia —educación física— en su proceso de inserción en los programas de enseñanza primaria en Minas Gerais, en las tres primeras décadas del siglo xx. El autor destaca que en ese período se produce una reconfiguración en el primado orientador de la gimnasia, de un sentido ortopédico de corrección de los cuerpos de los niños y niñas a una reconfiguración de nuevas exigencias que la década del veinte del siglo xx parece colocarle, articuladas a las necesidades de organización del trabajo: «Es entonces que la primacía de la eficiencia se impone como orientadora de su enseñanza. De la ortopedia a la eficiencia, la Educación Física refinaba su sintonía con la vida moderna»¹⁵ (Vago, 2004: 77; la traducción es nuestra). Ese pasaje de la ortopedia para la eficiencia también es abordada por Scheinder (2004), que analiza las transformaciones discursivas sobre la educación física y el deporte entre las décadas del treinta y del cuarenta en el contexto brasileño, a partir de la revista *Educação Physica*, publicación especializada en temas de deporte, educación física y salud. El estudio revela «os novos padrões de racionalidade que são introduzidos no contexto educacional e prescritos aos professores como os melhores para transformarem o Brasil em um país moderno, livre de seus males de origem» (Nunes; Carvalho *apud* Scheinder, 2004: 39). En ese contexto es que, en las páginas de la referida revista, el deporte aparece con mayor relevancia que la gimnasia para

14 Este término en portugués, que no tiene traducción directa al español, es usado para referirse a los niños y niñas, por esta razón preferimos mantener la palabra en el idioma original ya que hace referencia a los dos géneros.

15 «É então que o primado da eficiência impõem-se como orientador de seu ensino. Da ortopedia à eficiência, a Educação Física refinava sua sintonia com a “vida moderna”».

las clases de educación física en el ambiente escolar, por ser más afecto a los desafíos modernos y al gusto de los estudiantes.

Recorte, hipótesis y fuentes

El período seleccionado para su estudio en esta tesis coincide con un momento importante de constitución del campo de la educación física en Uruguay, en el que el juego cobra una centralidad particular como objeto a ser producido. Se trata también de un período en el cual el país en general, y Montevideo en particular, atraviesan intensos procesos de organización política, económica, social, cultural y urbana, y que, a la luz de los presupuestos foucaultianos, pueden ser comprendidos a partir del análisis de las relaciones de poder-saber-verdad que se dan en el ámbito de los mecanismos biopolíticos y de disciplinamiento del gobierno de los cuerpos de los individuos y de la población.

Coincidentemente, en este proceso de intensas transformaciones se creó la CNEF, que irrumpió en el campo de la educación física con una acelerada expansión de sus intervenciones, al producir y regular los espacios y los tiempos de juego, así como los modos y sentidos de su puesta en práctica. Dos ejemplos —aunque no los únicos— fueron la regulación de la práctica del boxeo y la creación de las plazas de deportes en diferentes emplazamientos urbanos. En esa dirección propongo como hipótesis general de investigación la presencia de un doble mecanismo en el cual el juego fue capturado: como efecto de las técnicas de poder se produce *una normalización del juego* a la vez que se constituye como *elemento normalizador*. El sistema educativo produjo y desarrolló un conjunto de discursos, estrategias y prácticas que configuraron un conglomerado de posibilidades que dio lugar a la emergencia de nuevas sensibilidades respecto del juego, con efectos directos sobre el jugar. Por lo tanto, no está de más destacar que incidió también sobre el cuerpo ya que, se jugó a determinados juegos, con determinadas características, con sentidos particulares, fines precisos y en determinados lugares. Se desenvuelve así toda una regulación y reglamentación de los juegos dentro y fuera de las instituciones, lo que nos permitió asociar la cuestión de la normalización también al tiempo libre. En estos procesos de regulación se destacaron los juegos de carnaval y el box, a partir de los diferentes edictos policiales, legislaciones de la intendencia de Montevideo y discusiones parlamentarias. En este sentido el juego fue —y es— producido al enunciarse una verdad sobre él que establece ciertos efectos de poder-saber sobre el jugar y el cuerpo —que en este trabajo se procuró evidenciar—, de modo que el *juego* pasó a ser considerado educativo, un instrumento eficaz para el gobierno de la población por parte de maestros de educación física de las plazas de deportes, médicos, higienistas, pedagogos, etc., con el fin de educar hábitos y

conductas del ciudadano. En tal sentido, los juegos deportivos pasan a tener centralidad en las prácticas de ejercitación física y moral.

No es pretensión de este trabajo intentar responder qué es el juego. La preocupación, por lo tanto, se dirigió a las enunciaciones que sobre él fueron hechas en el campo de la educación física, en el momento en que la sociedad uruguaya estaba en la eclosión de un cambio en la forma como organizaba y entendía la vida en sociedad. Veremos, entonces, cómo y cuáles fueron las condiciones que habilitaron la irrupción de una corporalidad nueva y de nuevas prácticas corporales en el ámbito escolar y social, discontinuando cierta manera de sentir el cuerpo y sus expresiones, particularmente ciertas prácticas de juego, con los correlativos efectos sobre el tiempo dedicado a estas.

Podemos caracterizar nuestro trabajo como de tipo genealógico, ya que se propone recoger las rupturas y continuidades de ese proceso histórico en el que se hizo foco en el juego y el jugar a partir de los dispositivos modernos, tornando visible la forma de circulación del poder y sus efectos, en un primer momento, sobre el cuerpo del ciudadano, para luego incluir enseguida la cuestión de la población. Una primera perspectiva en lo que se refiere al sentido de esta investigación es mirar el pasado partiendo de un análisis histórico de las prácticas, de las técnicas de poder asociadas a ellas y de las formulaciones discursivas oriundas de diversas fuentes. Centraré mi atención en el campo del saber de la educación física, particularmente, en los posicionamientos sobre el juego, para comprender lo que decimos y practicamos hoy de modo incontestable sobre este en el interior del campo y cómo eso fue posible. Indagar sobre la educación física en la actualidad e intentar comprender la configuración que adoptó el juego al interior de esta exige necesariamente un abordaje que nos permita mirar retrospectivamente. Estudiar la constitución del campo de la educación física, siguiendo a Dogliotti, «nos lleva a plantearnos las cuestiones relativas a la construcción “moderna” de cuerpo», ya que «la educación física es una de las instancias centrales, *no la única*, de educación del cuerpo» (Dogliotti, 2012: 13; el destacado es nuestro). En esa dirección, este mirar histórico permitirá comprender el presente en el sentido en que visibiliza las relaciones de saber-poder-verdad que forjaron el lugar del juego en los dominios de esta disciplina, a tal punto que en el programa escolar uruguayo (aprobado en el mes de diciembre de 2008 por el Consejo Directivo Central (Codicen) de la ANEP, Resolución n.º 2, Acta Ext. n.º 21 del 12 de diciembre) hoy encontramos fuertemente diseminada la idea de que el juego es un elemento central e incuestionable de la educación física, abordado de forma múltiple: «El juego en este programa se concibe como concepto, metodología y contenido. Es así que se convierte en contenido en la medida que es enseñable, y al mismo tiempo, en estrategia metodológica esencial para la enseñanza de otros contenidos» (ANEP-Codicen, 2008: 239).

Mediante diferentes estrategias, la escuela fue uno de los principales ámbitos de intervención y legitimación del disciplinamiento del hombre y de la mujer modernos. El juego se tornó uno de esos mecanismos normalizadores

constituyentes del dispositivo pedagógico para modelar las conductas y, como efecto de eso, también, la sensibilidad. A partir del discurso pedagógico,¹⁶ el juego se volvió fundamental para dar forma al futuro ciudadano. Como se quería un «ciudadano moderno», el juego también se normalizó.¹⁷ En la modernidad el juego es cuidadosamente «definido»: la prioridad es lo útil, lo que «no es productivo» no tiene lugar, es reducido, desplazado. Se hace presente aquí cierto aspecto de la crítica de Foucault (2008) acerca de la hipótesis represiva: «Tal sería lo propio de la represión [...], funciona como una condena de desaparición, pero también como orden de silencio, afirmación de inexistencia [...] comprobación de que de todo eso nada hay que decir, ni ver, ni saber» (Foucault, 2008: 10). Pero en términos discursivos el juego no es reprimido, más bien es incitado: jugar sí, pero jugar a aquellos juegos «autorizados» por el discurso médico-higienista, aquellos juegos útiles, no los juegos de las fiestas «incivilizadas», como los del carnaval y sus «excesos». Así, recae sobre el juego un conjunto de discursos, instituciones, saberes y prácticas que lo producen como nunca antes. Estamos en presencia, entonces, no de una represión de lo bárbaro que acompañó el proceso de consolidación capitalista del Uruguay como plantea Barrán, sino ante un «exceso de juego», no una tendencia al silencio, sino una proliferación y producción de discursos que reunieron enunciados de diversos orígenes: científicos, disciplinares, estadísticos, médicos, pedagógicos, populares, religiosos, etc. En tal sentido es que hablaremos, como fue mencionado antes, de un doble movimiento: por un lado, de una *normalización del juego* y, por otro, de una *normalización a través del juego*.

A partir de esto jugar ya no será más la misma cosa, o por lo menos adoptará formas nuevas, distintas finalidades, en fin, será valorado en forma diferente. Será capturado al interior de las instituciones de la época y de sus mecanismos de poder-saber, es decir, el «juego» se producirá como resultado de las relaciones de poder y saber emergentes en ese contexto histórico. Pero este marco no es presentado como algo preconcebido sobre lo cual se coloca una práctica

16 Rodríguez (2012) al estudiar las tradiciones —*normalista e universitaria*— que fueron las bases sobre las que se constituyó la formación de profesores de educación física, encuentra que lo pedagógico —discurso identificado con la tradición normalista— presenta como uno de sus rasgos más sobresalientes la preocupación gubernamental, es decir, el interés por el control de los individuos y de la población.

17 Algunos estudios sobre los procesos argentinos y brasileños de períodos coincidentes con el de este trabajo relatan también el «destino» —con las particularidades locales propias— que la región iría a atestiguar; por ejemplo, el trabajo de Sooma (2011) establece un análisis comparado entre las ciudades de Buenos Aires y Río de Janeiro en la década del veinte del siglo xx, período en el cual, a su manera, cada ciudad se introduciría en el proceso civilizatorio sobre la lógica gubernamental, con la finalidad de que la población incorporara las conductas y hábitos modernos en su cotidiano, con estrategias biopolíticas en las que la educación jugó un papel central: «Tanto lá quanto aqui essa modalidade de inculcar hábitos e comportamentos entre as crianças e os adultos foi largamente empregada como estratégia para a exaltação de valores e símbolos pátrios e para a difusão de hábitos moderados e preceitos higiênicos» (Sooma, 2011, s. d.).

discursiva determinada, sino que es a partir de las propias condiciones de enunciación que se forja la posibilidad de decir algo sobre el «juego».

Este estudio, que toma herramientas de la tradición foucaultiana, —si es posible hacer tal adjudicación— no aborda las décadas analizadas de manera cronológica, a modo de *continuum* histórico dispuesto a ser recortado para su análisis. Se trata más de trabajar en ese espacio de dispersión para reconstruir las estrategias, las prácticas y los discursos, su funcionamiento y razones de ser. Se tomará un conjunto de fuentes que emergieron en fechas diferentes en el período comprendido entre 1897 y 1930, previendo tomar esa época en perspectiva, buscando destacar permanencias y rupturas que se produjeron respecto de los discursos, prácticas y técnicas referentes al juego en ese período. A los efectos de cumplir con este propósito, trabajamos con alguna de las fuentes utilizadas: Barrán (2009), la prensa de los siglos XIX y XX, los archivos de la Curia de Montevideo y el Archivo General de la Nación, diarios de la Cámara de Senadores y Diputados y libros y folletos de época. Otros documentos destacados para esta investigación marcan los lineamientos políticos de la educación física de la época —comienzos del siglo XX— o lo que podría definirse como estrategias del gobierno de los cuerpos. Partiendo de esta idea que ubica a la educación física como una política del Estado moderno dirigida a educar los cuerpos y producir un tipo de ciudadano analizaremos específicamente las prácticas y regularidades discursivas, los consensos, los usos y las funciones que se atribuyeron al juego en este contexto de posibilidad, para describir las relaciones de poder-saber en las que el juego fue capturado por parte del dispositivo pedagógico. En tal sentido, son importantes las siguientes fuentes: La publicación de Alejandro Lamas (1903), *Educación física y manual de gimnasia escolar*, que fue el primer manual sobre la práctica de la educación física en Uruguay; la conferencia dictada por el mismo autor en 1911, «*Educación física é intelectual conexas*». *Un plan de educación física infantil*; y el documento del *Plan de acción* de la CNEF,¹⁸ de 1923 (este plan fue escrito

18 La creación de la CNEF el 7 de julio de 1911, por decreto del Poder Legislativo, Ley n.º 3.798 (Dogliotti, 2011) es un acontecimiento altamente significativo en lo que respecta a la tríada Estado-educación-población, en el marco de un «programa eugenésico». Según Rodríguez (2012: 179), «El blanco de la intervención estaría definidamente en el cuerpo orgánico, o directamente en el organismo, tanto en su forma individual como colectiva (población), y todas las formas intermedias (familia, escuela, club, etc.)». La creación de la CNEF en directa dependencia del Poder Ejecutivo es reflejo de las nuevas políticas de intervención social del gobierno batllista, demarcando el carácter fuertemente estatal de las políticas de educación del cuerpo de los individuos y de la población en Uruguay. A dicha comisión se le asignó la responsabilidad de organizar, racionalizar, unificar métodos y divulgar todo lo referente a la «cultura física», así como crear espacios públicos de práctica de juegos, gimnasia, etc. En este contexto la gimnasia se colocaba como una mecánica del cuerpo preocupada por la normalización de las operaciones del cuerpo del individuo a partir de un modelo ideal tomado como «norma»; los gestos y los movimientos son minuciosamente estudiados y decodificados a un nivel lo suficientemente identificable, al tiempo que controlable. Posteriormente el deporte va a suplir en

por Julio J. Rodríguez¹⁹ para ser implementado en los centros culturales y educativos y comprendía las plazas de deporte, la escuela primaria, la universidad, la formación de profesores de educación física y el Patronato de delincuentes y menores); el documento de 1930 *Educación física en el Uruguay*, también escrito por Julio J. Rodríguez; las formulaciones de 1897, 1917 y 1921 de los programas de educación primaria para las escuelas urbanas; la revista *Uruguay Sport* (1918), que funcionó como estrategia de circulación de los discursos sobre el cuerpo, particularmente el número 7 de julio de 1918, en el que se publicó la discusión parlamentaria sobre el proyecto de ley que prohibía el box, las corridas de toros, el tiro a la paloma, las riñas de gallos y el *rat-pikt*.

A continuación se presentan los resultados de la investigación, estructurados en categorías, construidas a partir de la relación entre las orientaciones teóricas expuestas en esta introducción, los objetivos, las preguntas orientadoras de esta investigación y las fuentes seleccionadas, buscando, como destacamos anteriormente, evidenciar la regularidad de las enunciaciones que fueron establecidas sobre el juego en el período estudiado. Las categorías construidas son cuatro: Juego y moral, Juego y saber médico, Juego y sexo y Juego y raza. Con las consideraciones finales se tiene la expectativa de ir más allá del trabajo y del referencial teórico específico movilizado, de modo que el lector encontrará cuestiones vinculadas al objeto de esta investigación que pretenden funcionar como llaves para recolocar la discusión al interior del campo de la educación física y dar continuidad a nuevas investigaciones.

hegemonía a la gimnasia como mecanismo para el gobierno de los cuerpos de la población: ambos —gimnasia y deporte— son técnicas de gobierno que sustituyen los juegos de la cultura «bárbara»; también en otros casos serán capturados por el dispositivo pedagógico adquiriendo carácter de contenido, tal como sucede con el juego en la educación física escolar, de modo de transformarlo en técnicas de normalización, y normalizarlo.

- 19 «Graduado de bachiller por la Springfield College, con una larga trayectoria en la CNEF, encargado del segundo al sexto curso intensivo de formación de maestros de educación física desarrollados entre los años 1923 y 1936» (Dogliotti, 2012: 134). Fue director técnico general de la CNEF de 1920 a 1960.

Juego y moral

Analizar los «artefactos pedagógicos modernos», como los programas o documentos oficiales, nos ayuda a conocer la incidencia de las interrupciones, los desplazamientos, transformaciones o continuidades discursivas, así como los sentidos que los conceptos adquirieron para la educación física. En este capítulo analizaremos parte de la publicación de Lamas (1903) *Educación física y manual de gimnasia escolar*, y fuentes tomadas de la Dirección General de Instrucción Primaria, a saber: los programas escolares de 1897, 1917 y 1921. También examinaremos la discusión parlamentaria acerca del proyecto de ley que prohibía el box, publicado en la revista *Uruguay Sport*, n.º 7, de 1918. A partir del análisis de estas fuentes intentaremos visualizar los sentidos que el juego adopta al interior de estos diseños y propuestas regulatorias de diferente naturaleza.

Como ha sido demostrado en varios trabajos,²⁰ la moral ocupó un lugar relevante en los discursos que en Uruguay acompañaron el proceso modernizante, junto con el desarrollo de diferentes dispositivos gubernamentales. Estos dispositivos operaron como mecanismos que configuraron la economía moderna, responsables de producir ciertos efectos mediante la aplicación de diversas técnicas, que se valieron de saberes sobre los que basar la producción de verdad en el ejercicio del poder. Uno de los dispositivos emergentes en la modernidad es el pedagógico, que se articuló fuertemente con la moral. La escuela y la CNEF fueron dos agentes cardinales en el campo educativo para producir y poner en circulación discursos y prácticas pedagógicas que aseguraran la vigilancia, el cuidado y el encauzamiento de las nuevas generaciones en el programa cultural²¹ y social civilizatorio, cuyo basamento teórico encontraba en la psicología y la medicina los elementos y fundamentos necesarios para dicho propósito. Dogliotti destacó: «la psicología se enuncia como la ciencia que permite estudiar al niño para poder determinar los mejores modos de disciplinarlo» (Dogliotti, 2012: 84), y respaldó esta afirmación con la cita que sigue del doctor Berra,²² tomada del informe presentado en

20 Barrán (1995, 2009), Rodríguez Giménez (2012), Dogliotti (2012) y Varela y Álvarez-Uría (1991).

21 En su estudio cultural *Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação*, Benjamin advierte: «psicologia e ética são os pólos em torno dos quais se agrupa a pedagogia burguesa [...]. Por um lado, a pergunta pela natureza do educando: psicologia da infância, da adolescência; por outro lado, a meta da educação: o homem integral, o cidadão. A pedagogia oficial é o processo de adaptação mútua entre esses dois momentos» (Benjamin, 2009: 121).

22 Berra (1844-1906) nació en la ciudad de Buenos Aires y a los ocho años se mudó a Uruguay. En 1872 dictó conferencias en el Club Universitario y ocupó cargos docentes en la Universidad. En 1869 comenzó una larga vinculación con la Sociedad de Amigos de la Educación Popular. En 1875, a propuesta de José P. Varela, fue designado miembro

ocasión del Congreso Pedagógico Internacional Americano²³ de 1882, celebrado en Buenos Aires:

...la cuestión de los castigos y los premios es también cuestión eminentemente psicológica, porque se trata en ella de saber cuáles son los medios que más y mejor influyen en la conducta de los niños a quienes se quiere disciplinar y educar. No es posible llegar a resultado satisfactorio ninguno si no se estudia en la naturaleza del niño cuáles son los hechos que pervierten de una manera u otra su carácter, y cuáles los que corrigen las malas inclinaciones de sus sentimientos y de su voluntad, y los que forman hábitos morales, enérgicos y duraderos. Examínese, pues, esa naturaleza, sin preocupación, prescindiendo completamente de soluciones preconcebidas, séase lógico con los resultados del examen, y de este modo se asentarán la disciplina escolar y el sistema educativo en bases firmes y verdaderas, porque serán bases naturales (Berra; De Pena; Ramírez *apud* Dogliotti, 2012: 84).

Los estudios que relacionan los temas de la moral y la educación del cuerpo tienen un vasto recorrido tanto en Argentina como en Brasil, así como también en Uruguay. Ya no se puede decir lo mismo sobre los estudios de la relación entre juego y moral, tanto en el campo de la educación, en general, cuanto en la educación física, en particular, aunque existan algunas

de la Comisión de Instrucción Pública de Montevideo. Renunció al poco tiempo —por discrepar con la política del gobierno de Latorre— pero igualmente desarrolló una importante actividad. Publicó varias obras pedagógicas entre las que se destaca *Apuntes para un curso de pedagogía*, que inició en 1878 y publicó en 1883. En 1894 se trasladó a Buenos Aires para ocupar el cargo de director de escuelas de la Provincia de Buenos Aires, que abandonó 1901. En 1898 ocupó la cátedra de Ciencias de la Educación en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires (Dogliotti, 2012).

- 23 El marco de dicho congreso fue la Exposición continental de la industria, realizada en Buenos Aires. Participaron entre 250 y 300 personas entre los que concurrieron cinco delegados de Uruguay, 14 delegados de las provincias argentinas —además de José M. Estada, Enésimo Leguizamón y Domingo F. Sarmiento, que ocupaban cargos en la mesa— uno del imperio del Brasil, uno de Paraguay, uno de Bolivia, uno representando a San Salvador, Costa Rica y Nicaragua y uno de Estados Unidos. Participaron mayoritariamente maestros y maestras de la ciudad y la Provincia de Buenos Aires, directores y directoras de escuelas normales y representantes de las provincias. Las sesiones preparatorias estuvieron destinadas a determinar la forma de funcionamiento y el carácter de las resoluciones. Para los miembros del congreso las decisiones serían de carácter vinculante; de ahí que los miembros participantes fundamentaron sus votos (Romano, 2011). El congreso tuvo una especial relevancia para el desarrollo de los sistemas educativos de la región, avanzó en sistematizar la experiencia de escolarización desarrollada hasta aquel momento y contribuyó a anticipar los debates claves del siglo xx. Fue el primer congreso en su género, con carácter y resonancia internacional, que tuvo trascendencia en toda América. Además, fue el inspirador de la Ley n.º 1420, de 1884, cuerpo normativo matriz de la organización y desarrollo educacionales subsiguientes de la República Argentina (Dogliotti, 2012).

referencias sobre el tema. Un ejemplo, en el contexto uruguayo, es el trabajo de Rodríguez Giménez (2012) que aborda el tema de forma sucinta en el capítulo de su tesis «Ejercicios gimnásticos y juegos libres».

A continuación realizaré un breve abordaje sobre cuestiones vinculadas a la tríada educación, infancia y moral, a partir de los aportes de trabajos de diferentes investigadores que ya han abordado el tema y que, para una mejor contextualización y comprensión, conviene retomar, al menos en forma sumaria. Enseguida, trabajaré la relación entre infancia, juego y moral, al mostrar los sentidos que el juego fue tomando al interior de los programas educativos de la escuela primaria, observando la relación entre la moral y las enunciaciones que fueron hechas sobre el juego, tanto al interior de las instituciones como en el ámbito del «tiempo libre». Las siguientes preguntas son centrales para nuestro trabajo: ¿Qué relación se estableció entre moral y juego? ¿Cuáles fueron los sentidos producidos sobre ésta práctica? ¿Qué relaciones se establecieron entre juego-cuerpo-moral que marcaron los límites discursivos en el campo educativo, produciendo un régimen de verdad acerca del juego?

Para una infancia educada: el gobierno de la moral

El historiador uruguayo José Pedro Barrán afirma que las concepciones pedagógicas de la época bárbara, período comprendido entre 1800 y 1830, consideraban a la infancia como un hombre en miniatura (Barrán, 2009). Jóvenes, adultos, viejos, adolescentes e infantes compartían todos los hechos básicos de la cultura, aspecto que la modernidad vino a romper. Los nuevos presupuestos culturales concebían a la infancia con sus propios derechos y deberes, y esta fue progresivamente apartada de muchos espacios de actividad social como las ceremonias de muerte y los castigos físicos,²⁴ reservándose a aquella, especialmente, el juego y la escuela. Todo esto en aras del amor y la vigilancia (Barrán, 2009). En su trabajo de maestría, Rodríguez Giménez (2012) define lo pedagógico como aquello que implica lo obligatorio o lo normativo, y a la vez señala que:

...ha constituido el dominio específico de las preocupaciones sobre los contenidos y las formas de la transmisión de la cultura de una generación a otra, según la conocida fórmula durkheimiana. Iniciada la fase de exigencia

24 En 1848 se prohibieron los castigos físicos en las escuelas del Estado, más allá de que estas prácticas se extendieron por varios años. En 1866 el periódico *El Siglo* denunciaba estas prácticas sin enervarse mucho (Barrán, 2009). Es interesante visitar el Museo Pedagógico de Montevideo para conocer los diferentes castigos aplicados a los niños y a las niñas en las escuelas, tema que excede los límites de esta tesis y será abordado en investigaciones futuras.

científica, la pedagogía se vio casi substituida por la psicología y la sociología. En su faceta más instrumental de fines del siglo XIX la pedagogía puede verse, sin rodeos, como una técnica de conducción social (Hoyos Medina, 1992), faceta que no deja de actualizarse en diversos discursos pedagógicos a lo largo del siglo XX y comienzos del XXI (Rodríguez Giménez, 2012: 26).

Los sistemas pedagógicos como la escuela²⁵ son efecto de la emergencia de este nuevo sujeto moderno denominado infancia; así, un nuevo campo de intervención gubernamental es centro de una gran variedad de discursos, instituciones y prácticas que se asumieron responsables del gobierno de la infancia. Lo pedagógico se desarrolló imbricado al concepto de infancia. Al decir de este autor, «las sociedades modernas descansan, en gran parte, en la existencia de sistemas educativos nacionales» (Rodríguez Giménez, 2012: 51) para los cuales la infancia fue el sujeto de sus preocupaciones. Coincidimos con este autor en que no es redundante advertir que la infancia fue una invención de la modernidad, y recién en el siglo XIII comenzó a tomar presencia: aparecen en este siglo imágenes de infancia, más o menos próximas a las que conocemos en la modernidad.²⁶ Según Ariès (1987), el descubrimiento de la infancia propiamente dicha comienza recién en el siglo XVIII. Podemos afirmar que en la modernidad la preocupación por la educación fue —y aún lo es— un hecho de gran trascendencia, con ansias moralizadoras. Al ser la escolarización una preocupación estatal emerge como efecto la creación de un sistema nacional de educación que por su alcance y «efectividad» permitiría generar cierta homogeneidad moral de los uruguayos, una preocupación típicamente gubernamental. En tal sentido, podemos decir, junto a Rodríguez Giménez que:

...es posible identificar un conjunto de condiciones fundamentales para el surgimiento de la escuela nacional. Fue necesario definir un estatuto de infancia, es decir, la definición de un conjunto de cualidades que distinguen en el niño algo específico sobre lo que se puede intervenir (esas cualidades pueden ser morales, físicas, intelectuales, definidas primero según un programa cultural de clase y luego, sin dejar de ser parte de ese programa, refinadas o rectificadas desde el punto de vista científico). A su vez, se crearon espacios específicos, cerrados, dispositivos institucionales destinados a la

25 Las figuras tradicionales de la enseñanza y la educación descansaban en formas más o menos claras: la familia (con mayor intervención de la madre o del padre, según el aspecto sobre el cual se intervenía y de las tradiciones sociales y culturales de distintos grupos); preceptores, el ámbito del taller, del mercado; el trabajo en el campo o cualesquiera otro que preparara al joven para la vida adulta propia de su grupo de pertenencia o linaje. Lo social, en su sentido moderno, no estaba en juego, tampoco la cultura ni la economía ni la política (Rodríguez Giménez, 2012).

26 Para profundizar en esta cuestión se puede consultar el trabajo clásico de Philippe Ariès (1987) en el que se muestra cómo se va constituyendo la figura de la infancia, especialmente en sus relaciones con la familia, las prácticas religiosas y la educación.

educación de los niños, esto es lo que propiamente se ha destinado al «encierro de los niños» (colegios, albergues, escuelas, cuyo modelo responde básicamente al convento) (Rodríguez Giménez, 2012: 53).

En otro trabajo, Davini sostiene que el sistema escolar ha sido creado para producir al ciudadano, disciplinar las conductas y los hábitos (Davini, 1995). Si tomamos esta idea y lo expuesto anteriormente, podemos decir que la escuela moderna tiene como cometido el gobierno de la infancia, y en este sentido, producir a la población infantil como una realidad. Como reflejo de la centralidad que ocupó la moral en el discurso pedagógico vareliano, citamos la afirmación en la que se propone que la moral «es para el espíritu lo que la higiene para el cuerpo» (Rodríguez Giménez, 2012: 84). La moral, encargada de cumplir la función de encauzar las conductas, junto con el conocimiento anátomo-fisiológico del cuerpo conformarían una sólida fusión en el núcleo del higienismo de la época. En tal sentido, el concepto de infancia se construyó junto a un conjunto de prescripciones de tipo higiénico, médico y moral.

Infancia: el nuevo sujeto de la moral lúdica normalizadora

En nuestras fuentes identificamos cuatro elementos: *infancia*, *juego*, *escuela* y *moral*, los cuales, en términos foucaultianos, pueden denominarse unidades de discurso. Ahora bien, ¿por qué la escuela se interesó por el juego, ¿por qué esta preocupación y por cuál razón? ¿Cómo funcionaron los mecanismos de poder al interior de la institución escolar en la que el juego fue foco y cuáles fueron los efectos sobre la experiencia del cuerpo?

Para la educación moderna el cuerpo fue —y aún lo es— algo a ser controlado, regulado, producido a partir de un sistema de prácticas ortopédicas²⁷ en torno al cual se montó, con cierta dosis de espontaneidad, lo que podríamos definir como una «ortopedia corporal moderna». De esta forma el juego funcionó —¿y aún funciona?— dentro de ese sistema ortopédico, y se configuró al interior del dispositivo pedagógico como técnica normalizadora. En ese doble movimiento en el cual el juego queda alojado entre la normalización y la técnica normalizadora, la experiencia es formateada. Siguiendo

27 Como es destacado por Dogliotti (2012), «Se desarrolla toda una ortopedia pedagógica con el fin de *evitar*, en el caso de los bancos y pupitres escolares, o *corregir*, en el caso de la gimnasia, las curvaturas erróneas del cuerpo: “La ortopedia dispone repentinamente de teorías: se torna una disciplina. Sin duda, aún un emprendimiento modesto, pero muestra mejor que otros la revisión total y posible en la organización de los ejercicios y de los movimientos del cuerpo”» (Vigarello *apud* Dogliotti, 2012: 86; el destacado es nuestro). Análisis similares sobre la corrección y la ortopedia de los cuerpos en la educación física brasileña podemos encontrar en los trabajos de Vago (2000, 2004), Schneider (2004) y Chagas de Carvalho (1997).

a Rodríguez Giménez (2007b), se produce una especie de pedagogización del juego. En el discurso moderno, a diferencia de lo que sucedía antes, la infancia emerge como sujeto-objeto a ser educado o, lo que es lo mismo, normalizado, y esa es una de las finalidades de la presencia del juego al interior de la escuela.

En su *Historia cultural del juguete*, Benjamin (2009) demuestra cómo la modernidad coincide con el surgimiento de cierta concepción sobre la infancia, la proliferación de la industria del juguete y las nuevas formas de producción —técnicas y materiales— que se dirigen justamente a ese nuevo sujeto histórico. La producción del juego en la modernidad irrumpe como síntoma, como efecto de la presencia de esa forma social —infancia—, producto de la relación intergeneracional. En algún punto, y por más que deban tenerse presentes ciertos aspectos fundamentales del pensamiento foucaultiano, el cual afirma que el poder se «ejerce» de modo multivectorial, podemos decir que la infancia es efecto principalmente de la mirada que la generación adulta tiene de esa relación en la que el niño se va tornando sujeto.²⁸ Desde el punto de vista de los mecanismos institucionales, como los que se despliegan en la escuela, la experiencia funciona al interior del dispositivo que modela la conducta, conducida por el deber ser. La institución escolar necesitó desarrollar diferentes técnicas disciplinarias que hicieron foco en el cuerpo y es así que la educación física surge como efecto de esa urgencia por disciplinar los cuerpos. Las estrategias desplegadas en la sujeción de los cuerpos se enraizaron en una discursividad producto del saber médico y psicológico.²⁹

Esta preocupación por la producción discursiva sobre el cuerpo generó las condiciones para la aparición de diferentes manuales, programas y proyectos de acción referentes al campo de intervención de la educación física. Alejandro Lamas,³⁰ en el capítulo «Necesidades de descansos y recreos» de la

28 Walter Benjamin (2009) señala que todo lo concerniente al mundo infantil es salpicado por las aguas de la experiencia adulta, en ese universo la generación más vieja transmite dejando un acervo cultural a modo de «vestigios» a la generación más joven. Esa relación es con la cual el niño se confronta, y el dominio del juego es uno de esos lugares donde la generación vieja salpica con su manera de interpretar a ese sujeto. El autor deja ver aquí cierta perspectiva sobre la que volverá en otro texto —*Dirección única* (2012), apartado titulado «Hacia el Planetario»— sobre la relación educativa que se establece entre generaciones, proponiendo que es más el dominio de la relación entre estas que de una generación sobre otra.

29 Esto ya fue investigado, entre otros, por Rodríguez Giménez (2012), Dogliotti (2012) y Ramos do Ó (2003); este último lo investigó para el caso brasileño.

30 Alejandro Lamas fue dentista, profesor de educación física y ganador del primer concurso para formar docentes para el dictado de las primeras aulas «sistemáticas de “gimnasia” y juegos a partir del año 1905». A comienzos de 1905 fue nominado profesor de gimnasia de las escuelas de Montevideo. A partir del año 1908 se encargó del dictado de aulas de gimnasia en los institutos magistrales, tarea que desempeñó por poco tiempo. En 1909 fue el principal conferencista de la 2.^a Conferencia pedagógica, una lección de gimnasia. Su valor fisiológico, higiénico y pedagógico fue expuesto a partir de 16

publicación *Educación física y manual de gimnasia escolar* (Lamas, 1903), relaciona al juego con el desarrollo corporal y las «ventajas naturales» que este posee por sus características al aire libre, pero a la vez reconoce ciertos «inconvenientes» que se presentan, al identificar los «malos impulsos» producto de la libertad del niño en esa instancia:

Es así que grita en demasía, golpea a sus compañeros, se encoleriza, insulta [...], desobedece y pierde la disciplina. Todo esto debe refrenarse por medio de los *juegos reglamentados* en los que hay obligación de observar determinado *orden* y determinadas *reglas* y naturalmente por la represión y el castigo si fuere necesario (Lamas, 1903: 26; el destacado es nuestro).

El discurso pedagógico de lo utilitario produce efectos en el sentido del juego, que pasa entonces a cumplir una función disciplinaria: la obligación del cumplimiento del *orden* y las *reglas* lúdicas que requerían los juegos serían estrategias para alcanzar ese fin. Se puede ver acá cierta tendencia a la ludización del cuerpo de la infancia y pedagogización de lo lúdico, la búsqueda del sentido útil del juego que en este caso vendría en algún punto a preparar el terreno para la aparición del deporte como práctica hegemónica dentro y fuera de la escuela, acompañado de un conjunto de discursos higiénicos y morales con los cuales se amalgamaron y fundamentaron los sentidos de las prácticas de la educación física. Lamas (1903) destaca dos funciones que se dan de manera conjunta en «los juegos», dando a entender que se refiere a los juegos de equipo al utilizar frases como «regularmente se forman *partidos* que se *disputan* el *triunfo*» (Lamas, 1903: 25; el destacado es nuestro). Dichas funciones o, a decir del autor, los roles educativos en «los juegos» son:

...el desenvolvimiento del espíritu individual y de compañerismo a la vez. De individualidad, porque estando el niño entregado a su voluntad, todas sus acciones son espontáneas e inspiradas por sí mismo, y de compañerismo porque regularmente se forman partidos que se disputan el triunfo y cada cual lucha porque este corresponda al partido a que él pertenece; no es el triunfo de una persona el que se busca, sino el de una colectividad. Se trata, como se ve, de una verdadera educación social (Lamas, 1903: 25).

No es extraño que la pedagogía moderna del cuerpo persiguiera la búsqueda de estrategias cada vez más rígidas para el gobierno de los impulsos de la infancia —esperanza de un imposible—, «intento de crear una segunda naturaleza hecha de hábitos y obediencias» (Barrán, 1995: 55). La sujeción sería más productiva a partir de los juegos reglamentados —fase previa a la

lecciones de gimnasia que conformaban el programa propuesto por él para las escuelas (Dogliotti, 2012).

consolidación del deporte como tal— que del juego libre, puesto que en este último se «grita en demasía, golpea a sus compañeros, se encoleriza, insulta [...] desobedece y pierde la disciplina». No se trata de una prohibición de jugar, sino de jugar de una determinada manera, de juegos de determinados tipos y características. La educación física fue, entonces, un espacio privilegiado, un artefacto para producir el cuerpo infantil a partir del juego, materia prima dócil para ser modelada con proyección en el futuro de la nación:

El sentido utilitario con el que se intenta capturar el juego infantil para una pedagogía del «ciudadano socialmente confiable», acaba por contribuir con la producción de esa pobreza de la experiencia alimentada desde la educación de los que apenas están entrando en la historia (Rodríguez Giménez, 2007:35).

La nueva sensibilidad civilizada, o podríamos decir modernizada, característica de finales del siglo XIX y comienzos del XX, según la periodización del historiador Barrán, le fue dando un lugar de centralidad a la infancia; «sobre esta figura recaerán los dispositivos disciplinadores y culpabilizadores» (Leopold, 2014: 39) en el inicio del siglo XX, cuando justamente los niños pasan a frecuentar el ámbito escolar. Con la limitación, a su vez, de los espacios y tiempos de circulación en las prácticas lúdicas que en épocas anteriores solían compartir con adultos, se apuntó a una normalización de la infancia.

Programas escolares: moralización e higiene lúdica

En este apartado se analizan los programas de la Dirección General de Instrucción Primaria (DGIP), correspondientes a los años 1897, 1917 y 1921. El de 1897, aprobado por resolución gubernativa del 1.º de febrero, comprende el programa para escuelas urbanas y rurales. Se organiza por año escolar, de primero a séptimo grado para las escuelas urbanas y de primero a tercero para las rurales, los contenidos presentan variaciones de un año a otro. Existía una diferencia en la cantidad de años, extensión y contenidos entre las escuelas urbanas y rurales: mientras que para las primeras se estipulaban siete años, las segundas comprendían apenas tres. Esta divergencia se justificaba en las «diferentes condiciones en que se hallan los alumnos que a cada distrito corresponden» (DGIP, 1897: 86). Se partía de estudios estadísticos (su importancia aquí no es fortuita) para argumentar las razones del diseño de los programas, afirmándose que los datos mostraban que los niños de las escuelas urbanas no asistían más de cuatro o cinco años a la escuela, y los niños de las escuelas rurales apenas si lo hacían tres años. Estos últimos se alejaban de la escuela por requerimiento de los padres para ayudar en las labores del campo

para conseguir el sustento cotidiano. En las escuelas urbanas se configuró un programa en el que los primeros cinco años comprendían los «Conocimientos que se han juzgado más indispensables, dejándose los dos últimos años como ampliación o término de los anteriores, y destinado para aquellos alumnos que, aunque en menor número, deseen cursarlos» (DGIP, 1897: 87).

Este nuevo programa presentó modificaciones en los contenidos. La historia patria y la Constitución, que la comisión responsable de elaborar el programa definió de gran importancia, pasó de estar únicamente en el octavo grado a tener presencia en el programa urbano en los primeros cinco años, mientras que aparece en los tres años en el diseño del rural. En este último se incorpora la enseñanza de la agricultura de carácter práctico-teórico, con foco en el manejo de los «instrumentos de labor» y práctica de «los cultivos de forrajes, gramíneas y hortalizas más útiles y que mejor se dan en nuestra República», así como también la enseñanza del cuidado de animales domésticos y de labor. La incorporación del contenido Trabajos manuales pretendió, según aparece en el documento,

Inculcar y hacer arraigar en los alumnos hábitos de trabajo, consideración y respeto por los oficios, artes, etc., contrariando la corriente tan acentuada entre nosotros de las carreras liberales y sugiriendo la vocación por otras profesiones (DGIP, 1897: 88).

Por último se agrega el contenido *Labores femeninas y economía doméstica*, que «haría de la niña una honestísima y hacendosa madre de familia, conocedora de sus deberes y obligaciones, y juez consciente y sensato para apreciar y diferenciar lo útil y necesario de lo superfluo, perjudicial y oneroso» (DGIP, 1897: 86-88).

El programa de enseñanza primaria para las escuelas urbanas y rurales de 1897 presentaba breves menciones sobre el juego y ámbitos identificados como espacios potencialmente habilitantes para su práctica. Así, en segundo año de las escuelas urbanas, dentro del contenido *Urbanidad*, se enseñaban los hábitos que la creciente urbanización requería, y se hacía hincapié en cómo conducirse en los «espectáculos y juegos» (DGIP, 1897: 18). La urbanidad no es producto solamente de una construcción arquitectónica, como podría pensarse, sino que también es producida a partir de un conjunto de prácticas y discursos sobre el cuerpo que en el terreno de lo simbólico la constituyen. También aparecen referencias al trabajo, siempre valorizado positivamente, al que se lo contrapone a los vicios o malas conductas como hacer el mal, no respetar a las autoridades, pelearse en la calle, abandono, haraganería, inmoralidades, perversiones, etc. Todos estos «vicios» son abordados en los diferentes años escolares en el contenido de *Hábitos y moral*, a partir de las máximas que planteaban prescripciones tales como «la ociosidad es la madre de todos los vicios» o «el trabajo es fuente de salud, alegría y bienestar» (DGIP, 1897: 36), o

mediante la enseñanza de los deberes del individuo: «...enséñense los deberes del individuo para consigo mismo; conservación; decencia; economía; trabajo; templanza; prudencia; fortaleza; dignidad, etc.» (DGIP, 1897: 18). Como fines de la educación se presentan la incorporación de ciertos ideales, modalidades de pensamiento, sentimientos y acciones que se han reconocido absolutamente esenciales para la vida superior, es decir, un conjunto de normas morales y hábitos son desplegados fuertemente por toda la arquitectura programática con fines disciplinantes, de lo que se recoge el carácter negativo del ocio como la causa de los vicios, y se opone ociosidad a trabajo, este último, fuente de «salud, alegría y bienestar». Se presenta una especie de «higiene moral de las conductas» que encaja con la ideología burguesa que ve en el trabajo la fuente del progreso, de lo que podemos decir que el control y la regulación de los hábitos y las conductas tiene una base firme en lo ideológico. «La educación, como instancia potencialmente universalizadora de los valores de la clase dominante articula una región específica del control del cuerpo y la “gestión calculadora de la vida”» (Foucault, 2008: 139). El contenido de *Trabajos manuales* evidencia la orientación que se pretendía; como lo identificó Somma (2011), en el caso de la ciudad de Buenos Aires era imprescindible educar los comportamientos y hábitos de la población de modo que los habitantes incorporasen las conductas modernas en su cotidiano. Otra de las estrategias de este mecanismo educativo la encontramos en el contenido de las *Labores femeninas y la Economía doméstica*, destinadas a las niñas, que son producto de un discurso que coloca a la mujer en el orden de lo privado, con un rol preestipulado, lo que podríamos identificar como la captura del individuo por el dispositivo pedagógico, destacándose, como ya fue citado, que el alcance del programa «haría de la niña una honestísima y hacendosa madre de familia, conocedora de sus deberes y obligaciones, y juez consciente y sensato para apreciar y diferenciar lo útil y necesario de lo superfluo, perjudicial y oneroso» (DGIP, 1897: 88).

Si nos centramos en el programa urbano es interesante destacar que aun en esta fecha la religión aparecía como contenido. En este conjunto de estrategias aparecen los contenidos *Hábitos, Moral y Urbanidad*, de los que se destaca con una nota al pie:

Los tópicos indicados en los tres últimos párrafos (Moral, Hábitos y Urbanidad), determinan la latitud que durante el año ha de darse a esta enseñanza. Pero, además, se deben aprovechar *siempre* los incidentes de la escuela o de la localidad que puedan servir para motivar una lección de moral (DGIP, 1897: 10).

A partir de lo que hemos identificado en el programa, afirmamos que la base de la educación es moral y *siempre* que se pueda, a partir de cualquier incidente, se debe llevar a cabo una lección de moral. Estos contenidos

conforman el programa hasta el quinto grado. A partir del sexto año, incluyendo el séptimo, desaparece el contenido *Hábitos* y quedan *Moral y Urbanidad*, y en séptimo aparecen por primera vez los ejercicios físicos: juegos libres y ejercicios gimnásticos. Hasta entonces, en la propuesta programática la mención directa al cuerpo era presentada en el contenido *Cuerpo humano*, a lo largo de toda la trayectoria escolar. En este se abordaban conceptos básicos de anatomía, fisiología e higiene. En sexto año se hace mención al juego en el apartado Cuerpo humano, presentado como sigue: «Inconveniente de los trabajos intelectuales excesivos; necesidad del reposo, distracciones y juegos» (DGIP, 1897: 50). En este punto del programa el juego adquiere sentido en tanto momento de regeneración de los trabajos intelectuales, dando cuenta de una relación de subordinación de lo lúdico al trabajo intelectual. El juego cumple entonces una función higiénica para con los excesos intelectuales. Por último, en el séptimo grado escolar, como parte del contenido *Ejercicios físicos*, subdividido en dos apartados, figuran en uno de ellos los «juegos libres».³¹

Los juegos libres constituirán la base de la educación física. El maestro irá enseñando estos juegos sucesiva y oportunamente y los hará emplear en los recreos teniendo en cuenta la edad, sexo y condición física de los alumnos, condiciones del local, etc. —No obstante, una vez atendidas estas circunstancias, se dejará a los niños los juegos que sean de su predilección—. Las carreras se graduarán entre diez y sesenta metros, según la edad y complexión de los niños, y siempre que lo permita el local. Donde la amplitud del terreno libre lo permita, las niñas jugarán al disco, *croquets*, *lawn-tennis*, y los varones jugarán además, al *foot-ball*, a las bochas y a los bolos y quillas. Observaciones: 1.º Todos los juegos serán vigilados por el personal docente. 2.º Después de los recreos los niños no deben entrar en las clases agitados. Conviene, pues, un pequeño reposo antes de ese momento (DGIP, 1897: 59).

31 El otro apartado es «Ejercicios gimnásticos». Estos tenían un programa estipulado a seguir: «1-Primeros ejercicios de orden: posición fundamental, conversiones, alineaciones, etc. 2-Posiciones secundarias: manos en las caderas. 3-Separación lateral de las piernas. 4-Juntar y separar las puntas de los pies. Torsión del tronco. 5-Marchas y carreras. 6-Doble flexión y extensión de los brazos hacia arriba y hacia abajo. 7-Elevación sobre las puntas de los pies. 8-Flexión del tronco hacia atrás y hacia adelante. (Para varones). 9-Torsión del pescuezo. Flexión de la cabeza hacia atrás. 10-Doble extensión de los brazos hacia arriba y hacia abajo. 11-Flexión de rodillas. Ejercicios preparatorios al salto. 12-Doble extensión de los brazos hacia arriba, hacia los lados y hacia abajo. 13-Doble extensión de los brazos hacia adelante. 14-Doble extensión de los brazos de adelante hacia los lados. 15-Torsión lateral del tronco. Flexión lateral del tronco. Doble extensión de los brazos hacia arriba. 16-Ejercicios respiratorios. Se agregan luego una serie de observaciones, entre las que se destaca que los principios y prácticas son tomadas del sistema sueco de gimnasia, que se busca no solo el desarrollo muscular, sino también de todos los órganos» (DGIP, 1897: 59-60).

El juego se presenta encadenado a los ejercicios físicos; más aun, los ejercicios físicos son presentados como «juegos libres». Encontramos aquí una delimitación en la que el juego se coloca como sinónimo de ejercicio físico, formato que para la escuela adquiere sentido útil, siempre que se desarrollen bajo la vigilancia debida y permitan el buen desarrollo corporal. Estos —los juegos libres— son presentados como la base de la educación física y, si bien se los adjetiva como «libres», son enseñados por el maestro, incluso «los hará emplear en los recreos», donde el niño elegirá los de «su predilección». Si bien el contenido aparece en el séptimo año escolar, ciertos indicios nos hacen pensar que el contenido *Ejercicios físicos* es abordado en los diferentes años. La referencia para esta afirmación es que se aconseja la graduación de las carreras según la edad, «entre diez y sesenta metros», y el apartado «b) Ejercicios gimnásticos» de este mismo contenido versa: «los ejercicios gimnásticos se harán conforme al siguiente programa, que regirá para *todas* los años» (DGIP, 1897: 59; el resaltado es nuestro). Consideramos interesante destacar la proximidad que se establece en el programa entre el juego libre y el juego deportivo, al decirse que «los juegos libres constituirán la base de la educación física», y son «croquets» y «lawn-tennis» para las niñas, y para los varones, «foot-ball», «bochas» y «bolos». El trabajo de Vago (2004) evidencia semejanzas en los procesos vividos en Uruguay y Brasil. Centrándose en las tres primeras décadas del siglo xx a partir del análisis de los programas de Enseñanza Primaria (producto de la reforma en el sistema de enseñanza en 1906) en Minas Gerais, se destaca que una de las cosas sobre las que se hizo foco fue:

El cuerpo de los niños: cultivar en ellos un cuerpo bello, fuerte, saludable, higiénico, activo, ordenado, racional, en contraposición a aquel considerado feo, flaco, enfermo, sucio y peligroso —ese es el sentido de la «educación física» que se quería implementar—. Para eso, se prevé la construcción de predios con una arquitectura imponente y majestuosa acorde a sus programas de enseñanza. La escuela fue afirmada como un «templo de civilización» capaz de producir a los ciudadanos republicanos deseados (Vago, 2004, p. 78, la traducción es nuestra).

Según el autor, en la década del veinte del siglo xx se produjo una «reconfiguração nas diretrizes da Educação Física, de um sentido de uma preocupação antes posta na correção e no endireitamento de corpos, agora seu primado orientador deslocava-se para neles produzir eficiência» (Vago, 2004: 82). De acuerdo con el autor, uno de los indicadores más evidentes de esa reconfiguración —de la corrección a la eficiencia de los cuerpos— fue la ampliación del programa de gimnasia en la enseñanza primaria, con la escolarización de nuevas prácticas, que pasó a incluir, además de marchas militares y series de ejercicios físicos (oriundas del método sueco de Gimnasia), la «gimnasia rítmica», los «ejercicios naturales», los «ejercicios respiratorios» y especialmente los «juegos», los cuales, por otra

parte, fueron escolarizados no solo por la vía de la gimnasia, sino también por otras disciplinas escolares (Vago, 2004), como en el caso de Uruguay. Al igual que en nuestro país, en Brasil «o nome de alguns jogos mais uma vez reforçam a influência inglesa em sua seleção. Países considerados civilizados tornavam-se referência da “vida moderna” que se almejava, com o concurso da escola» (Vago, 2004: 90). Del mismo modo, tanto en Uruguay como en Brasil el juego estuvo asociado a la moral. Las revistas de circulación analizadas por Vago (2004) intentaban convencer al profesorado de que la práctica de estos juegos copiados de Inglaterra otorgarían «as crianças que se dedicarem [...] superioridade, quer physica, quer *moral*» (Vago, 2004: 90; el destacado es nuestro).

Por otra parte, en las escuelas rurales uruguayas, el juego también aparecía dentro del contenido *Ejercicios físicos* y se presentaba como «juegos libres con arreglo a la edad y sexo de los alumnos» (DGIP, 1897: 71), y se prescribía para los tres años de la formación. El programa de 1897 fue reformulado y sustituido por el de 1917, año en que se puso en práctica la nueva arquitectura programática. Se introdujeron modificaciones y se adoptó un sistema mixto analítico-sintético, según se puede leer en el programa, que englobaba los contenidos *Moral*, *Hábitos* y *Urbanidad* con el título de *Moral*. Se cambió el programa por completo, tomando como referencia los programas vigentes en escuelas de Estados Unidos de América e Inglaterra, a los que se les hicieron mínimas adaptaciones; se aumentó a ocho los años de la formación escolar y se introdujo la asignatura *Anatomía, fisiología e higiene*, que sustituyó a la titulada *Cuerpo humano*. El contenido denominado *Ejercicios físicos* no aparece en este nuevo programa y no se hace mención alguna del por qué de esta decisión. La preocupación por las diversiones se mantiene estrechamente ligada con la educación moral, con la particularidad de que en el quinto año aparece dentro del contenido *Moral* pero bajo el apartado *Trabajo*.³² Como se verá a continuación en estos contenidos primaba el encauzamiento de la conducta y el «buen comportamiento», por ejemplo, en el «Buen uso de las horas de descanso: importancia de las diversiones» (DGIP, 1917: 48). A diferencia de lo que se expresaba en el texto de 1897, en el que se entendía al ocio como la madre de todos los vicios, en 1917 se destaca el lugar de las diversiones. Para segundo año escolar, con el subtítulo *Prudencia*, en el contenido *Moral* se menciona: «moderación en la comida y bebida, en el trabajo y en las *diversiones*» (DGIP, 1917: 31; el destacado es nuestro) y para cuarto año, el punto Justicia del mismo contenido, proponía la justicia «en los *pasatiempos*, palabras y acciones» (DGIP, 1917: 38; el destacado es nuestro). Si bien no se menciona directamente, gran parte de lo que constituye la educación moral está orientada a la producción de lo que podríamos identificar

32 El subtítulo *Trabajo*, así como también *Limpieza*, *Cuidado*, *Modales*, *Bondad*, *Gratitud*, *Veracidad*, *Prudencia*, *Honradez*, *Justicia*, *Orden*, *Valor* y *Humanidad*, entre otros, aparecen dentro del contenido *Moral*. Se quita el contenido *Hábitos* de la edición de 1897, pero se mantienen los puntos que antes correspondían a aquel.

como «tiempo libre», es decir, los hábitos y comportamientos a seguir afuera de la escuela en el tiempo de diversiones y pasatiempos. El tiempo destinado a las diversiones como el juego debe implicar su «buen uso». En la modernidad el control sobre el tiempo es de central importancia. Como afirma Foucault en *Vigilar y castigar*, la cuestión del tiempo se torna un elemento clave para pensar la intervención del poder disciplinar: «se trata de constituir un tiempo íntegramente útil» (Foucault, 2009: 175), asegurando su calidad con control ininterrumpido y suprimiendo todo aquello que pueda alterar el orden de ese tiempo. Pero, ¿cómo lograr sujetar al individuo?, ¿mediante qué mecanismos hacer penetrar en el cuerpo controles permanentes del poder? Es justamente a partir de la sujeción moral que procuró efectivizarse esto, con la inculcación de hábitos, valores y formas de comportamiento que harían del individuo moderno «sujeto» también en el momento de sus juegos y diversiones o en su tiempo libre. Se trata del gobierno de sí mismo, del auto-control; la moralización de la conducta pretendió fijar los patrones de normalidad. Como reflejo de este funcionamiento podemos destacar los puntos del contenido *Moral* para tercer año del programa de 1917, por ejemplo: *Justicia* «para con los compañeros: en el hogar, en la escuela, en el *juego*»; en el caso del tópico *Valor*, «En confesar las propias faltas o contrariedades»; *Dominio sobre sí mismo*, «En la conducta: evitar las astucias, las impertinencias, la terquedad, los arranques de cólera, el mal genio y las peleas» (DGIP, 1917: 32; el destacado es nuestro).

Otras referencias directas al juego que dan cuenta de la discursividad moral y disciplinante para producir lo lúdico pueden verse en el programa escolar de 1917, que para el primer año escolar proponía el «cuidado con los muebles, libros, *juguets* y toda otra cosa de que hacemos uso» (DGIP, 1917: 20), lo que era para con los objetos en primer año pasa para con sus iguales en el segundo: «Bondad para con los compañeros en el juego» (DGIP, 1917: 25); para tercero se proponía como máxima «Justicia con los compañeros en el hogar, en la escuela, *en el juego*» (DGIP, 1917: 32); para el cuarto grado escolar la cuestión aparece ligada al carácter: «Perseverancia, en el juego: en ciertos juegos no darse por vencido hasta el fin» (DGIP, 1917: 39); en quinto, como analizamos más arriba, se proponía «Buen uso de las horas de descanso: importancia de las diversiones» (DGIP, 1917: 48); en sexto y octavo se coloca la cuestión del juego dentro del punto *Ahorro*. Destacamos para sexto la «inconveniencia del juego y las apuestas» (DGIP, 1917: 57), que aparecen en octavo grado como «males del juego y las apuestas» (DGIP, 1917: 73). El séptimo grado no presenta nada vinculado al ámbito de lo lúdico. Se podría decir en relación con el juego que, a diferencia del programa anterior (1897) que hacía referencia a este dentro del contenido *Urbanidad* de segundo año y como parte del contenido *Ejercicios físicos* en séptimo grado en las escuelas urbanas y en los tres años de las escuelas rurales, aparece ahora presentado en una secuenciación de tipo didáctica dentro del contenido *Moral*, que va

desde el cuidado con los juguetes pasando por la relación con el cuidado de los compañeros y llega hasta los peligros de las apuestas. Se desarrolla todo un diseño pedagógico con el fin de evitar los desvíos de los modos correctos de jugar. El discurso escolar sobre el juego es orientador y conduce así a los modos correctos de jugar. No se trata solamente de decir y hacer lo que está bien, sino también de lograr el rechazo a la conducta incorrecta. Dicho de otra forma: se trata de incorporar un «buen hábito» y al mismo tiempo, el rechazo a la conducta anormal. Una nueva reformulación se realizó en 1921,³³ en la que el programa de instrucción primaria introdujo algunas otras modificaciones pero manteniendo la perspectiva de producción ciudadana requerida por la modernidad. Los contenidos propuestos en el programa son: *Idioma nacional*, *Medida de la cantidad*, *La naturaleza*, *Cultura moral*, *Trabajos manuales*, *Ocupaciones e industrias*, *Dibujo y Caligrafía* (para los siete años de escolarización), *Historia nacional* (de tercero a séptimo), *Constitución y Economía Doméstica* (de cuarto a séptimo). En este último programa ya no aparecen menciones al juego, pero en la parte introductoria que la comisión responsable por su redacción dirige al presidente del Consejo Nacional de Enseñanza Primaria y Normal, doctor Juan Aguirre y González, incluye la siguiente consideración: «La cultura física debe organizarse en vista de la expansión íntegra del ser; y como medio de fomentar todas las actitudes que

33 El proyecto de Programa para escuelas urbanas y rurales de 1921 fue presentado por la Comisión Especial, designada el día 20 de junio de 1919, a la dirección del Consejo Nacional de Enseñanza Primaria y Normal, precedido por el doctor Juan Aguirre y González. Según lo que versa el proyecto respecto de la reforma fue considerado lo siguiente: «1.º Toda escuela primaria sería graduada, dividida en siete cursos, de los que, los cuatro primeros corresponderían a la enseñanza elemental inferior; y, a la elemental superior, los tres últimos. La aceptación de este criterio supone, en primer término, generalizar un sistema que tiende a corregir la dispersión de las fuerzas de dirección de las escuelas, a simplificar las funciones de inspección y, en ambos casos, a distribuir en forma más armónica el tiempo y el trabajo; seguidamente la supresión del octavo actual, con el que solo cuentan tres escuelas [...]; 2.º Considerar como edad escolar la comprendida entre un mínimo de siete años y un máximo de doce para la mujer, y catorce para el varón [...]; 3.º [no se lee bien la foto]; 4.º Se eliminarán todas aquellas asignaturas o partes de asignaturas que, por tender a la especialización, se consideraron extrañas a la escuela primaria [...]; 5.º La forma analítica del programa de Moral sería anulada conservándose solo sus normas generales para los distintos grados. Con esta resolución se intentó conferir a los maestros más amplia libertad para la enseñanza “ocasional” de la materia, sin menoscabo de la instrucción sistemática, cuando convenga insistir sobre casos especiales, para el arraigo más profundo del concepto moral (DGIP, 1921: 6-7). La Comisión manifiesta también que las diferencias del nuevo programa con el vigente en ese momento son no solo el grado de complejidad y extensión de los conocimientos, sino también los tres siguientes ítems: «1.º-Correlación de las materias de enseñanza, 2.º-Condensación de los conocimientos, dando al hecho y al fenómeno todo su valor, 3.º-Enlace de la vida escolar con la doméstica y social» (DGIP, 1921: 7). Respecto de la gimnasia la Comisión se remite a los profesores, pero señala lo siguiente: «La cultura física debe organizarse en vista de la expansión íntegra del ser y como medio de fomentar todas las actitudes que afirman y fortalecen la urdimbre de la vida» (DGIP, 1921: 9).

afirman y fortalecen la urdimbre de la vida» (DGIP, 1921: 9). La ausencia mencionada anteriormente en relación con el juego se torna instigante. Sin embargo, podemos decir que se da en un marco en el que la CNEF existe desde 1911, así como también la publicación de Lamas, de 1903, *Educación física y manual de gimnasia escolar* y, por lo tanto, se trata de un campo de intervención que se podría considerar institucionalizado por parte de la educación física. No olvidemos que la creación de la CNEF tenía entre sus objetivos la responsabilidad de la educación física de todo el país, es decir, tenía a su cargo el gobierno de toda cuestión vinculada a la educación del cuerpo, podríamos decir de la cultura física. Aquí nos permitimos realizar el siguiente análisis: pensar que el juego no se hace presente en el ámbito escolar sería un error. Nos permitimos conjeturar que durante largos períodos del tiempo escolar las niñas y los niños se relacionaban jugando, máxime si consideramos el tiempo de recreo. Podemos, entonces, arriesgar que este vínculo mediado por el juego fue el centro de los actos pedagógicos cotidianos de las maestras y de los maestros. Acerca de *moral*, el programa de primer año escolar establece: «Prácticas de buen comportamiento motivadas, especialmente, por los incidentes de la vida escolar. Atención cuidadosa a las sencillas cuestiones morales que brotan de toda materia de enseñanza, para derivar de ellas reglas de conducta que generen hábitos de bien obrar» (DGIP, 1921: 24).

El juego, en tanto práctica que acontecía en la vida escolar, perfectamente podría haber estado en la mira de la educación moral. Creemos que fue una de esas prácticas a las que prestar atención, como parte de «los incidentes de la vida escolar» de las que derivar las «buenas formas de conducta». Para segundo año el programa dice: «Sugestión constante de la idea de bien, por la observación y consideración de hechos de la experiencia diaria, procurando hacer resaltar en cada oportunidad, la enseñanza moral que fluye de todo sentimiento y de cualquier género de actividad» (DGIP, 1921: 24). De esto puede inferirse que la intervención del maestro sobre una actitud extraña respecto a las conductas consideradas «apropiadas» o esperadas en el momento del juego —en tanto se establece para «cualquier género de actividad»—, sería considerada un buen acto de enseñanza. Es pertinente traer aquí un documento encontrado durante el proceso de revisión de archivo que ayuda a confirmar lo que venimos desarrollando. En el programa del Instituto Normal de Señoritas del año 1910 aparece al final una resolución del 21 de marzo de 1904 sobre cómo deberían ser las prácticas de los estudiantes de los institutos normales de señoritas y caballeros; un aspecto de ellas consistirá en «*asistir a los recreos* de los niños; en intervenir en los hechos de orden moral, disciplinario, etc., que se produzcan en la escuela, todo bajo la dirección conveniente» (DGIP, 1910: 104).

Box: de la práctica *in-moral* al box académico

Scarlatto (2015) describe la enseñanza del box en las plazas de deportes. Advertimos entonces que lo que en un principio se intentó prohibir luego pasó a ser enseñado. Esta cuestión tiene mucho que ver con nuestra hipótesis general del trabajo: no se da una prohibición del juego y de lo lúdico, sino de una intensa producción discursiva sobre ello. Esta preocupación se visualiza ya en el programa de 1917, cuando se hace referencia a la «inconveniencia del juego y las apuestas» o a la *prudencia* en la comida y bebida, en el trabajo y en las *diversiones*, cuestiones asociadas también a los ámbitos fuera de la escuela. En el siglo XIX la práctica del box estaba presente en Montevideo, y comenzó a emerger como preocupación para la clase política. Reflejo de esto fue el lugar que ocupó en el seno de las discusiones legislativas, en las que se trató el proyecto de ley de prohibición del box, junto a otras prácticas. El box se tornó objeto de una producción discursiva que transcurrió fuertemente ligada a la búsqueda de una moral disciplinada y normalizada acorde a los ideales modernos. Los argumentos esgrimidos durante las asambleas legislativas sobre el proyecto de prohibición y la modificación de las reglas del box revelan, sin duda alguna, las transformaciones discursivas y de sentido, así como los nuevos reglamentos formulados, teniendo como efecto el encauzamiento y producción del box como una práctica civilizada con efectos sobre la conducta de la sociedad. A partir de este momento ese juego —tal como aparece mencionado en el proyecto de ley que pretendía su prohibición, con características asociadas a lo callejero por la «brutalidad» con la que era practicado y sin un calendario estandarizado— pasa a tener un orden particular acorde a la economía moderna: lo lúdico adquiere una forma específica, las conductas lúdicas transitan en ese orden estabilizado por el reglamento del juego. La reglamentación que inscribió dicha práctica dentro de un marco institucional muestra la nueva forma que adquiere la práctica del box inserta en la lógica moderna racional. Se identifica así una ruptura discursiva que aproxima el box a la manera como Vigarello describe el deporte moderno «cuya organización revela [...] un campo unificado de comportamiento sometido a un programa temporal y a un calendario determinado, con sus pruebas regulares y rigurosamente escalonado a lo largo del año» (Vigarello, 2005: 257). A continuación compartiremos parte de la discusión legislativa acerca del proyecto de ley, para dar cuenta de lo dicho anteriormente. El 14 de julio de 1914, en la Cámara de Representantes, se produce la discusión sobre un proyecto que prohibía «El juego de box, parodia de corridas de toros, tiros a la paloma, riñas de gallos, etc., etc.» (Cámara de Representantes, 1914: 409). El diputado Beltrán se posicionó a favor de la supresión de la práctica del box con la siguiente fundamentación: «en cuanto al box, creo que debe prohibirse porque es un espectáculo contrario a la civilización y contrario a nuestra cultura» (Beltrán, 1914 *apud* CNEF: 419). El discurso del representante respecto de

esta práctica es categórico; se muestra discordante por ver en el box una forma no conducente con el comportamiento civilizado. Durante su argumentación, al referirse al comportamiento del espectador que asiste al box, sostiene:

...si el luchador, por ejemplo, no sale vencido, humillado, con la cara rota, el espectáculo no sirve para nada: la gente se retira creyendo que le han robado la plata; cuando se ve al hombre por tierra, derrumbado de un trompazo, desmayado o sin vida entonces el público aplaude frenético en el frenesí de los grandes entusiasmos. Me parece, como digo, que se hace con esto, que el *espíritu de la muchedumbre* se haga más *salvaje*, más *cruel*, más *implacable* y *sin clemencia* (Beltrán, 1914, *apud* CNEF, 1918a: 420; el destacado es nuestro).

En el discurso del diputado citado anteriormente queda clara la referencia a lo moral; la denuncia se coloca a partir del efecto que genera en la «muchedumbre», esa población que concurría al espectáculo y asistía a la forma «cruel, implacable y sin clemencia» con la que el box era practicado. Pero la discusión parlamentaria no se redujo únicamente al box: se presentaron diferentes iniciativas tanto en contra como a favor de la prohibición de las corridas de toros y las riñas de gallos. Las fundamentaciones contrarias a estas prácticas hacían referencia a su carácter «poco civilizado». Los argumentos que aparecen en los discursos de aquellos representantes que impulsaban la aprobación del proyecto de ley en su totalidad aparecen sintetizados en el informe final de la comisión, de abril de 1915:

Vuestra Comisión entiende que el proyecto a estudio debe ser aprobado sin ninguna vacilación por el Honorable Senado. Uno de los primeros deberes del Estado es *pugnar* por la cultura o la *moralidad popular*. Y si es evidente en consecuencia, que eso debe economizar esfuerzos para realizar cuanto pueda contribuir al *aumento de aquella moralidad o aquella cultura* —que es, en último término, *aumento de civilización*, con más razón está obligado a pugnar porque no se realicen, bajo su égida, hechos que puedan trabajar directamente por la *inmoralidad* y la incultura. Pues bien: no se puede discutir siquiera que los distintos espectáculos que se prohíben en el proyecto contribuyen en mayor o menor grado a avivar los malos instintos. Ni el martirio de los animales indefensos, ni los hechos brutales entre los hombres pueden servir para otra cosa que para embotar la sensibilidad y extraviar el sentimiento. De ahí que el proyecto encierre algo más fundamental que esos elementos llamados de sensibilidad, tendientes a aliviar el dolor en los hombres y los animales, sino que tiende a suprimir malos estimulantes que pueden minar la piedad colectiva, piedad regular de la vida social (Comisión de Legislación de la H. Cámara de Senadores, 1915, *apud* CNEF, 1918b: 471; el destacado es nuestro).

Como ya planteamos, los análisis de la comisión colocan al box como una práctica inculca e inmoral debido a la forma en la que era practicado, y por los «malos instintos» que movilizaba. Dicho de otro modo, el juego popular es considerado un antiejemolo, visto como una amenaza que «puede minar» el orden de la vida social. Era por tanto responsabilidad, «deber» del Estado tomar en sus manos la organización de dicha práctica hasta entonces inmoral e inculca. El contrapunto de esto fue el «box académico» —veremos más adelante, en el análisis de la discusión parlamentaria, que así se denominó al box practicado bajo ciertas regulaciones—, una forma de pugilato codificada, organizada, respetuosa de las formas y modos que exigía la civilización. Una denuncia presentada por el entonces inspector de espectáculos públicos, E. Janicelli, en ocasión de la celebración del encuentro de box realizado el 30 de julio de 1917 relataba que se caracterizó por su «forma grotesca e inhumana», y destacó la necesidad de reglamentar dicha práctica. El mencionado inspector informaba que el boxeador derrotado

...salió con una herida contusa del cuero cabelludo, una contusión en el dorso y varias equimosis en la cara [...]. Semejantes espectáculos que hablan tan poco en favor de nuestra cultura no deberían [...] ser autorizados por lo menos en la forma violenta que se efectúan; [...] podría reglamentarse severamente ese deporte tratando de evitar que esos *matches* denominados académicos se conviertan en una verdadera escena sangrienta (Janicelli, 1917 *apud* CNEF, 1918b: 472).

A partir de esta denuncia se le pide a la CNEF que elabore, de forma «clara y concreta», un reglamento que definiera en qué consistiría el box académico. La comisión asume la responsabilidad de la redacción de dicho reglamento y colabora así en la producción institucional del box como juego deportivo. El 8 de noviembre de 1917, la dirección técnica de la CNEF elevó el texto del reglamento y los principios a los cuales se debería, a partir de entonces, ajustar la «cultura pública» del box. En el informe se destaca fundamentalmente la necesidad de modificar las «condiciones en que se autoriza la celebración» de los combates:

El box puede no ser un deporte brutal si se lo *reglamentara*, y se podría llegar entonces a obtener de él, las indiscutibles e importantísimas ventajas que tiene para el mejoramiento físico y *moral* de sus cultores. A nuestro juicio, son dos las circunstancias que hay que tener en cuenta para que desaparezca lo brutal e inhumano de ciertos encuentros de box: el peso de los guantes y la preparación técnica de los combatientes, circunstancias que debemos considerar aisladamente. En principio, los *matches* de box se hacían sin guantes, a puño limpio, lo que producía verdaderos destrozos en la cara y en las manos de los contendores [...] A medida que el peso de los

guantes aumenta, los efectos traumatizantes del golpe de puño disminuyen y se impide la fractura de los huesos de la mano que golpea. Por lo tanto, si se *estipula* que todos los encuentros deben verificarse con guantes de peso no inferior a trescientos gramos, los *matches* no tendrían el carácter de verdaderos combates si no simplemente de encuentros *sportivos* [...] La otra circunstancia se refiere a la preparación y potencialidad de los que se exhiben públicamente. El box no consiste en dar golpes a diestro y siniestro, sino en aplicar aquellos que serían realmente útiles en caso de verdadero combate. Hay ciertas posiciones y ciertas partes del cuerpo en que no debe golpearse, y es menester al mismo tiempo, poseer el necesario entrenamiento para poder afrontar las consecuencias de un encuentro (CNEF, 1918b: 473-474).

El tratamiento del tema se caracterizó por el largo período de discusión. Recién el 27 de julio de 1918 se informa a la CNEF sobre la promulgación del proyecto de ley que reglamenta la práctica del box. En tal sentido, este fue capturado por los mecanismos modernos de poder-saber, produciéndose un conjunto de enunciados, formas y reglas que dieron un nuevo sentido a esta práctica «brutal» e «inhumana», a partir de la reglamentación y estipulación de las maneras en las que debía desarrollarse. A partir de esto, surge la hipótesis de que el deporte se funda en el juego. Dicho de otro modo, es a partir de una regulación y estandarización de lo lúdico que emerge lo que conocemos como deporte. La producción institucional del juego —de ese elemento imprevisible, sin un campo estable de comportamiento temporal— lo (trans)forma en deporte, otorgándole una organización racional, con calendario, preparación y desarrollo de la técnica incluso por medio de su enseñanza para niños en las plazas de deportes, conforme apuntamos en el inicio de este subcapítulo a partir del trabajo de Scarlato (2015). Este proceso de reglamentación que representó el debate sobre la prohibición o regulación de las prácticas como el box, las corridas de toros y las riñas de gallos se refleja en la intervención del diputado Simón, quien en la Cámara de Representantes proponía «restablecer el box, reglamentándolo en el sentido de quitarle en cuanto sea humanamente posible el carácter de brutalidad que suele tener en muchos casos» (Simón, 1918 *apud* CNEF, 1918: 477). Este tipo de intervención por parte del gobierno es característico de los procedimientos de los Estados modernos; se trata más de una regulación, una orientación de las conductas a través de las reglamentaciones de la práctica, que de una prohibición. Según Foucault, desde la edad clásica occidente vivió una transformación de los mecanismos de poder; la apropiación de la vida, lo que era el derecho de «hacer morir o dejar vivir» se dislocó en un poder que administra la vida, «un poder que se ejerce positivamente sobre la vida, que procura administrarla, aumentarla, multiplicarla, ejercer sobre ella controles precisos y regulaciones generales» (Foucault, 2008: 129).

Volviendo al informe presentado a la Cámara de Senadores de 1915, quiero destacar lo que se decía sobre el Estado: «uno de los primeros deberes [...] es *pugnar* por la cultura o la moralidad popular»; y continuaba: «con más razón está obligado a *pugnar* porque no se realicen, *bajo su égida*, hechos que puedan trabajar directamente por la inmoralidad y la incultura» (Sosa; Arena; Paullier *apud* CNEF, 1918b, 1915: 471). Los procedimientos gubernamentales tienen por fin administrar la vida, potestad del soberano. En otras palabras, se torna deber del Estado «pugnar» por la vida de la población encontrando fundamento en la producción de verdad sobre las prácticas y las consecuencias para los individuos y la población. La lucha del Estado es en nombre de todos; dicho de otro modo, el Estado debe luchar contra las amenazas que ponen en riesgo la civilización, la población que tiene a su cuidado, síntoma de la entrada de los fenómenos propios de la vida de la especie humana en el orden del poder. Así, «haber tomado a su cargo la vida, más que la amenaza de asesinato, dio al poder su acceso al cuerpo» (Foucault, 2008: 135). En este sentido, el biopoder es elemento indispensable en el desarrollo civilizatorio-capitalista. El capitalismo «no pudo afirmarse sino al precio de la inserción controlada de los cuerpos en el aparato de producción y mediante un ajuste de los fenómenos de población a los procesos económicos» (Foucault, 2008: 133). Los deportes, como producto del proceso de regulación de determinados juegos como el box, emergen como prácticas estrictamente reglamentadas, para poder ser practicadas públicamente. Las diferentes estrategias de normalización del box pasaron por disminuir las lesiones y los traumatismos que se producían a raíz de la forma en la que se ejecutaba esa práctica «brutal e inhumana», efectuada «a puño limpio», que se civilizaría a partir de la intervención del órgano competente —la CNEF—, que reglamentó el uso de los guantes, determinó la prohibición de golpear ciertas zonas del cuerpo y la preparación técnica y física de los deportistas, «ya que el box no consiste en dar golpes a diestro y siniestro» (Ghigliani, 1917 *apud* CNEF, 1918b: 473-474).³⁴ Pero el juego deportivo también se introdujo como mecanismo asociado a valores positivos que favorecerían la aparición de ciertas conductas moralmente aceptadas en el marco histórico de la época.

34 Es interesante destacar aquí la referencia a la *técnica*, síntoma del proceso de civilización de las prácticas, no solo en el mejoramiento de los implementos utilizados en las luchas, como el uso de los guantes, sino también en el desarrollo de la técnica del deporte y la preparación del deportista. Esta cuestión excede los límites de este trabajo, pero queda abierta.

Cierre

El conjunto de fuentes analizadas en este capítulo revela la asociación frecuente que se hace entre juego y moral en el ámbito escolar, y que existía un consenso por parte de las autoridades en reconocer que el período que corresponde a esta etapa de la formación del ciudadano debía crear una red de hábitos e ideales a través de máximas de las cuales brotara casi naturalmente una conducta moralmente sana. La dirección de las conductas de los individuos y de la población necesitó de técnicas de disciplina y vigilancia, que el maestro-educador debía ejecutar, y, de mecanismos biopolíticos con el fin de maximizar la vida, tal como se puede ver en este último subcapítulo en el que se analiza la discusión del proyecto de ley sobre el box. En un trabajo de corte genealógico, Ramos do Ó historizó la institución escolar portuguesa, a partir de lo cual pretendió mostrar el modelo civilizatorio que llevó a la constitución del sujeto moral moderno, proceso que remitió sistemáticamente a acciones centradas en la conducta; «só a educação fazia o aluno “adquirir hábitos”» (Ramos Do Ó, 2003: 487).³⁵ Muy similar era el discurso que Luis Bergalli³⁶ hacía circular en el contexto uruguayo, en el cual afirmaba que lo esencial era «corregir esos instintos [...] modificarlos, dirigirlos al bien, velar sobre sus tendencias, [pues] dicho modo de ser puede ser modificado por la sociedad, por la educación» (Barrán, 1995: 56). No es de sorprender que el nombre *educación física* haya remitido desde sus orígenes a inculcar los hábitos del cuidado del físico, o sea, una preocupación centrada más en la salud o en la moral que en el conocimiento o el saber, una tecnología del cuerpo. La educación física en tanto dispositivo de sujeción del cuerpo fue mudando los mecanismos de actuación: deporte, gimnasia y juego. Según Dogliotti «lentamente, los deportes comenzarán a ser objeto de una educación [...] con la instalación de “plazas de deportes” (1915)³⁷ en diferentes puntos del país, modelo importado de Estados Unidos» (Dogliotti, 2012: 102). Tal como ocurrió en otros países de la región, por ejemplo Brasil, en Uruguay el juego deportivo fue ganando terreno entre las preferencias de la población, reflejo, tal vez, de su potencialidad como instrumento de poder político. Se tornó «mais um meio de intervenção direta no físico, no intelecto e na moral de todo o conjunto da população» (Gomes *et al.*, 2014: 41). Y en este proceso que va de la gimnasia al deporte el juego estuvo presente, en un primer momento engarzado a los ejercicios físicos, mas aun, los ejercicios físicos eran presentados como «juegos libres», como vimos. Encontramos aquí que el jue-

35 Frase del director general de salud escolar en Portugal, quien publicó entre los años 1936 y 1937 numerosos artículos sobre la cuestión de la educación de la moral y de la voluntad.

36 De profesión médico, escribió un libro sobre consejos a las madres en 1892 (Barrán, 1995).

37 El trabajo de Scarlato (2015) muestra los cambios sobre la manera de referirse a las plazas públicas entre 1911 y 1914, desde «plazas vecinales» hasta «plazas de deportes» (desde 1915 hasta hoy).

go se coloca como sinónimo de ejercicio físico, formato que para la escuela adquiere sentido útil. Ya en Lamas aparece ligado a la gimnasia pero, como «medio de educación del cuerpo de los niños» (Lamas, 1903: 26), presentado como ventajoso respecto a la gimnasia, vista como rutinaria y estructurada. Lamas destaca la superioridad del juego sobre la gimnasia por implicar movimientos más complejos y globales, que involucran «todas las funciones y todos los órganos» (Lamas, 1903: 27), y por la supuesta libertad que este permitía, lo que se presentaba a la vez como un problema a solucionar mediante los «juegos reglamentados», que se aproximaban más al deporte que hoy practicamos que al «juego libre». La normalización del box, más próximo a lo incivilizado, da cuenta también de los nuevos sentidos que dicha práctica adquirió: ahora el *box académico* se colocaba más cercano al deporte que su versión anterior. El 17 de julio de 1918 se promulga una ley, que «permite la realización de *matches* de box en las condiciones establecidas por esta ley» (Ghigliani; Blengio *apud* CNEF, 1918: 466). Estas condiciones determinaban que la CNEF fuera el único organismo responsable por la «superintendencia directiva y disciplinaria». Ese organismo pasaría a ocuparse de todo lo relativo a la administración, reglamentación y gestión de competencias de este deporte. Además, se volvió un contenido de enseñanza relevante para la educación física en el ámbito de las plazas de deportes (Scarlatto, 2015).

Juego y saber médico

El propósito de este segundo capítulo es mostrar cómo el juego, y particularmente el juego para el campo de la educación física, fue efecto de un discurso que encontró la verdad en el saber médico, y la salud cobró centralidad. Buscaremos, por tanto, poner en evidencia estas relaciones —juego, salud y saber médico—, asumiendo que, si realmente el juego fue objeto de producción para el saber médico, ciertamente también fue para otras disciplinas o para la religión católica un objeto sobre el cual producir una verdad, aspecto que no será abordado en este momento. Nos ocuparemos de una parte de este campo de tensión discursiva en el que el juego es objeto de disputa.

Tomaremos como fuentes el ya mencionado manual escrito por Alejandro Lamas en el año de 1903, la conferencia propalada en 1911, el *Plan de acción* de la CNEF de 1923 y el informe del año 1930 titulado *Educación Física en el Uruguay*, escrito por Julio J. Rodríguez. El trabajo de Dogliotti (2012), a su vez, es referencia que alimenta y orienta nuestra mirada en este capítulo, como lo fue en la selección de las fuentes, las cuales serán descriptas a continuación. *Educación física y manual de gimnasia escolar* (Lamas, 1903) fue el primer manual sobre la práctica de la educación física en Uruguay. Si bien esta fuente ya ha sido utilizada en diversos trabajos, ninguno de ellos se concentró minuciosamente en las cuestiones sobre el juego y el jugar como temas específicos. A partir del estudio de Dogliotti (2012), con este manual fueron establecidos los fundamentos de la educación física en el marco de la primera reforma educativa de carácter republicano que hubo en Uruguay. Parafraseando a la autora, la presentación de este manual representó un marco de carácter fundante para la educación física escolar en Uruguay (Dogliotti, 2012). Tal como apunta Dogliotti en su investigación, la tapa del manual anuncia: el documento fue escrito de acuerdo con el Programa de pedagogía para los profesores y los estudios para las escuelas primarias de la República Oriental del Uruguay. En el prólogo se presentan las razones por las cuales fue escrito y el carácter del libro: se explica que las características de la vida moderna exigen una organización y una variedad de ejercicios físicos e intelectuales. El texto afirma que la universalización de los ejercicios físicos se torna indispensable y, ante la ausencia de un texto y un manual apropiado —que fuese eficaz para la aplicación de los conocimientos disponibles para los programas de magisterio— es que se justifica la necesidad de escribirlo, inspirado, según Lamas, «en un espíritu esencialmente utilitario y práctico» (Lamas, 1903: 6). La organización del manual se hace en tres secciones: la primera parte titulada «La educación física», se divide, a su vez, en cinco capítulos: 1-En qué consiste, 2-Posturas inconvenientes o perjudiciales para los niños durante las tareas escolares, 3-Cuidado con la alimentación de los niños, 4-Limpeza e

higiene de los niños y 5-Necesidades de los descansos y recreos. La segunda parte, llamada «Práctica», se compone de cuatro subtítulos: 1-Ejercicios para desarrollar la postura inicial adecuada para cada ejercicio, 2-Plan de lecciones, 3-Diversas observaciones y 4-Apéndice. Los ejercicios propuestos son basados en el *Manual de gimnástica sueca* (Lamas, 1903). Una tercera sección denominada «Juegos escolares», compuesta por un capítulo titulado «Para niños y niñas» completa el manual.

El documento *Plan de acción de la CNEF*, de 1923, fue escrito con la finalidad de ser aplicado en los centros educativos, y comprendió la escuela primaria, la formación de profesores de educación física, las plazas de deportes, la universidad y el Patronato de delincuentes y menores (organismo creado el 4 de abril de 1891, que funcionó con este nombre hasta el 30 de abril de 1933 y estaba vinculado al Ministerio de Instrucción Pública, actual Ministerio de Educación y Cultura). El plan fue redactado por una comisión designada por la CNEF y es entregado al Ministerio de Instrucción Pública. El documento constituye la estrategia a ser seguida en el campo de la educación física en Uruguay, conforme con el artículo de la Ley de Gastos General.

El tercer documento que utilizaremos en este capítulo es el informe *Educación física en el Uruguay*, de 1930, escrito por Julio J. Rodríguez, director técnico general de la CNEF entre 1920 y 1960, en ocasión de la conmemoración de los cien años de la primera Constitución uruguaya. Allí se describe la trayectoria y los resultados alcanzados por la CNEF desde su fundación.

Por último, completa el conjunto de fuentes la conferencia que dio Lamas en el Ateneo de Montevideo el 4 de noviembre de 1911, denominada «Educación física e intelectual conexas: un plan de educación física infantil», y publicada con patrocinio de la CNEF. En esta se presenta, como está explícito en el título, el primer plan de educación física escolar. En este documento Dogliotti (2013) hizo foco en la relación entre cuerpo y educación física, concentrándose en la indagación del concepto de cultura física y la construcción de sentidos que ahí se establecen. A los efectos de nuestro análisis la preocupación estará orientada al juego.

Salud y poder médico: la verdad (en y del) juego

Como ya ha sido dicho por otros investigadores, y como fue presentado en el capítulo anterior, la moral fue central para el proceso disciplinario. De igual manera, el saber médico también ocupó un lugar de poder altamente influyente desde el cual produjo una verdad sobre el cuerpo y, conjuntamente, sobre el juego. Como mencionamos en páginas anteriores, la educación física surge como una tecnología para el gobierno de los individuos y de la población, asentando su episteme en el saber médico, desde el que se justificó su

acción gubernamental. Este conocimiento fundamentó la estrategia de lo que podríamos definir como educación del cuerpo, cuya fórmula se resolvió en una «gestión de la vida», una economía política montada en el saber médico.

En el *Plan de acción* de 1923 puede constatarse la orientación epistémica que tiene la educación física cuando se afirma que «ella es una ciencia [...] basada en las ciencias biológicas y psicológica», y prosigue: «para aplicarla, primero se diagnostica y después se receta» (CNEF, 1923: 9), forma de procedimiento característico del campo médico. En el proceso mediante el cual el Estado toma en sus manos la responsabilidad por el cuidado de la vida de la población, para lo que necesitó de un saber que diera sentido a sus acciones, el concepto de salud fue central. En nombre del cuidado de la salud de la población ante los peligros que la amenazan —«la enfermedad», peligro inmanente de la degeneración de la raza— es que se monta un conjunto de estrategias imbricadas; en función de las condiciones, una podía ser más dominante que otra. Hablamos de estrategias disciplinarias, como la educación escolar y las biopolíticas, de las cuales este plan de acción es un claro reflejo. Una población enfermiza denotaba un Estado débil, pero mediante una educación física fundamentalmente copiada de modelos europeos,³⁸ la degeneración de la raza sería contrarrestada con el fin de producir una *cultura* de lo físico, en definitiva, del cuerpo, enlazada a los principios de la salud y la higiene. El cuidado del cuerpo propio y la incorporación de los *buenos* hábitos corporales se traducían como un cierto modo del *cuidado de sí*, nuevo deber que fue adquiriendo el ciudadano. Es entonces que esta nueva economía toma como punto de amarre y de partida las conductas individuales:

...lo que ha de procurarse al cultivar las facultades físicas es dotar al niño de vigor, de resistencia al trabajo y a la fatiga y de energía, para luchar contra los elementos nocivos que amenazan constantemente su salud. [...]. Es así que la educación física debe comprender: 1.º la educación de los órganos de la vida vegetativa [...] 2.º Educación de los órganos de la vida animal (Lamas, 1903: 9).

En su análisis sobre el discurso de Lamas (1903), Dogliotti plantea: «La educación física es ubicada en un lugar compensatorio a las actividades de la vida, debe restablecer las energías y vigor necesario para el trabajo. También se destaca su valor higiénico en su contribución a la lucha contra la enfermedad»

38 En los comienzos de la educación física escolar uruguaya el modelo más influyente fue la gimnasia sueca. En su manual, Lamas en 1903 aclara que hace una copia del *Manual de gimnasia sueca para el uso de las escuelas primarias*. También las escuelas alemana y francesa fueron referencia para este autor. En su conferencia de 1911 afirma: «he trastornado, modificado, adaptado el sistema sueco y los clásicos francés y alemán; he buscado nuevos moldes, ideado nuevas formas para constituir el sistema que casi me atrevo a llamar “Sistema uruguayo de Gimnasia”». Para profundizar en esto se puede consultar Dogliotti (2013), que aborda las principales construcciones de sentido en torno a la «cultura física» o «cultura corporal».

(Dogliotti, 2012: 104). La autora señala que la educación física es aquella disciplina³⁹ que centra su preocupación en el aspecto físico y orgánico del «cuerpo», en la que los ejercicios son parte capital que, junto a las «normas de conducta y prescripciones», constituyen toda una «ortopedia escolar».

Esa «lucha contra los elementos nocivos que amenazan constantemente la salud» que mencionaba Lamas (1903) es la metáfora del «derecho de muerte y poder sobre la vida» de la que nos habla Foucault (2008); es necesario matar la «naturaleza», el «afuera» que amenaza al cuerpo, para asegurar la vida.

En la conferencia de 1911, Lamas cita un acuerdo que surge del Congreso de Higiene Escolar celebrado en 1907:

...en asamblea plena se votó la siguiente fórmula: la escuela es peligrosa si no garante al niño contra las enfermedades en incubación por deficiencias de higiene y si no favorece la evolución de su organismo por una educación física apropiada (Lamas, 1911: 28).

Al referirse a «educación física» Lamas se coloca desde una perspectiva higiénica, vinculada al desarrollo orgánico inculcado por la educación en el marco del proyecto civilizador del Uruguay moderno (Dogliotti, 2013). La educación física⁴⁰ refiere a todos aquellos aspectos morales que conforman la educación correctiva de los hábitos del cuerpo, colaborando en el «buen desarrollo» del organismo. Así, en la escuela las prácticas corporales encuentran su fundamento en el conocimiento médico, en su afán de decir una verdad sobre el cuidado del cuerpo. En este funcionamiento el juego se configura estrategia productiva enlazada a prescripciones con énfasis en la salud:

El juego tiene lugar por su propia naturaleza al aire libre, derivando de ello otra de sus conveniencias, como es la absorción de aire más puro, más rico en oxígeno que es el elemento enriquecedor de la sangre y el que permite la reparación de los desgastes de los tejidos (Lamas, 1903: 24).

Con el fin de justificar la importancia de la educación física, Lamas (1912) se apoya en un discurso en el que se contraponen civilización y circo: la civilización como el espacio de los «preciados» valores romanos y el circo como los valores de la «decadencia» y la «ruina».

Sabido es cómo la corrupción de las costumbres acarrió el derrumbamiento de la república romana; pues bien nótase que al par de la relajación de los sanos hábitos, decaían los ejercicios físicos a que los romanos

39 Recordemos que, según lo sugiere Foucault (2000), las disciplinas son creadoras de aparatos de saber, de saberes y de campos múltiples de conocimientos.

40 En el texto que analiza el discurso de Lamas (1911), Dogliotti (2013) destaca que las expresiones «cultura física» y «educación física» se emplean indistintamente.

acostumbraban entregarse al mismo tiempo que su mentalidad se estancaba y oscurecía (Lamas, 1912: 12).

La relación establecida entre salud y ejercicio físico queda explícita: «al par de la relajación de los sanos hábitos, decaían los ejercicios físicos»; es decir, a medida que se dejan de practicar los ejercicios físicos los hábitos sanos se van perdiendo. Lo saludable es producido en la práctica, y dejar de hacer ejercicio repercute negativamente en los hábitos sanos. Cada sociedad, cada cultura, se produce también en la práctica o, diciéndolo foucaultianamente, la sociedad es el resultado de la convergencia tensionada por prácticas discursivas que se configuran en un contexto de posibilidad particular.

Lamas plantea una marcada diferencia entre las prácticas «burdas», «grotescas» y «populares», asociadas al «mal», y aquellas que responden al modelo social adecuado a las costumbres de la familia romana:

Y bien, señores, a medida que la educación física de la juventud se abandona, la civilización decae, las puras y sólidas costumbres de la familia romana se relajan, el lujo y el vicio, la molicie y los placeres groseros van reemplazándolas; en vez de las sociedades *ludus juvenum* se establece el circo, el pan *em et* circenses es la voz que se oye. Y tras esto, todos lo sabéis, la decadencia y la ruina! (Lamas, 1912: 15).

Los *ludus juvenum* eran los lugares donde los romanos se preparaban para la guerra y aprendían los valores. Se abre aquí una posibilidad para pensar la cuestión de lo lúdico no como lo que ontológicamente está vinculado solo al juego, sino lo que se vincula con la necesidad de regulación del juego. Con frecuencia lo lúdico y el juego son utilizados de forma indistinta, se asume que lo lúdico implica necesariamente un juego. Caillois (1958) plantea cuatro categorías de clasificación de los juegos, que, a su vez pueden, combinarse y dar lugar a variaciones más complejas: *ilinx*, *mimicry*, *alea* y *agon*. Estas categorías, según el autor, son regidas por un principio elemental de actitudes que dominan los juegos. Además, son atravesadas por dos formas de jugar: la *paidia*, que se caracteriza por la turbulencia, improvisación libre y desbocada fantasía; y el *ludus*, vinculado al gusto por la dificultad y por la búsqueda de obstáculos más complejos cada vez, con el fin de que sea más complicado llegar al resultado deseado, sometido a convencionalismos arbitrarios y muchas reglas. Dejamos planteada entonces la siguiente hipótesis: la civilización forja una transformación también en el juego y en la forma de jugar, de la *paidia* a la estructura regulada del *ludus*. Y esta transformación también puede vincularse con los procesos de normalización.

Los *ludus juvenum* son identificados con lo civilizado, con aquellas prácticas «de la juventud» que realzan la sociedad, vinculada a los valores más elevados de la sensibilidad civilizada, los valores de la familia romana. La peligrosidad

está representada por el circo, «grotesco» y «burdo», del orden de la *paidia*, cuyos efectos son la «decadencia» y la «ruina». Esto visibiliza cómo las «prácticas corporales» —como el circo— también son producto de una discursividad en nombre de la «vida» que produjo una verdad sobre ellas, imbricadas en el cruce del movimiento discursivo que defiende la vida y al tiempo muestra su amenaza. La prioridad son las prácticas «útiles» —síntomas del capitalismo—, tendientes a la maximización de la vida, aquellas prácticas «tan necesarias» para el desarrollo de los órganos y tejidos. La causa política de esto es «el porvenir», fundamento de la nueva sensibilidad, acompañada de un discurso de verdad que tiene como efecto un cambio de la economía del cuerpo en lo real. La preocupación por la vida biológica del individuo y la orientación que las prácticas deberían tomar en función del desarrollo y cuidado del cuerpo quedan explícitas en el discurso de Lamas. El procedimiento consiste en «primero reducirlo en el campo del lenguaje, controlar su libre circulación en el discurso, expulsarlo de lo que se dice y apagar las palabras que lo hacen presente con demasiado vigor» (Foucault, 2008: 19). La preocupación por la «vida» orgánica a la que Lamas se refiere responde a lo que Foucault denomina «biopolítica», el gobierno del cuerpo de los individuos y de la población, característico de la modernidad. Lo que Lamas nos propone es una estrategia política sobre la vida orgánica, es decir, una educación de un cuerpo a partir del gobierno de las prácticas del hombre. Por lo tanto se reafirma el postulado que dice que los problemas de la gubernamentalidad en la modernidad son también los problemas de la educación. En la modernidad el juego se sustenta en una red de relaciones de saber-poder, tornándose a la vez efecto de esa trama. La educación en general y la educación física en particular hicieron del juego una técnica de seguridad que, amalgamada al saber médico, sujetó al cuerpo.

Para una educación higiénica infantil: juego y ejercicios al aire libre

En la segunda parte de su conferencia del 4 de noviembre de 1911, Lamas habló de la educación física infantil. Retomamos este documento para analizar específicamente la relación que se establece entre juego y saber médico y los efectos en el proceso de producción de la infancia.

Lamas dedica un largo pasaje a la cuestión del juego, justificando, a partir de datos estadísticos arrojados por el examen individual⁴¹ de las escuelas públicas del período comprendido entre noviembre de 1909 y mayo de 1911,

41 Siguiendo a Ramos Do Ó, las reglas del arte del gobierno se fueron imponiendo en la escuela poco a poco. El examen fue la operación en la que «formalizam-se inúmeros códigos da individualidade que permitem transcrever, e introduzir na série, os traços de cada sujeito. Mais do que em qualquer outra organização social, a figura do exame é ritualizada

su importancia para la educación física y «el porvenir de la población futura de la República» (Lamas, 1912: 29). Dichas cifras mostraban «un porcentaje de taras hereditarias, de organismos con capitales biológicos pobrísimos [y] con afecciones predisponentes» (Lamas, 1912: 29). Estas anotaciones, según Lamas indicaban «inferioridad constitucional» y «pobreza orgánica». Todos estos datos justificaban la intervención: «la vigorización del organismo se impone, pues —y hay que hacerla empezando por el niño, continuándola en el adulto y prosiguiéndola en el hombre maduro—; es condición de existencia» (Lamas, 1912: 32). En su discurso, parecería que la existencia queda reducida a la pura vida orgánica. La importancia que Lamas le otorga al saber médico es explícita, por ejemplo, en la afirmación de que hay una orientación universalmente perseguida en la «organización de congresos científicos de higiene y cultura corporal» que propaga la «palabra de alerta basada en los datos de las clínicas médicas». De todo esto surgen las estrategias educativas, «parques de juegos, las escuelas al aire libre, las copas de leche, la obligatoriedad de la gimnasia científica» (Lamas, 1912: 32).

A partir de la idea de «puericultor» como metáfora explica que la acción educativa debería tener una base científica, «entendiendo por ello, basado en las leyes biológicas y en la psicología y no apartándose de la naturaleza» (Lamas, 1912: 33-34). Es entonces que, a partir de estas ideas Lamas propone un plan de cultura corporal que sometió a juicio de las autoridades del cuerpo médico escolar de ese momento. En ese plan propone: ejercicios sistemados dentro y fuera de la escuela; concursos gimnásticos periódicos; implantación de una institución escolar que participa de la «Efebía» de los griegos y de la llamada *boy-scouts*, y una sección para los juegos metodizados dentro y fuera de la escuela, lo que será foco de nuestro análisis.

Lamas comienza su disertación aclarando que «los juegos dentro de las escuelas obedecen al propósito de que todos los niños o un gran número de ellos puedan recrearse» (Lamas, 1912: 39). Más adelante precisa que el «juego metodizado en la escuela no se hará en las horas de recreo», sino en sustitución de la lección de gimnasia una vez por semana, en el entendido de «que el recreo debe tener por objeto dejar al niño entregado al juego libre y espontáneo», explicando que es ahí cuando hacen irrupción los impulsos caracterizados generalmente como negativos, momento que requiere por lo tanto de vigilancia y disciplina. Como ya lo visibilizó Dogliotti (2012: 114), la manera en como Lamas conceptualiza el juego está ligada al «objeto de educar» que implica disciplina, orden y la inculcación de una serie de valores: «se somete a cierta disciplina voluntariamente», «le obliga a solidarizarse con los compañeros», «corrigen impulsos y ademanes groseros y antiestéticos»; por otra parte, además de educar, el «juego metodizado» recrea, «todos

pela escola num jogo de pergunta/resposta/recompensa que reactiva os mecanismos de constituição do saber numa relação de poder específica» (Ramos Do Ó, 2003: 48).

juegan y participan de la emotividad del juego, logrando cada cual su parte de alegría y beneficio fisiológico» (Lamas, 1912: 40). Lo fisiológico es la base que fundamenta los juegos metodizados dentro y fuera de la escuela.

Lamas afirma que en los recreos hay muchos niños que no juegan, ni siquiera corren, saltan y se pegan, y concluye que «no les gusta jugar» de las formas en que lo hace la mayoría por «miedo a lastimarse», o por ser «apáticos» o «enfermos», «a los que precisase sacudir obligándolo a jugar» (Lamas, 1912: 41). Se presenta aquí cierta contradicción entre la libertad para jugar de la que habló anteriormente y el forzar a jugar.

Al referirse a los juegos a ser ejecutados fuera de la escuela, aclara, deben diferir de los practicados dentro de esta, y a través de los términos que usa se deduce que el tipo de juego al que se refiere son los deportes

...son verdaderos juegos de lucha, de emotividad, de triunfo, de derrota, de competencia. Importan la formación de partidos que se disputan el éxito. Ellos, conjuntamente con los ejercicios sistemados al aire libre, completarán, señores, el plan de educación física. Son necesarios, absolutamente necesarios (Lamas, 1912: 42).

El plan propuesto por Lamas amplía el tiempo escolar: ya no solo abarcaría de lunes a viernes, sino que se extendería a los sábados, cargándole de sentido útil ya que la cultura física que se imparte en la escuela es incompleta, «el ejercicio sistemado no es positivamente útil», «llena solo una parte de esa cultura» (Lamas, 1912: 42). Ese tiempo en el que los niños y las niñas concurrirían a los parques escolares es identificado como un tiempo saludable en tanto la instancia es denominada como espacios de «salud y de vida», que complementarán los efectos negativos de los locales escolares, lo cual atenuaría o destruiría aquellos vestigios «malsanos de la constituciones débiles», y dispondría «un porvenir de energías físicas en vez de existencias tal vez miserables perjudiciales a sí, propias a sus familias, a la sociedad, al Estado y al país» (Lamas, 1912: 42). Y afirma que es en esos sitios al aire libre que los niños y las niñas

...llenarán de aire oxigenado sus pulmones, saturarán su organismo de las emanaciones salutaras de las plantas, regocijarán su espíritu con los goces purísimos de la contemplación de la naturaleza y de los vivificantes juegos infantiles; allí irán a fortificar sus músculos, a densificar sus huesos y a templar sus nervios (Lamas, 1912: 42; el destacado es nuestro).

Ese tiempo en que la infancia está fuera de la escuela no deja de ser producida por mecanismos institucionales disciplinares con fines biopolíticos, para lo que se destina «todas las tardes del sábado, de 3 a 4 y media». Podríamos decir que en el discurso de Lamas (1912) se deja ver una

propuesta de extensión del tiempo escolar u otra versión de la acción gubernamental en el marco del dispositivo pedagógico moderno que la educación física pretendía desarrollar.

Para el cumplimiento de estos propósitos, la estrategia presentada es una logística de distribución por «radios, de acuerdo con las localidades a que puedan concurrir: parque urbano, explanadas sobre el río, Prado, Pocitos, Parque Central, canchas de *football*» (Lamas, 1912: 43). El alcance institucional propuesto por Lamas en el ejercicio de sujeción de los cuerpos debe trascender el tiempo escolar y aparecer en otras instancias en las que la educación física ponga en relación a la infancia y el juego. En dicha relación se le adjudican al juego acciones fisiológicas y de higiene, pero no únicamente, ya que también tiene efectos sobre la educación en tanto se estrechan los vínculos entre los maestros y el pueblo.

Al lado señores, de la acción puramente fisiológica e higiénica, los ejercicios y juegos al aire libre en forma regular y metódica llenan un fin educativo importante para la escuela, para los maestros y para el pueblo; vincula más estrechamente a unos y otros, los pone en relación simpática y amistosa; los padres ven la preocupación, el interés por sus hijos; estos lo ven en sus maestros y el pueblo educa en el respeto y la consideración hacia la escuela y el maestro (Lamas, 1912: 45-46).

Juego y ¿tiempo libre?: el saber médico en el tiempo de descansos y recreos

*Basta el buen sentido para comprender la
necesidad imperiosa de alternar el trabajo con
el descanso para impedir la extenuación de las
fuerzas.*

Lamas, 1903: 22

Para Lamas (1903) los recreos eran pensados funcionalmente a los intereses del trabajo escolar. El recreo escolar era importante siempre que cumpliera con su sentido principal, distraer y descansar del tedio efecto de la actividad escolar, para poder así, con energía renovada, volver al aula a proseguir con el trabajo. Lamas (1903) sostenía que «se ha demostrado de un modo evidente» mediante «comparación» de alumnos de la «misma condición» que aquellos «que alternaban frecuentemente el estudio con el recreo [...] aprendían más fácilmente las lecciones» (Lamas, 1903: 23). Así, en el tiempo de recreo, ese tiempo libre del trabajo escolar, las niñas y los niños lo destinaron al juego, configurándose

para la institución como un mecanismo de regeneración corporal. Funcionó con base en principios higiénicos concordantes con una educación física⁴² que se basaba en preceptos médicos de los ejercicios físicos. El manual consignaba que el «descanso» debía consistir en juegos, «que son el más poderoso estímulo», ya que «al mismo tiempo que por el ejercicio físico que importan sacuden vigorosamente todas las funciones de la economía», y agrega que, al estar acompañado por «gratas emociones de placer [...] imprimen un sacudimiento enérgico a la moral del niño», y este sacudimiento placentero, directo sobre la moral tiene como efecto un niño que ama «mejor la vida [...] predisponiéndole para aceptar de buen grado el trabajo escolar» (Lamas, 1903: 24).

El mecanismo de recuperación de las fuerzas para el trabajo que la educación del cuerpo encontró eficaz —y aún implementa— consiste en los juegos, lo cual se fundamenta por las mejoras en el plano moral por el placer que conferían, predisponiendo para la vida. Este discurso coloca al juego en su máxima expresión productiva, ya que tiene la capacidad de hacer amar más la vida. Juego y vida se ponen casi al mismo nivel. El juego, podría afirmarse, era —y aún lo es— un elemento profiláctico, una estrategia lúdica de regeneración moral, con horizonte en el trabajo.

En la siguiente cita exponemos el discurso a partir del cual se nombraba y describía el cuerpo como compuesto por partes: arterias, cerebro, estómago, pulmones y sangre, con energía limitada que había que cuidar, fundamentalmente para que pudiera ser utilizada en el trabajo. En este sentido, podemos decir que la educación física tiene directa vinculación con el trabajo, pero está pensada para ser practicada en el tiempo libre de trabajo. Según Lamas,

Sin embargo, un principio tan elemental es desconocido más generalmente de lo que se cree, cuando se trata del trabajo del cerebro. No se piensa que este, como cualquier otro órgano del cuerpo, sufre grave perjuicio cuando se le fatiga sin consideración, y que no solamente resulta él particularmente perjudicado, sino que el resto del organismo sufre las consecuencias en virtud de la solidaridad que rige invariablemente todas sus partes. Todo órgano que trabaja, atrae hacia él una cantidad más considerable de sangre de la que le baña en estado de reposo, produciéndose un riego menor por ese líquido vivificante en los demás órganos, pero no es posible mantener el trabajo de un modo ilimitado, porque entonces ocurre la congestión, el almacenamiento de la sangre en el órgano que trabaja, interrumpiéndose por ello la regularidad circulatoria (Lamas, 1903: 22).

Para evitar extenuar las fuerzas implicadas en el trabajo y obtener un correcto «desarrollo físico del niño» Lamas propone los «juegos de los niños» en los cuales, según él, el cuerpo adquiere un completo beneficio, ya que queda

42 Preferimos *educación física*, no obstante Lamas se refería a esta idea como «cultura física».

implicado por completo, «se adoptan todas las posturas imaginables, se hacen entrar en acción todos los músculos, todos los sentidos [y] todos los miembros». Pero no es la única función que el autor del manual adjudica al juego; también reconoce un «rol importantísimo en la educación», en el desarrollo del espíritu de «individualidad» y de «compañerismo» (Lamas, 1903: 24-25).

El discurso de Lamas (1903) pone a funcionar al juego en el orden de la biopolítica en tanto los beneficios al momento de jugar no solo se dan sobre el cuerpo de la individualidad, sino también sobre el universal, el colectivo, en tanto el sentido al que refiere el concepto «compañerismo» involucra necesariamente a lo colectivo. Es más: la individualidad se orienta en y por el juego, en el que esa voluntad se enmarca en una colectividad que se coloca por encima del individuo y se traduce así en «una verdadera educación social». Esto suma un nuevo argumento que respalda la hipótesis de nuestro trabajo, que ve en el juego un elemento normalizador de las conductas del individuo y de la población.

La discursividad que encontramos en el manual de 1903 expone argumentos sobre características y beneficios del juego y sobre las causas por las cuales este tipo de prácticas, más próximas al deporte que al juego y que tienden más al *ludus* que a la *paidia* de Caillois (1958), son recomendables. El mismo discurso incluye como centralidad los binomios trabajo/descanso, tiempo de desgaste de fuerzas/tiempo para la recuperación, tiempo de trabajo/tiempo libre, desde una perspectiva claramente influenciada por la idea de cuerpo-organismo:

Hemos dicho que la verdadera educación física debe consistir en vigorizar el organismo de manera que resista el mayor tiempo posible a la fatiga []. Pues bien, el juego nos lleva de la mano a la realización de este propósito, como es fácil comprenderlo al ver el tiempo que se emplea en un juego cualquiera y el gran número de pequeños y sucesivos esfuerzos que durante su realización se realizan, los que reunidos y convertidos en uno solo, sería imposible efectuar sin exponer seriamente la vida. Llama la atención del observador el hecho de poder los niños mantenerse, jugando sin fatiga durante tan largo tiempo []. La razón es bien sencilla: la causa de la fatiga es la dificultad de expulsar el ácido carbónico en el acto respiratorio, cosa que se evita en el juego porque cada esfuerzo está seguido por un tiempo de descanso durante el cual el cambio de gases se efectúa bien (Lamas, 1903: 25-26).

Pero de todas maneras, si bien son muchas las ventajas que el juego brinda, no se puede descuidar su vigilancia ya que, de no ser controlados, algunos aspectos pueden ser un riesgo para la civilización. Esos peligros son causados por la «libertad» de la que gozan niñas y niños en el momento de jugar, que es, según el autor, el momento en que «se despiertan los malos impulsos». La estrategia a emplear es la vigilancia, el control sobre el juego.

Lamas (1903) identifica, en lo que sería en términos de Caillois (1958) la forma de la *paidia*, una amenaza imperiosa y que debe corregirse «por la represión y el castigo si fuera necesario» (Lamas, 1903: 26), a lo que agrega que para esto existen los «juegos reglamentados», en los que se debe respetar un orden y reglas determinadas. Nos encontramos una vez más ante la forma propuesta por Caillois (1958), el *ludus*.

En su manual Lamas propone una clasificación de los juegos en dos categorías definidas a partir del gasto energético que implican. Así, se refiere a los grandes y a los pequeños juegos: «Los pequeños juegos excitan todas las funciones sin fatigar mucho» [...]. Los grandes juegos son ejercicios violentos; estos últimos son explícitamente los deportes como, «por ejemplo, el *football*, que no debe permitirse a los niños menores de 14 años» (Lamas, 1903: 26). Además, «comparando los juegos y los ejercicios físicos como medios de educación del cuerpo del niño, resulta una incomparable ventaja en los primeros» (Lamas, 1903: 26). Y al final del capítulo sostiene:

Finalmente [los ejercicios físicos] suponen un medio artificial bueno, para reemplazar al natural de los juegos [...] 1.º El mejor medio para el desarrollo corporal, desde el momento en que el niño puede valerse de sus miembros hasta los 12 años, es el ejercicio por medio de juegos. 2.º Los ejercicios sistemados son útiles, como medio de disciplina y de desarrollo físico en reemplazo de los juegos, cuando estos no pueden realizarse (Lamas, 1903: 28).

Cabe resaltar que en el discurso de Lamas se puede observar una clara tendencia a destacar al juego como más importante para la edad escolar que los ejercicios sistemados de la gimnasia, y que, en todo momento el concepto de «juego» aparece de la mano a la idea de «ejercicio» y «desarrollo» físico, configurándose así la tríada juego-ejercicio-desarrollo.

Juego y tiempo: una nueva experiencia disciplinante

Siguiendo a Foucault, durante la edad clásica se produce el descubrimiento del cuerpo como blanco del poder. Su producción se hizo sobre dos registros: el «anátomo-metafísico» y el «técnico-político», conformado por «un conjunto de reglamentos militares, escolares, hospitalarios, y por procedimientos empíricos y reflexivos para controlar o corregir las operaciones del cuerpo» (Foucault, 2009: 158). En el centro de esta perspectiva encontramos la idea de docilidad: «Es dócil un cuerpo que puede ser sometido, que puede ser utilizado, que puede ser transformado y perfeccionado» (Foucault, 2009: 158-159). Un modelo reducido de poder, un

cuerpo-marioneta político; esta intervención política sobre el cuerpo se realiza mediante el mecanismo de las disciplinas, en el cual el control del cuerpo, el espacio y el tiempo son la base de sus procedimientos; en otras palabras, se trata de la organización del cuerpo —de los cuerpos— en un tiempo y espacio. No solo la institución escolar desempeñó un papel estratégico mediante el desarrollo de las disciplinas; las plazas de deportes también fueron dispositivos que funcionaron con fines disciplinantes. La época de las disciplinas acompasa el auge de la organización social del trabajo, momento en que el «tiempo libre» emerge como cuestión importante y como espacio de intervención. Foucault (2009) afirma que las disciplinas aumentan las fuerzas del cuerpo en términos de utilidad económica. En este sentido, el cuerpo en el «tiempo libre» también es efecto y blanco del poder disciplinar y la utilidad se disipa a todo el tiempo social. El cuerpo del niño, con la lógica de las disciplinas, experimenta en la institución moderna una nueva experiencia del tiempo, una configuración particular del espacio/tiempo «...que no tiende únicamente al aumento de sus habilidades ni tampoco a hacer más pesada su sujeción, sino a la formación de un vínculo que, en el mismo mecanismo, lo hace tanto más obediente cuanto más útil, y viceversa» (Foucault, 2009: 160).

En este sentido, en la modernidad el control sobre el tiempo es central y podríamos hablar de un disciplinamiento del tiempo. Foucault (2009) plantea que el «empleo del tiempo» es un viejo legado que hunde sus raíces en las comunidades monásticas y fue rápidamente difundido a colegios, talleres y hospitales. Este empleo implica tres procedimientos básicos: establecer ritmos, obligar a ocupaciones determinadas y regular los ciclos de repetición. La preocupación por el «empleo del tiempo» se hace explícita en los documentos de la CNEF, por ejemplo, en el *Plan de acción* se afirmaba:

Uno de los problemas más importantes de la vida actual es hallar desahogos, por medio de los juegos y ejercicios, en forma que estén de acuerdo con las leyes sociales. Así pues, ya no necesitará el hombre para dar expansión libre a su instinto combativo trabarse en pelea con el prójimo, sino que lo empleará en el campo de juego o en el gimnasio (CNEF, 1923: 13).

Se promueve el juego pero no cualquier tipo. La referencia es al «campo de juego», dando cuenta de un lenguaje asociado a lo deportivo. Del mismo modo que la palabra *gimnasio* es asociada al lugar donde se practican los deportes, en los documentos oficiales comienzan a aparecer referencias claras a este tipo de juegos, lo que va marcando de a poco la presencia del deporte en la educación física. Este tipo de estrategia lúdica ocupa el lugar de regulación de las acciones del cuerpo y de los usos del tiempo. El juego, o más bien los juegos deportivos, son presentados junto al término *ejercicios*, y adquieren así el estatus de estrategia compensatoria para equilibrio del hombre, de acuerdo

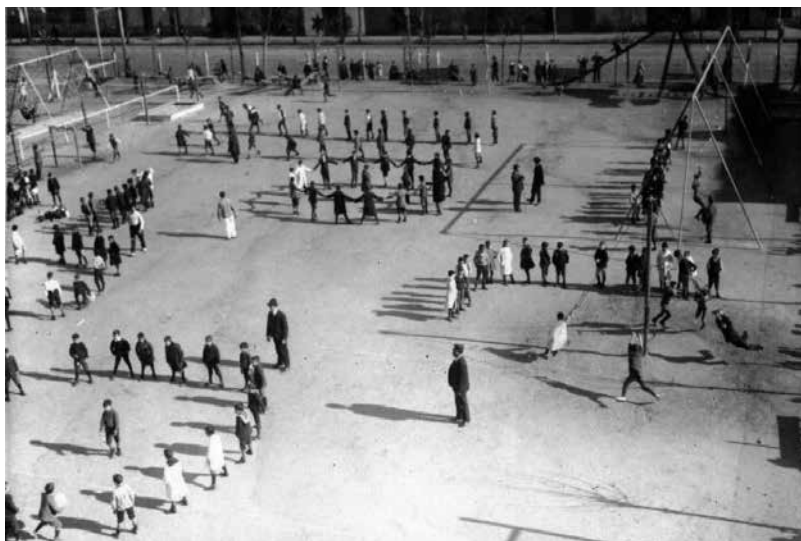
«con las leyes sociales». Dicho de otra forma, por medio del dispositivo lúdico se despliega el gobierno de los instintos del hombre. Esta puesta en funcionamiento de los mecanismos de control disciplinar de las prácticas no solo tiene efectos directos sobre el cuerpo, sino que también produce una subjetivación en la forma de comprender el tiempo; será entonces para el hombre moderno que el tiempo cobre sentido en tanto esté vinculado a lo productivo, a lo económicamente útil. Se trata de que el individuo sea capaz de controlar su tiempo, de que realice prácticas saludables y útiles que den funcionalidad al tiempo empleado. Así, el tiempo libre debe permitir desahogo, descanso, divertimento, la «recreación del sujeto» que, una vez finalizada lo encontrará apto para un nuevo día de trabajo.⁴³

De una sociedad en la cual el mecanismo era la imposición pasamos a una nueva economía de control: la consciencia individual. En vez de tratar de controlar que el individuo cumpla con «lo que se exige», se pasa a sujetarlo, se trata de que se autoconvenza, ya no se opera sobre el acto, sí sobre los deseos del individuo para que incorpore ciertos parámetros pautados por mecanismos que constantemente producen subjetividad-espectáculos, medios masivos de producción. Emerge aquí la cuestión de la verdad: los mecanismos de poder caracterizados por su invisibilidad producen efectos de verdad sobre los individuos que, contrariamente a los primeros mecanismos mencionados, son, justamente, visibles.

Las imágenes que se presentan a continuación nos llevan a la cuestión de los emplazamientos funcionales de los que habla Foucault. Esta estrategia va a definir «lugares determinados para responder no solo a la necesidad de vigilar, de romper las comunicaciones peligrosas, sino también de crear un espacio útil» (Foucault, 2009: 167). La organización del espacio y del tiempo de juego en las plazas públicas de deportes fue una de las estrategias disciplinarias para la educación física, que se implementó con el afán de educar y sujetar los cuerpos. En la primera fotografía podemos ver «formaciones lúdicas» en las que los niños juegan y el profesor dirige el tiempo del juego, a la vez que desde una ubicación estratégica puede vigilar su desarrollo. Encontramos aquí el acto y el tiempo, dos prescripciones alojadas al interior de los esquemas que establecen el ritmo, la obligación de ocupaciones determinadas y la regulación de los ciclos de repetición. Asimismo, las imágenes que le siguen a la primera muestran el funcionamiento del dispositivo que separa y emplaza los cuerpos femeninos y masculinos en sectores-espacios respectivos.

43 Este mecanismo de control del tiempo se presenta para los niños tanto como para los adultos; la diferencia es que para estos últimos el trabajo es trabajo asalariado y para los niños se trata de trabajo escolar.

Imagen 1. Plaza de Deportes n.º 2 (Goes), sección varones



Fuente: CNEF, 1930

Imagen 2. Plaza de deportes, sección varones



Fuente: CNEF, 1930

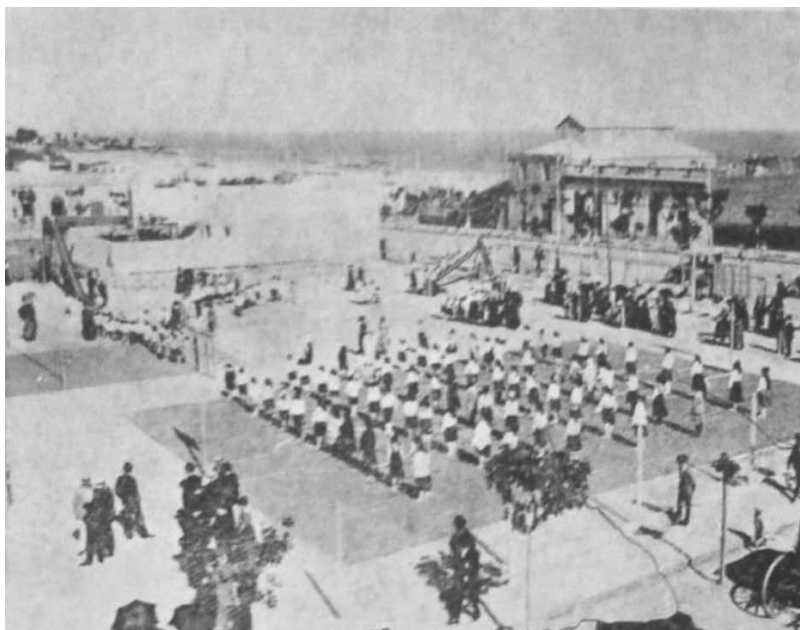
Imagen 3. Plaza de deportes, sección varones al frente,
y al fondo sección niñas



Nota: la línea que separa los dos sectores es agregado nuestro.

Fuente: CNEF, 1930

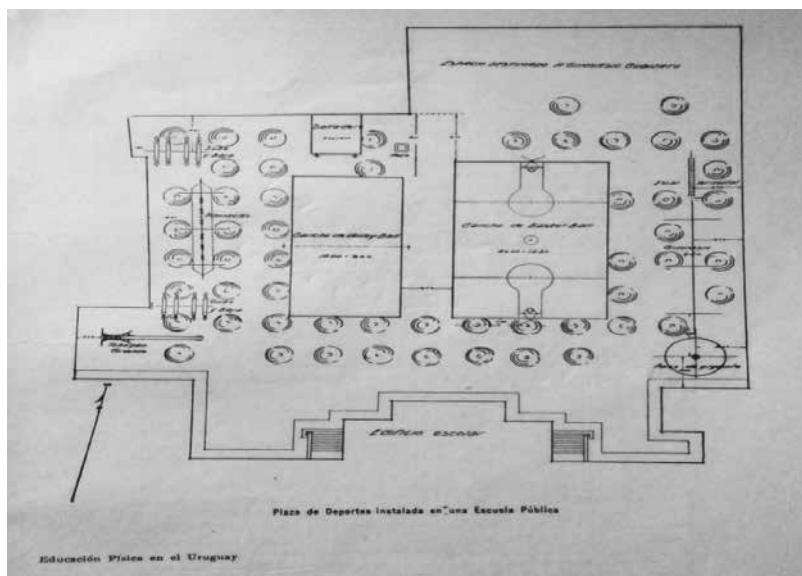
Imagen 4. Plaza de deportes, sección niñas



Fuente: CNEF, 1930

La época de las disciplinas vela por una organización útil del espacio y del tiempo. Según Foucault (2009) el espacio disciplinar procura dividirse en tantas parcelas como cuerpos o elementos existan para repartir, y en las instituciones disciplinarias esto codifica de a poco una arquitectura que permite el control minucioso del cuerpo y produce ciertos esquemas en los que se inserta la vida moderna. La imagen 5 muestra el plano arquitectónico de una escuela emplazada en una plaza de deportes, toda una arquitectura que organiza el espacio de juego, el lugar en donde caminarán, conversarán, gritarán, jugarán y reirán los cuerpos.

Imagen 5. Plano de plaza de deportes instalada en una escuela pública



Fuente: CNEF, 1930

Saber médico y su articulación en el discurso del Plan de acción (CNEF, 1923)

El *Plan de acción* de la CNEF fue aprobado en 1923 con el fin de ser implementado en diferentes centros de enseñanza,⁴⁴ culturales y deportivos. Fue entregado al Ministerio de Instrucción Pública por una comisión especial designada en el seno de la CNEF. Este documento constituyó el plan a ser implementado en el campo de la educación física en Uruguay conforme al ar-

44 Comprendería las plazas de deportes, la escuela primaria, la universidad, la formación de profesores de educación física y el Patronato de delincuentes y menores.

título 6o de la Ley de Presupuesto General de Gastos (CNEF, 1923). A modo de introducción y justificación presenta un breve desarrollo teórico en el cual se argumenta a favor de la importancia de la educación física en el combate a los efectos degradantes sobre el cuerpo generados por la civilización. Los fundamentos utilizados devienen de las «ciencias modernas», responsables de un discurso vinculado a la educación neuromuscular y a la psicología moderna, las cuales

...consideran a los músculos como órganos de expresión de los procesos eferentes. Más allá de sus funciones demostrables, cada cambio de atención, y de estado psíquico, generalmente acciona sobre ellos inconscientemente, modificando su tensión de una manera sutil, así que ellos no solo podrían identificarse como órgano de la voluntad, sino también como del pensamiento y sentimiento. Las áreas motoras del cerebro están íntimamente relacionadas y son considerablemente similares a las psíquicas y todavía no se ha comprobado que haya otro proceso que desarrolle más los centros cerebrales que la cultura muscular (CNEF, 1923: 2).

Como sostiene Dogliotti (2012), se produce una *muscularización de la moral* y una *muscularización del cerebro*. Esta idea de totalización muscular es un síntoma que puede darnos pistas para pensar nuevos emergentes en la educación física en las proximidades de los años veinte del siglo xx, reedición de discursos respecto del cuerpo y aparición de nuevas prácticas. Juegos, juegos deportivos, músculo, energización y carácter son conceptos que comienzan a ocupar lugar en los documentos de la época, y, prácticas que se tornan poco a poco hegemónicas en el campo en cuestión. Al final del texto, en el punto referente a la educación neuromuscular se afirma: «Los músculos son los vehículos del hábito, la obediencia, la imitación, del carácter y aún de costumbres y maneras» (CNEF, 1923: 3). Esta discursividad científica sobre la conducta humana y el músculo será la que oriente la producción de verdad sobre el cuerpo y la educación de los cuerpos en ese plan, para corregir y contrarrestar los efectos de la civilización, contribuyendo a la formación de «ciudadanos fuertes y saludables de espíritu, mente y cuerpo» (CNEF, 1923: 3). Los músculos son considerados órganos de la voluntad, por tanto una educación física centrada en el conocimiento del funcionamiento de estos órganos orientada por el faro de la moral permitiría el cultivo y la incorporación de las «buenas costumbres y maneras». El cuerpo es reducido a organismo, a su buen o mal funcionamiento.

Los cambios en los «hábitos de vida» son la causa de las condiciones defectuosas del cuerpo del hombre moderno. Las transformaciones en la «industria», en los «métodos de trabajo» y la «vida sedentaria de las oficinas y de las escuelas» contribuyeron a «degenerar» el «vigor» (CNEF, 1923: 4) y las dimensiones de las estructuras del cuerpo. La civilización es presentada

como una amenaza contra la cual es necesario luchar. Identificamos aquí una nueva perspectiva, que reedita las cuestiones de la biopolítica: la amenaza ya no está en la «barbarie», como vimos con Barrán (2009), sino que ahora se combaten los efectos de la misma civilización. Los mecanismos y las técnicas de intervención se mantienen. La cita que sigue recuerda con cierto anhelo la «temprana vida de los pueblos progresistas», rememorada por las actividades que sufrieron transformaciones significativas:

Aún mismo, los deportes populares, los juegos y las recreaciones tan abundantes en la temprana vida de los pueblos progresistas, han sido reducidos y transformados, y la edad del juego, que antes duraba hasta la edad adulta y a veces hasta la senectud, ha sido considerablemente restringida. Hoy en día, muchos creen que un joven o una joven que ha pasado ya el período de la adolescencia ha terminado su período de juego y de recreación física, y que si hacen ejercicios para el cultivo de su cuerpo, ellos deben ser serios y metódicos; los juegos son considerados como ejercicios pueriles (CNEF, 1923: 4).

Además de la mencionada relación entre «juego» y «ejercicios», en este documento se agrega también el término «recreación física». El discurso respecto al juego establece una relación directa con el desarrollo de la dimensión orgánica del cuerpo físico, y define al hombre moderno como hombre biológico, producto del biopoder.

La primera parte del plan concluye que la civilización y la industria moderna son responsables de la degeneración de la raza, por lo que se reclaman «prácticas de compensación» para este problema. En tal sentido se presenta un sistema de ejercicios y juegos que se desarrolla en el apartado «Sistemas y métodos». En este punto se alude a la forma de combatir los efectos acarreados por la modernidad y los antecedentes que diferentes pueblos adoptaron.

Considerando, como dijimos anteriormente, que la base epistémica de la educación física es constituida por las «ciencias biológicas y psicológicas», es lógico que los objetivos propuestos en este documento giren en torno a «salud», «recreación física», «mejoramiento de la energía mental» y «carácter».⁴⁵ Como veremos más adelante, creemos que en esta época emerge una nueva tendencia que se visibiliza en los objetivos tercero y cuarto del plan de acción. Pero antes veremos la presencia del saber médico en la definición de los objetivos propuestos para la educación física. El primer objetivo del plan es «el mejoramiento de la salud», como «finalidades de la medicina y de la higiene», adjudicando a la educación física la posibilidad de «prestar grandes servi-

45 Según el *Plan de acción* (CNEF, 1923), estos cuatro grandes objetivos debían ser seguidos en cualquier tipo de institución, ya fuera cárcel, escuela, instituto correccional, liceo, organización deportiva o plaza de deportes. Todas estas instituciones tenían educación física a cargo de la CNEF.

cios» para dichos propósitos (CNEF, 1923: 11). Esto muestra la ausencia de un campo propio de conocimiento de la educación física, y reafirma la idea que la identifica como una tecnología médica que encuentra en el *examen* la estrategia para la detección de «enfermedades incipientes», y, a la *gimnasia correctiva* como mecanismo de «corrección de aquellos defectos físicos», para obtener el funcionamiento armónico «de las funciones mecánicas y orgánicas» (CNEF, 1923: 11). Finalmente, en este primer objetivo se puede ver el énfasis que se pone en la función biopolítica de la educación física al comprender que esta colaborará en el proceso de maximización de la vida, en el entendido de que «puede contribuir a la obtención de aquellas condiciones que tienden, no solo a la *prolongación* de la *vida*, sino también a su *amplitud*, vale decir, buena salud» (CNEF, 1923: 11; el desatacado es nuestro).

El segundo objetivo está definido por la «recreación física», que se diferencia de las «formas pasivas de recreación» como el «juego de cartas» o el «actuar como espectador» (CNEF, 1923: 11-12), o de lo que es peor aún: «los vicios y hábitos callejeros» como «el cigarro y el juego por dinero», los cuales «quedan proscritos y el muchacho se desarrolla en condiciones más benéficas para la salud física y moral» (CNEF, 1923: 39). Es el movimiento y la presencia de lo físico lo que define la recreación al interior del campo de la educación física, y con el fin de evitar que los instintos tomen caminos «inconvenientes», «no aceptables para la sociedad humana», es que deben ofrecerse «desahogos» apropiados «por medio de juegos y ejercicios», acordes «con las leyes sociales» (CNEF, 1923: 13). Nuevamente los conceptos de juego y ejercicio aparecen vinculados; al primero se lo identifica como el espacio donde el hombre puede canalizar su «instinto combativo» sin necesidad de «trabarse en pelea con el prójimo», ya que ahora puede hacerlo en el «campo de juego» o en el «gimnasio». Se trata del juego pero no de cualquier tipo, sino de aquellos que requieren un «campo de juego» o que pueden ser practicados en gimnasios (CNEF, 1923: 13), es decir, los deportes. Estos adquieren sentido por su función regulatoria de las conductas sociales y el control de los impulsos de una cierta naturaleza humana, que podría ser gobernada por medio de un dispositivo lúdico. El tercer objetivo es el «mejoramiento de la energía mental» por medio del ejercicio físico, ya que este ofrece una «acción beneficiosa sobre el sistema nervioso». Como último objetivo, el «carácter», que se define por la «naturaleza del medio» y, justamente, «la educación física proporciona un medio ambiente, muy favorable para el cultivo del carácter».⁴⁶ Este medio ambiente está dado por «los juegos», «las pruebas» y los «ejercicios de competencias», incluso se asigna a los juegos un potencial de transmisión moral elevado, por ser «el

46 No es menor el hecho de que la revista de la Asociación Cristiana de Jóvenes (ACJ), creada alrededor del año 1911, tuviera el nombre *Carácter*, así como tampoco podemos olvidar que Julio J. Rodríguez, autor del *Plan de acción*, fue discípulo de Hopkins y animador de la ACJ.

campo de juego [...] una excelente escuela moral» (CNEF, 1923: 14). En el juego «se aprenden prácticamente leyes, cuyos principios están basados en los propios códigos sociales»:

Allí se cultiva el espíritu de cooperación y de sacrificio personal para obtener el triunfo del equipo; la cortesía que debe emplear con sus compañeros y contrarios, a quienes no debe tratar como enemigos, sino como amigos [...], coraje para realizar acciones difíciles []. Se aprende por consiguiente a tener mayor confianza en sí mismo y a obtener nuevas fuentes de energías (CNEF, 1923: 14-15).

Pero a la vez se plantea que esos ideales o leyes que se aprenden en el campo de juego pueden ser aplicados en la vida cotidiana contra las acciones «perjudiciales para la sociedad», por lo que deben tenerse en cuenta «ideales sanos» y «objetivos que no atenten contra la sociedad». El campo de juego es presentado como metáfora de la vida social, y en ese marco normativo delimitado por las reglas del juego el individuo es producido como sujeto, a partir del reconocimiento de los compañeros y de los adversarios como «amigos» y no como «enemigos». De este modo,

...no debe interpretarse, como que es la práctica de tales o cuales juegos y ejercicios que desarrolla y perfecciona el carácter, sino que es por intermedio de aquellos que se puede ejercer una acción decisiva en la formación del carácter de la juventud. Es debido a estas razones que tanta importancia tienen para un país los códigos deportivos que en ellos rigen y mucho más aún si estos son aplicados por una dirección inteligente (CNEF, 1923: 15-16).

El juego es asociado al perfeccionamiento del carácter vinculado a los «códigos deportivos», lo que nos permite afirmar que se produce una *moralización lúdica deportivizada*, que se corresponde a una perspectiva «sana» del juego en términos sociales.

Cierre

El análisis de estos documentos nos ha permitido identificar una serie de presupuestos que nos planteamos al iniciar el trabajo, ratificar hipótesis que otros investigadores han planteado anteriormente, así como también reconocer ciertas continuidades en los discursos analizados, teniendo siempre presente que lo que hacemos se da en el marco del recorte propuesto por las categorías que hemos formulado.

El juego, y particularmente el juego para el campo de la educación física, ha sido producto de un discurso que encontró su verdad en el saber médico, con la «salud» en un lugar central. La educación física surge como una tecnología para el gobierno de los individuos y de la población, y asienta su episteme en el «saber médico» desde el que se justificó su acción gubernamental. Con la dirección y organización de la CNEF se desarrollaron estrategias institucionales en escuelas, parques y plazas de deportes, que velaron por inculcar hábitos saludables. El gobierno de sí es el marco de esta nueva economía en la cual la educación física emerge como mecanismo profiláctico de las tendencias desviadas de las costumbres corporales. El biopoder instala modelos de normalidad —con variaciones según se trate de disciplina o procedimientos biopolíticos— y define lo que estaba «bien» y lo que estaba «mal». Las malas tendencias serían superadas por la «voluntad» del individuo, al que de manera previa se educaría mediante una educación física moralizadora. Médicos, pedagogos y profesores estaban convencidos de que desarrollar ciertas prácticas consideradas moralmente buenas y saludables tendría impacto directo sobre los posibles desvíos de los malos instintos. El «juego deportivo» fue una de las estrategias para dicho proceso, ya que la estructura rigurosa de reglas a las que el sujeto se somete en esa instancia produce lo que podríamos reconocer como una preparación para las demás dimensiones de la vida, un espacio en el que el individuo tendrá enseguida su transferencia a la «vida real». De este modo, «É fora de dúvida que este pensamento político [...] repensou moralmente o aluno prescrevendo-lhe [...] formas de se conduzir a si mesmo no contexto de uma liberdade regulada» (Ramos Do Ó, 2003: 497). Vemos aquí un movimiento que va de lo particular a lo general, o de lo individual a lo universal, es decir, técnicas de sí que recaen sobre el individuo pero con un sentido social.

Juego y sexo

En este capítulo nos interesa mostrar cómo la sexualidad formó parte del proceso de sujeción de los cuerpos en el campo de la educación física, en el entendido de que se hizo necesario —o, deberíamos decir, se hace necesario— dotar al sujeto de una sexualidad a partir de la cual construir un cuerpo específico. Intentaremos mostrar dicha cuestión a partir de la identificación de las relaciones que se establecieron entre el juego y el sexo en el discurso oficial del *Plan de acción* de la CNEF (1923), fuente central del análisis que prosigue.

El dispositivo de sexualidad es, según Foucault (2008), una formación producto de la emergencia histórica que responde a necesidades de la clase burguesa en el afán de consolidarse como tal. Es así que en la modernidad emergen diferentes prácticas, instituciones, saberes y discursos que fueron configurando ese dispositivo. Estas diferentes estrategias se constituyeron en los mecanismos mediante los cuales se sujetó el cuerpo y el sexo. Parafraseando a Farhi (2010), un cuerpo definido como organismo por parte de la fisiología, a ser desarrollado y fortificado, y una sexualidad sana y sin excesos, formaban parte de la forma en que la clase burguesa se autorrepresentaba. Así, «Uma preocupação sistemática sobre as opções éticas para uma existência saudável» (Ramos Do Ó, 2003: 39), tanto de las prácticas sexuales como del mecanismo de funcionamiento del deseo, fueron cuestiones que desvelaron a la clase burguesa. En este sentido, «O controlo do prazer cumpre-se no momento em que desencadeia e se implanta em cada sujeito uma *vontade de saber* relativa à sua sexualidade» (Ramos Do Ó, 2003: 40). A decir del autor portugués, las investigaciones realizadas por Foucault le permitieron concluir que fue en el siglo XVII que decir la verdad sobre el sexo se transformó en una regla para todos, lo que antes se aplicaba solo para una elite. Más allá de esto, de hecho, la pastoral cristiana haría del instrumento de la confesión una técnica que obliga a pasar «todo lo tocante al sexo al molino sin fin de la palabra» (Foucault, 2008: 23). Según Ramos Do Ó, lo esencial en materia de sexualidad está en que los intereses «espirituais e público devem coincidir com os prazeres individuais» (Ramos Do Ó, 2003: 40).

La práctica del cuidado de sí, estudiada por Foucault, asociada al problema de la gubernamentalidad, tiene relación directa con el dispositivo de sexualidad. El filósofo francés intentó mostrar, a partir de la genealogía, los espacios sociales en los que las prácticas de sí se acogieron, ganaron cuerpo y tomaron nuevas formas. Trató de comprender por qué caminos históricos «se fez da cultura de si a ocupação moral por excelência» (Ramos Do Ó, 2003: 41). Para pensar la constitución del sujeto, en su trabajo Foucault se corre de la idea de una represión severa de aquello que pudiera impedir la realización del deseo; entiende más bien

que «a mudança incide muito mais no modo como o indivíduo deve constituir-se enquanto sujeito moral» (Foucault *apud* Ramos Do Ó, 2003: 40-41). Así,

A cultura de si implanta-se pelo reconhecimento de que a fraqueza e fragilidade, característica da individualidade, se combatem através de princípios universais. Afirmar-se a existência de uma verdade única —definida pela razão ou pela lei—, mas que deve ser decifrada por cada sujeito particular e confundida mesmo com o que ele faz. Foucault relembra que o ponto de chegada desta política de governo é definida pela «soberania do sujeito sobre ele próprio» (Foucault *apud* Ramos Do Ó). Para que esse desiderato seja antigido, e o indivíduo aprenda a dominar-se sem as instantes perturbações do desejo, existe todo um «regime austero» dominado pelas «práticas de ascese» ou melhor, pelas «práticas de si» (Ramos Do Ó, 2003: 41).

Como ya fue sugerido por Foucault, la sexualidad de niñas, niños y adolescentes en el siglo XVIII se tornó un valor importante «em torno do qual se dispuseram numerosos dispositivos institucionais e estratégias discursivas» (Ramos Do Ó, 2003: 47). En su investigación sobre las instituciones liceales en Portugal, Ramos Do Ó (2003) hace un análisis del funcionamiento de los mecanismos de gobierno. En dicho estudio visibiliza la entrada del sexo en el discurso escolar de los años veinte, y destaca que la educación física pasaba a ser percibida como «capaz de moderar os desejos juvenis e os respectivos desvíos da imaginação» (Ramos Do Ó, 2003: 422). A continuación analizaremos la mecánica de gobierno de la sexualidad a ser implementada en el *Plan de acción* de 1923 por parte de la CNEF, tanto en el marco de las plazas de deportes como en la educación universitaria,⁴⁷ partiendo de la hipótesis de que en dicho proceso los juegos cobraron centralidad.

Plazas de deportes y educación universitaria: moldear el deseo, canalizar las pulsiones mediante los juegos

Al explicar lo que se entiende por *plaza de deportes*, la CNEF postula:

...es una institución donde inteligentemente se guían los impulsos instintivos del niño por el juego y donde la naturaleza y vida del niño y del joven encuentran una amplia y saludable expresión. Esta abarca el desarrollo del intelecto, de las emociones, de la voluntad, de los rasgos individuales y de

47 Vale destacar que no todas las propuestas del plan fueron llevadas adelante, lo que no quita la perspectiva que permite leerla como parte de la estrategia de gobierno de los impulsos del ciudadano uruguayo que se montó en este período particular.

los sociales, etc. Las necesidades de nuestra niñez determinan lo que debe comprender una plaza de deportes y cuáles deben ser sus funciones, y las necesidades de ejercicios y recreación de los adultos agregan otras funciones que tienen relación principalmente con la salud y el entretenimiento de la comunidad. La plaza de deportes es un centro recreativo, en la más amplia acepción de la palabra, donde los *impulsos* de recreación pueden ser satisfechos de una manera *sana y saludable*, y es por esta razón que ella debe contemplar [...] las necesidades y anhelos del niño o la niña en crecimiento y las exigencias sociales, físicas y de recreación de los adultos (CNEF, 1923: 22; el destacado es nuestro).

De aquí se desprende el alcance totalizante del proyecto: la plaza de deportes es una institución que intenta abarcar a todos: niños, jóvenes y adultos, hombres y mujeres. Se propone como un lugar en el cual la integración de los cuerpos es inteligentemente conducida por las prácticas de juego y recreación, con sentidos principalmente de «salud», «entretenimiento» y «ejercitaciones físicas» para el desarrollo «social» e «intelectual» de las «emociones» y de la «voluntad». Podemos afirmar que el control de las conductas ya no es únicamente individual, sino que toma un enfoque más amplio en el que se apunta a toda la población. Encontramos aquí, de manera explícita, una preocupación gubernamental que se pretende para todos.

Al presentar el programa de actividades a desarrollar en las plazas de deportes, se propone: atletismo; danzas gimnásticas y regionales; estudio de la naturaleza; gimnasia; juegos (la referencia es a los juegos de *team*, que remiten a los deportes); narración de cuentos, música y canto y trabajo manual. De la gimnasia se dice que los principales fines son «higiénicos», «saludables», «educacionales» y «correctivos». Se hace referencia a Atenas, Esparta, Persia y Roma para explicar la importancia del atletismo. La CNEF toma estas sociedades como ejemplos de la práctica de carreras, luchas y saltos, y afirma que «es un orgullo sobresalir en cualquiera de ellas» y que son «fundamentales» para las niñas y los niños. Cabe destacar la cantidad de referencias que se le dedica al juego respecto de los otros contenidos. El documento comienza postulando: «son por excelencia los ejercicios más apropiados para el niño en crecimiento y favorecen su desarrollo normal» (CNEF, 1923: 25). Se presenta un discurso evolutivo en relación con el juego, vinculado —o más precisamente, definido— como «ejercicio» que permite un «desarrollo normal» en niños y niñas, de lo que podríamos inferir que aquel que no jugase vería comprometido su normal desarrollo. Dado que «la delincuencia infantil se puede decir que está basada en la represión del instinto del juego» (CNEF, 1923: 41), el que no juega no solo no desarrollará su organismo de manera normal, tampoco su conducta. Y se puede decir más: es en la plaza de deportes, con la dirección «inteligente» del maestro —de cultura física— que se «cultivan las buenas cualidades morales» (CNEF, 1923: 45). Esto nos recuerda lo que Ramos Do Ó destacaba como

esencial en materia de producción del deseo: los intereses «espirituais e público devem coincidir com os prazeres individuais» (Ramos Do Ó, 2003: 40).

La estrategia gubernamental materializada en el plan pone a funcionar estructuras de cierto tipo de juegos, que tendrían como efecto normalizar al cuerpo de la población. Cumplir con el proyecto moderno demandaba una acción positiva de homogeneización del cuerpo ciudadano, y su eficiencia estaba sujeta a la dirección atenta de un especialista con legitimidad para desempeñar la función. No es casualidad que en ese momento se hablara de *leaders*. Es en estos «templos» del culto al físico se ofrece un «sano» lugar para pasar las «horas de ocio» y canalizar las energías de un «modo natural», con «ejercicios que vigorizan el organismo, o en acciones que son beneficiosas para sí mismo y para la sociedad» (CNEF, 1923: 46). «El domingo [...] el niño prefiere ir a la plaza de deportes, donde debe tomar parte en tal o cual concurso o debe participar en una demostración de ejercicios o juegos dominicales» (CNEF, 1923: 45-46). El plan gubernamental se dejó absorber también por las técnicas de sí. Asimismo, la preocupación se situó en el terreno de las decisiones sobre las prácticas escogidas para una existencia saludable. Es mejor que los domingos el niño prefiera ir al templo moderno —plaza de deportes— a que ocupe su ocio en prácticas malsanas, ya que no solo es beneficioso para sí mismo, sino también para la sociedad toda.

A los juegos mencionados en el plan se les atribuyen características del proceso filogenético y ontogenético de la evolución del hombre: caza, colgarse, lanzamientos, persecuciones, pesca, trepas y otro tipo de actividades vinculadas a la vida en contacto con la «naturaleza» como fogones, campamentos, etc., todas estas entendidas como manifestaciones primitivas «originarias» que persisten y permanecen en cada individuo hasta los veinte años aproximadamente, según el documento. A su vez, los comportamientos de los niños se asocian a la vida de las tribus. Se afirma que «la vida de tribu es observada en las tendencias de los niños», y esas tendencias, según el plan, aparecen «manifestadas [...] cuando practican juegos de cuadro [...], en los cuales se experimenta la sensación de placer correspondiente a la que se obtenía en las contiendas entre tribus» (CNEF, 1923: 28). Los niños son asimilados con el salvaje al que hay que civilizar, ya que «el orden de manifestación de estos deseos es idéntico al orden en que la raza humana los ha adquirido» (CNEF, 1923: 27). En tal sentido es que en el documento se afirma que el proceso de evolución de los deseos en el niño se produjo de la misma forma que la evolución del hombre:

Los hombres salvajes tuvieron que agruparse [...] para protegerse [...]. Aquellos que no habían cultivado este espíritu [...] fueron eliminados [...]. La lealtad, la fidelidad y el esfuerzo mancomunado constituyeron entonces los principales factores de éxito de aquellas agrupaciones (CNEF, 1923: 27-28).

Es, entonces, en las plazas de deportes que todas estas tendencias encuentran «un campo riquísimo para su libre expresión» de manera «conveniente» y «provechosa», «sin peligros y sin causar daño al prójimo» (CNEF, 1923: 28) especialmente en los «juegos de cuadro o de *team*». Según lo que se señala en el plan, en el juego existe una tendencia «natural» hacia la competencia, «el niño en sus juegos siempre siente el deseo de medirse con sus compañeros», y aclara que este deseo es menos marcado entre las niñas. Estas características individuales se «mantienen hasta los doce años», conforme se afirma en el documento, y es a partir de ahí que «aparece la idea de jugar en *teams*». Entre los juegos de *team* se destacan el «*football*», el «*basket ball*» y el «balón». En el discurso sobre el juego aparece una perspectiva que se coloca desde cierto evolucionismo social, que va definiendo etapas de acuerdo a las características de los juegos que se desea jugar, asumiendo que es «normal» y «natural» que a los niños de a poco se les vaya «despertando» el deseo de jugar en equipo. Al aceptar esta postura se pierde cualquier opción de abordaje del fenómeno lúdico y deportivo como una construcción cultural. Veamos la siguiente cita como forma de reafirmar lo que recién analizamos: «la competencia social de los juegos recapitula, casi exactamente, la experiencia de la raza humana, debido a la cual el cerebro civilizado se ha desarrollado» (CNEF, 1923: 30). Bien podríamos decir que, del mismo modo que se desarrolla el cerebro, el juego evoluciona de lo primitivo a lo civilizado, en tanto puede ser conducido de manera racional mediante prácticas que apuntan a que el individuo aprenda a dominarse por sí mismo y superar las incesantes perturbaciones del deseo, ya que este también sería normalizado. Jugar sí, pero no cualquier juego, sino aquellos que configuren el repertorio de la normalidad. En tal sentido, podemos observar que los discursos y prácticas dan cuenta de una orientación incipiente que la educación física va tomando progresivamente respecto al juego deportivo. Cada vez que en el plan se hace mención a «los juegos» se hace referencia al deporte, de la mano de conceptos como «ejercicio» y «salud»:

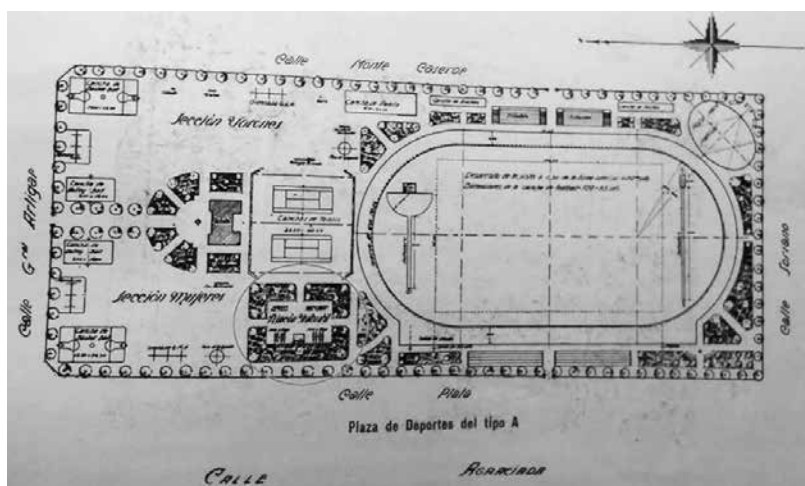
Sabemos que los *juegos* son por excelencia, los *ejercicios* que más placer y alegría nos proporcionan si son practicados de acuerdo con la propia naturaleza de los mismos. La plaza de deportes es un lugar donde uno puede encontrar *placeres* y recreaciones *sanas* (CNEF, 1923: 30; el destacado es nuestro).

El análisis de la empírea hecha hasta el momento nos conduce a ratificar la tendencia de la que Dogliotti nos alertaba con el hecho de la creación de la CNEF en 1911, momento que, según ella, puede ser considerado como «quiebre discursivo [...] en el que los discursos en relación con la gimnástica comienzan a ser superpuestos y, por momentos, puestos en tensión con los discursos en relación con el deporte», manejando la hipótesis primaria de que es justamente ahí que «comienza a haber un lento y paulatino pasaje de la gimnástica al *sport* que culminará recién a mediados del siglo xx» (Dogliotti, 2012: 59). Esto

comienza a hacerse más explícito en el *Plan de acción* de 1923. El corte discursivo anunciado por Dogliotti (2012) fue tratado también en los trabajos de Scarlatto (2015),⁴⁸ Pérez Monkas (2013) y Craviotto y Malán (2013).⁴⁹

Como ya mencionamos en capítulos anteriores, la cuestión del sexo se tornó «um fato discursivo total» (Ramos Do Ó, 2003: 722), que se instaló por doquier en las instituciones culturales, deportivas y educativas. La arquitectura institucional es un claro reflejo de esto; la separación de los espacios para varones y mujeres es un ejemplo. Así, en el *Plan de acción* de 1923 se expresaba que «una plaza bien instalada debe contar con dos grandes secciones, una para varones y otra para mujeres» (CNEF, 1923: 34). Las imágenes que se presentan a continuación son planos de dos de los tipos de plazas proyectadas. La imagen 6 corresponde a las plazas tipo A y la imagen 7 a las plazas tipo B. En ellas se visualiza cómo el sexo se hizo presente en todos los niveles de la institución.

Imagen 6. Plano de Plaza de deportes Tipo A

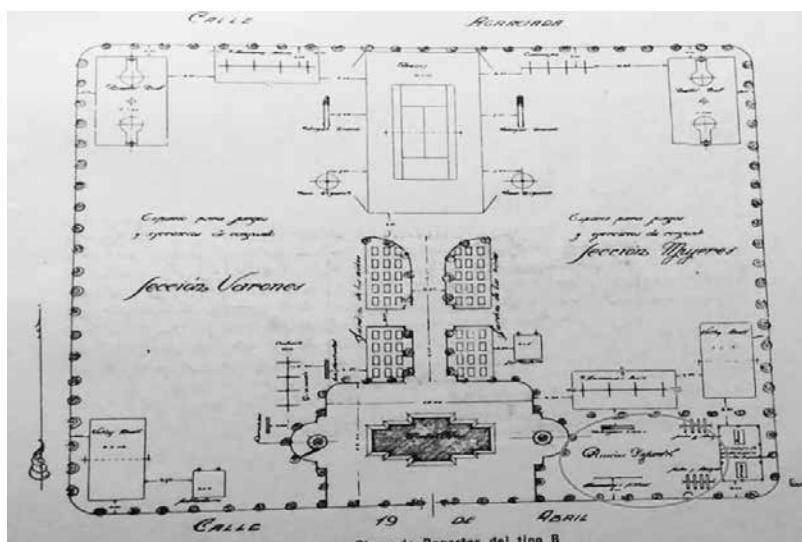


Fuente: CNEF, 1930

48 Ver especialmente el capítulo 3, «As “plazas vecinales”, entre a “cultura física” e a “educação física”».

49 Malán y Craviotto (2013) retoman lo que Dogliotti (2012) enunciaba respecto del corte discursivo del pasaje de la gimnasia al *sport*. Esto fue analizado a partir de los textos de Varela y Lamas entre 1874 y 1911, y de los discursos de la CNEF, a partir de las publicaciones en la revista oficial *Uruguay Sport* entre los años 1918 y 1926, período que duró su publicación (Scarlatto, 2015).

Imagen 7. Plano de Plaza de deportes Tipo B



Fuente: CNEF, 1930

En la organización arquitectónica del espacio se manifiesta también el rol social que se le prescribe a la mujer, a la que se le asigna la responsabilidad del cuidado de las niñas y los niños pequeños. Esto puede observarse en ambas imágenes (6 y 7) en las que el «rincón infantil» —indicado con un círculo— aparece instalado en el seno del sector asignado para las mujeres, ya que ellas han sido creadas «más bien para realizar ese gran acto, tan sublime y tan necesario para la supervivencia de la raza humana, como lo es el de la procreación» (CNEF, 1923: 122) y, podríamos agregar, continuar con el rol del cuidado infantil en su tiempo libre. El *Plan de acción* dice lo siguiente sobre la sección de las mujeres:

En la sección mujeres, en el espacio destinado a los niños de corta edad [...] debiera haber aparatos sube y baja, hamaquitas sillas, donde las madres pudieran columpiar a sus pequeños hijos [...]. En este lugar debiera haber bancos y espacios con sombra, para que en los días de mucho sol, las madres que llevan a sus pequeños pudieran sentarse cómodamente a tejer, leer o hacer cualquier cosa (CNEF, 1923: 34-35).

En este mismo sentido, las prácticas de hombres y mujeres también se diferencian. En el documento se plantea: «creemos que la mujer debe hacer ejercicios y juegos femeninos y no masculinos» (CNEF, 1923: 122). En el plan se condena que la mujer practique los mismos «ejercicios y juegos» que el hombre —«boxeo, la lucha, los ejercicios violentos, etc.»—, «pues la mujer no fue creada para pelear, ni para hacer ejercicios de gran fuerza». Además:

«Recordemos que la mujer, después de la pubertad debe guardarse de ejecutar ejercicios y juegos que vayan acompañados de choques, encontrones y saltos violentos, pues pueden acarrear graves consecuencias, para el órgano uterino. La ciencia condena severamente tal práctica» (CNEF, 1923: 122).

El juego, entonces, es organizado en función de las edades y el sexo para poder dirigir mejor las conductas de la población. Los juegos masculinos son aquellos en los que la fuerza muscular predomina, fundamentalmente en deportes como boxeo, fútbol, luchas y básquetbol; mientras que los juegos femeninos son los que no comprometían la reproducción de la raza humana; para las niñas y los niños pequeños había un rincón infantil en el sector femenino para que las madres pudieran cuidar de ellos. La lógica es clara: se dota de una sexualidad y a partir de ahí se construye un cuerpo específico mediante determinados juegos. Esto se superpuso también con estrategias disciplinarias de normalización como los «certificados de eficiencia física normal». Este mecanismo surtía efecto no solo en la aplicación en sí, en tanto dispositivo de distinción entre normal y anormal, sino que también provocaba la preocupación y el convencimiento de la bondad de la práctica de ejercicios físicos por parte de la población que frecuentaba las plazas de deportes, ya que según se afirma en el plan «nadie [querría] ser considerado como *incapaz* o *anormal* por no haber podido pasar el examen reglamentario» (CNEF, 1923: 58). Dichos exámenes se instauraron también

...teniendo en cuenta *edades* y *sexos*, ciertas pruebas o ejercicios físicos, que debieran realizar sin dificultades todas aquellas personas cuya eficiencia física pudiera considerarse normal. Así, por ejemplo, se diría: un niño normalmente desarrollado debería a la edad de 13 años correr 50 m. En 9 segundos, dar un salto largo corriendo de 3 m y 25 cm., hacer 4 flexiones en la barra, etc. [...]. Si se establecieran estos certificados, no dudamos que al poco tiempo podríamos ver en nuestras plazas de deportes a centenares de niños y niñas, entregados a la práctica, de manera muy seria, de ejecutar con corrección los ejercicios, pruebas y juegos, requeridos para obtener el certificado e insignia correspondientes (CNEF, 1923: 56-58, el destacado es nuestro).

El deseo es producido por el procedimiento de certificación de la normalidad, a partir de la ejecución correcta de los ejercicios, pruebas y juegos que eran seleccionados y los modos y formas de practicarlos. Para esto, el procedimiento adoptado fue la división por grupos, considerando el sexo y la edad de los participantes. Parafraseando a Scarlato (2015), la conducción de las conductas requirió —o incluso requiere— de procedimientos continuos y eficaces de intervención, captura y producción. A su vez, Rodríguez Giménez nos sugiere:

...el ciudadano modificará sus prácticas corporales, sus hábitos, solamente si comprende que aquello encierra un sentido no solo para él, individualmente, sino para la sociedad toda. Al mismo tiempo, lo que las instituciones proponen como «cultura física» debe ser posible de integrar a la biografía, a lo cotidiano [...]. Se trata de que el sujeto entre en nuevo tiempo, proponiendo una nueva institución que regule el mundo de la vida cotidiana, se trata en definitiva de que el tiempo sea el tiempo del progreso, de la producción, del crecimiento ilimitado, del control de la naturaleza, de la eficacia y la eficiencia (Rodríguez Giménez, 2012: 177).

Por otro lado, el plan a ser desarrollado en la educación física universitaria no escapó a la preocupación por la regulación del sexo de los jóvenes varones, y también de las mujeres, con una alusión directa a problemas tanto morales como de higiene. No seguir estrictamente una educación racional mediante ejercicios físicos y juegos que guiaran los instintos y deseos podría ser perjudicial para la salud. Respecto a esto el plan destaca:

El desarrollo de los órganos sexuales, despierta en los pubescentes nuevos instintos y deseos que deben ser bien dirigidos por una persona, como, por ejemplo, el maestro de educación física, que esté bien empapada de estas cuestiones, de lo contrario, ya encontrará ocasiones en rueda de amigos o compañeros de mal vivir, para expresarlos de una manera impropia y perjudicial para su salud. No olvidemos que la expresión de esos instintos y deseos en un ambiente malsano, puede convertir al niño en un pervertido sexual, en un criminal, o en fin, en un elemento poco recomendado para la sociedad. Los inteligentes consejos, sobre higiene sexual, del padre o del maestro de escuela, o del de educación física que se adapten a la mentalidad de esos niños que se encuentran en tan crítica situación, como así también la práctica de ejercicios físicos y juegos, proporcionan el mejor medio para la expresión saludable de aquellas energías nuevas. Este período es el más oportuno para inducir a los niños a formar hábitos sanos e higiénicos (CNEF, 1923: 116-117).

Se puede destacar una vez más el sentido productivo que adquiere el sexo, no como represión del deseo, sino como un mecanismo activo, productor de otras prácticas de deseo, como los juegos deportivos en las plazas de deportes. Estos funcionan como mecanismos de «higiene sexual», una renovación de las energías que sustituye a la «perversión sexual». Dicho mecanismo lúdico-deportivo produce una purificación del espíritu y permite que el pervertido sexual se transforme en deportista. Los juegos deportivos se configuran como las nuevas prácticas de sí de la modernidad.

Los juegos a los que se hace referencia como medio —digámoslo así— profiláctico son sobre todo los deportivos. En la sección dedicada al «bosquejo

de un plan de educación física universitaria» se enumeran los siguientes juegos: juegos en masa (en círculo, en línea, tipos de manchas, tipos combinados), juegos organizados (*basket ball*, *volley ball*, *base ball* —indoor—, *newcomb*, *volley ball* gigante, *serve us ball*, pelota de mano, *field hockey*), juegos organizados que requieran mucho espacio (*football*, balón, *outdoor base ball*). Todo esto sería regulado «en series progresivas, para ser aplicados de acuerdo con las edades y sexo de los estudiantes» (CNEF, 1923: 131-133). Los procedimientos no solo se dirigieron al individuo, sino también al conjunto de la sociedad. Como ya mencionamos en una cita anterior, los nuevos hábitos y prácticas corporales eran incorporadas cuando el ciudadano comprendía que «aquello encierra un sentido no solo para él, individualmente, sino para la sociedad toda» (Rodríguez Giménez, 2012: 177). La población, nuevo sujeto político, es producida por la educación física, mediante un mecanismo que excluye aquellas conductas «de mal vivir», consecuencia de amistades y relaciones que constituyen un peligro para los instintos y deseos. Surge al mismo tiempo «el compañero» y, en definitiva, los vínculos sociales entre los jugadores.

Cierre

En su manifestación deportiva el juego desempeñó un papel fundamental en la producción del deseo, fundamentalmente en los jóvenes varones. Si bien se aconsejaban ciertas prácticas para las mujeres, a estas se les sugería no realizar grandes esfuerzos como los de los hombres, ya que ellas habían sido creadas para cumplir un rol trascendente para la sociedad: la procreación. El juego es organizado en función del sexo para poder dirigir mejor las conductas de la población. En tal sentido, el juego deportivo se configura asociado a un conjunto de prescripciones higiénicas y morales, y roles sociales asumidos como normales o naturales a partir de los que hombre y mujer se asumían como tales. Estas prescripciones atravesadas por la sexualidad —en cuanto discurso sobre sexo— tenían un alcance inusitado hasta el momento: todo lo que podía ser parte de la institución fue atravesado por el dispositivo de la sexualidad. La arquitectura también pasó por esta máquina productora de lo sexual. Los planos de las plazas de deportes muestran, por un lado, el sector de hombres y, por otro, el de mujeres, pero no es simplemente una división del espacio, sino que esto estuvo asociado a un conjunto de prescripciones sociales y sobre las prácticas, lo cual colaboró en la producción de lo masculino y lo femenino. Para lo primero se prescribió la fuerza y el juego deportivo, y para lo femenino, el cuidado de los niños y ciertas prácticas que no pusieran en peligro el rol anterior, en cualquiera de los casos siempre con fines higiénicos y morales. El fenómeno lúdico-deportivo produce una purificación del espíritu que permite que el pervertido sexual se transforme en deportista.

Estamos ante un nuevo sentido del funcionamiento de lo lúdico adquirido por los juegos deportivos. Es en las plazas de deportes que dichas prácticas serían racionalmente dirigidas, asociadas a la idea de desarrollo normal. Jugar sí, pero no cualquier juego, sino aquellos que configurasen el repertorio de la normalidad buscada por los mecanismos de gubernamentalidad dirigidos a toda la población.

Juego y raza

En este capítulo se analizarán las siguientes fuentes: el *Plan de acción* de la CNEF (1923), las conclusiones que el director técnico de esta institución, Julio Juan Rodríguez Rodríguez, presenta en 1923 y el documento publicado, en ocasión de la celebración del centenario de la República Oriental del Uruguay (1830-1930), a modo de informe, sobre la trayectoria y los resultados alcanzados por la CNEF desde su fundación en 1911 hasta 1930, titulado *La educación física en el Uruguay* (CNEF, 1930). El informe contiene enunciaciones que asociaron un discurso sobre la degeneración de la raza con prácticas que funcionaron en el marco de dispositivos lúdicos-pedagógicos.

La novedad del siglo XIX fue, según Foucault (2000), la aparición de una biología de tipo racista centrada en nociones evolucionistas y de degeneración. El racismo no fue en primer lugar una ideología política, sino científica, ejercida por los Estados. Siguiendo al autor, estamos ante algo nuevo: el racismo moderno de carácter estatal y biologizante, tornado «técnica de poder». A partir de la interpretación foucaultiana sobre el surgimiento del racismo, Edgardo Castro afirma:

El concepto de raza adquirió un sentido biológico. La función de muerte del derecho soberano ya no está dirigida simplemente al enemigo político, sino al biológico. La destrucción de las otras razas, sin embargo, es solo uno de los objetivos del racismo; el otro es la regeneración de la propia raza, para lo cual es necesario exponerla a la muerte (Castro, 2014: 104).

En definitiva, tal como lo afirma Foucault (2000: 80), «el Estado no es el instrumento de una raza contra otra»; al contrario, el signo que adquiere es el de «protector de la integralidad, la superioridad y la pureza de la raza», es y debe serlo. Es justamente en el momento en que «el tema de la pureza de la raza sustituye al de lucha de razas» que nace el racismo biológico (Foucault, 2000: 80). Detengámonos brevemente para comprender mejor de dónde surge esto. Según Foucault (2000), la historia anterior a los siglos XVI y XVII era de tipo romano «centrada en los rituales de la soberanía y sus mitos», más próxima «al ejercicio, el despliegue y el fortalecimiento del poder» que su «crítica», «ataque» o «reivindicación». Es a partir de esta época que se ingresa «en una sociedad de tipo moderno [...] cuya conciencia histórica [...] se centra] en la revolución, sus promesas y sus profecías de liberaciones futuras», una historia de tipo hebrea con una visión «binaria de la sociedad y los hombres», que reclama derechos desconocidos, «es decir, [declara] la guerra declarando derechos» (Foucault, 2000: 73-79). Es en este quiebre que Foucault identifica el fin de la Antigüedad con el consiguiente surgimiento de la Edad

Media, momento en el que aparece el discurso de la lucha de razas, que, en el proceso de consolidación moderno, habilitó la readaptación del concepto por el de *raza*, al que se le adjudicó un sentido biológico y fue adoptado por el Estado como estrategia discursiva para el ejercicio del poder mediante técnicas de tipo médico normalizadoras. El apartado Educación física del *Plan de acción* de 1923, con el subtítulo «Efectos de la civilización sobre el *organismo* humano» (CNEF, 1923: 3, destacado nuestro) incluía la siguiente afirmación: «La civilización y la industria moderna, han determinado, pues, lo que podríamos llamar una degeneración de la raza humana, y reclaman urgentemente *actividades* de diferentes clases como *fuerzas compensatorias*» (CNEF, 1923: 6, destacado nuestro).

La noción de degeneración, característica del discurso racista, permite aislar, recortar una zona de peligro social y darle al mismo tiempo el estatuto de enfermedad, para combatirlo. Tal como se puede leer en la cita, se hacen necesarias «fuerzas compensatorias», es decir «actividades» que contrarresten cualquier deterioro orgánico. El referido *Plan de acción* prosigue afirmando que para combatir los efectos de la civilización diferentes pueblos han adoptado «sistemas de ejercicios y juegos» (CNEF, 1923: 6). El sentido adjudicado al juego es evidente, queda definido como una actividad compensatoria de los efectos civilizatorios. En un cuento de Edgar Allan Poe titulado «La máscara de la muerte roja», el rey Próspero manda cerrar las puertas del castillo y sellar los cerrojos, tornando estéril cualquier esfuerzo para entrar o salir. La peste fatal, conocida como la muerte roja, estaba matando a los pobladores de la comarca, por lo que decide encerrarse. Previamente selecciona un conjunto de amigos sanos elegidos entre los caballeros y damas de su corte, y expulsa fuera de los muros del castillo a aquellos considerados peligrosos para la vida en ese lugar. Pese a todos los esfuerzos del rey por mantener su seguridad a resguardo dentro de los muros del castillo, la muerte se hace presente en el baile de máscaras. En la obra podemos ver el mecanismo anteriormente mencionado: expulsar el peligro biológico, aquel que amenaza la vida, para salvar la vida buena, la buena raza representada en el soberano.

Como ya fue anunciado al comienzo, nos proponemos mostrar de qué forma el juego se asocia al perfeccionamiento de la raza y al progreso de la patria mediante un discurso con sentido eugenésico.⁵⁰ En dicho contexto de posibilidad al juego se le asigna un potencial productivo en el mejoramiento y protección de la raza y, como consecuencia, el fortalecimiento del Estado. Al mismo tiempo se evidenciará de qué manera se tejieron conceptos entre sí como cuerpo, especie, infancia, juego, juego deportivo y raza.

La presencia del discurso racista se hace explícita en las palabras del escritor Horacio Araujo Villagrán, quien, según Caetano (2012), en 1929 publicó

50 Vários são os estudos que têm abordado a questão da eugenia no Uruguai, mas no campo da educação física destacamos: Rodríguez Giménez (2012, 2014), Dogliotti (2012), Rodríguez Antúnez (2015).

un libro titulado *Estoy orgulloso de mi país*,⁵¹ en el que se manifestaba contra el cuerpo de la raza indígena, salvaje, inferior física e intelectualmente, podemos decir, sentido como amenaza, como peligro biológico. En este período las preocupaciones por la pureza de la raza y su integridad ya circulaban en los discursos de autoridades. José Batlle y Ordóñez, reconocido como uno de los promotores de la educación física en Uruguay, apoyó la creación de las plazas de deportes y la ley de creación de los Juegos atléticos anuales para deportistas no profesionales. En 1906, el mensaje de ley de creación de estos juegos rezaba: «tiende este proyecto a fomentar en los habitantes del país, el gusto y la pasión por los ejercicios físicos que hacen a las razas más sanas y más fuertes» (CNEF, 1949: 25). Por otra parte, como antecedente de las dos referencias anteriores, se puede destacar el discurso de Smith⁵² (1913) (que fue presidente de la CNEF), quien al justificar la razón de la creación de las plazas vecinales decía que el propósito era «perfeccionar la raza humana física y moralmente» (Smith 1913 *apud* Rodríguez Giménez, 2014: 139). La preocupación por la pureza de la raza se convierte en una cuestión de Estado. Y como pudimos dar cuenta, circula en diferentes ámbitos en las primeras décadas del siglo xx. Se refleja también en el gran desarrollo de políticas implementadas, como las mencionadas anteriormente. Al decir de Castro (2014), uno de los objetivos del racismo es la destrucción de las otras razas. Las palabras de Villagrán son reflejo de la época y dejan entrever la idea de la que nos alertaba Castro (2014) al negar la presencia de indígenas en nuestro país y menospreciar a las poblaciones presentes en otros territorios del continente:

Hemos repetido que en la República no hay indios, que en otros países del continente constituyen la rémora. Quiere esto significar, que los dos millones de habitantes que forman hoy la población absoluta del territorio uruguayo valen mucho más que los seis u ocho millones de indios semisalvajes, que figuran haciendo número en las estadísticas de otros países de América. [...] Para la formación del tipo nacional ha entrado solamente una raza, la raza blanca; pero ha habido el cruzamiento de blancos de diversos países. [...] De esta mezcla ha resultado un tipo amante del suelo nativo, amigo de instruirse, [...] celoso de las instituciones, que se interesa y apasiona por la vida pública [...]. Es un tipo que no denota ninguna inferioridad física ni intelectual con respecto al europeo, [...] ya que sabe evolucionar, marchar con el progreso, haciendo que su país forme en las filas de vanguardia de la civilización (Araujo Villagrán *apud* Caetano, 2011: 113).

51 Araujo Villagrán, H. (1929). *Estoy orgulloso de mi país*. Montevideo: Sociedad Universal de Publicaciones.

52 «Primer presidente de la Comisión Nacional de Educación Física, designado por José Batlle y Ordóñez, presidente de la República, el 28 de julio de 1911. En julio de 1912, Smith presenta el proyecto de creación de las plazas vecinales de cultura física, que fuera aprobado por la Comisión en agosto del mismo año» (Rodríguez Giménez, 2014: 138).

En su trabajo comparativo entre Argentina y Brasil, Galak reconoce un cambio conceptual sobre el segundo cuarto del siglo xx en la episteme de la educación física a partir de la incorporación de lecturas eugenésicas, que entienden al cuerpo como «objeto de intervención política, principalmente en términos de salud pública» (Galak, 2016: 36); se puede decir que en Uruguay también se produjeron estas transformaciones.

Producción de la infancia: mecanismo de autoafirmación de la raza

... el racismo, justamente, pone en funcionamiento, en juego, esta relación de tipo guerrero —«si quieres vivir, es preciso que el otro muera»— [...], el racismo permitirá establecer, entre mi vida y la muerte del otro, una relación que no es militar y guerrera de enfrentamiento, sino de tipo biológico: «cuanto más tiendan a desaparecer las especies inferiores, mayor cantidad de individuos anormales serán eliminados, menos degenerados habrá con respecto a la especie y yo —no como individuo, sino como especie— más viviré, más fuerte y vigoroso seré y más podré proliferar. La muerte del otro no es simplemente mi vida, considerada como mi seguridad personal; la muerte de la mala raza, de la raza inferior (o del degenerado o el anormal), es lo que va a hacer que la vida en general sea más sana; más sana y más pura

(Foucault, 2000: 231).

Es en este mismo marco que el cuerpo de la infancia queda inscripto para la psicología, al asemejarse «el niño en este período [...] a un “indio incivilizado”» que mediante los mecanismos indicados de poder será educado para la conformación del ciudadano. Las políticas gubernamentales desarrolladas como el *Plan de acción* de 1923 describían un país

...relativamente joven y está formado en su mayor parte por emigrantes y descendientes de emigrantes de países europeos, especialmente de España e Italia. La raza indígena, que primitivamente habitaba estas tierras ha desaparecido totalmente, de modo que en la actualidad, es imposible dar con un indígena puro, pues solo existen nativos descendientes de europeos de

los diversos países que han poblado estas tierras. De modo que nosotros heredamos las cualidades y características de los pueblos de los cuales descendemos (CNEF, 1923: 9).

El texto del plan consigna que esa herencia no es un producto perfecto, sino que tiene «defectos» y «necesidades», pero se aclara que se tienen los conocimientos, «los medios más eficaces para corregirlos y perfeccionarlos» (CNEF, 1923:10). La educación física encuentra un lugar fecundo en este marco de posibilidad como una forma de educar el cuerpo del ciudadano uruguayo con objetivos sobre lo orgánico y con discursos totalizantes del cuerpo, como ya fue destacado por Dogliotti (2012) y Rodríguez (2012); el hombre es reconocido por la educación física como un cuerpo-orgánico, y esta visión cubre todas aquellas prácticas a su alcance.

En el *Plan de acción* de 1923 de la CNEF se destina un apartado a la educación física en las escuelas públicas. Se describe al niño en edad escolar —de los 6 a los 12 o 13 años— como un organismo en desarrollo. Es así que

En esta época el niño demanda mucha comida sana y buena, largas horas al aire libre y prolongado y profundo sueño. Su organismo ahorra energías, que tendrá que emplear en la gran metamorfosis que se acerca, que lo convertirá de un niño en un adulto joven, o adolescente. Desde el punto de vista psicológico, el niño en este período se asemeja a un indio incivilizado (CNEF, 1923: 87).

Para un buen desarrollo de los períodos de la vida —infancia, adolescencia y adultez—, según se destaca en el plan, el niño debe tener un desarrollo «normal», el «necesario a sus necesidades biológicas y psicológicas». Al referirse a las «necesidades» de «los niños», se está refiriendo a la infancia, sujeto histórico al que se le adjudican esas «necesidades»; para la educación física las necesidades de la infancia fueron del orden de la biología y de la psicología, como dos expresiones sobre las que se fundó el cuerpo infantil, en fin, del ciudadano.

En un texto en el que analiza la relación entre cuerpo y política en los discursos estatales en Argentina referidos a la educación física y la idea de cómo educar los cuerpos para mejorar la raza, Galak destaca:

...en esa idea de educar como modo de «civilizar» está contenida la concepción de porvenir, de progreso de la Patria y de la raza, supeditados a la transmisión de la racionalidad moderna y a la enseñanza de conocimientos argumentados científicamente, cerrándose así el círculo teórico que piensa a la educación como garantía de reproducción de la política. De allí que las nociones de civilización, de progreso, de ciencia y de

educación se fundieron como sinónimos en las retóricas escolarizantes (Galak, 2014: 1546).

En el plan se indica que «el niño» está «expuesto a muchos peligros que conspiran contra su organismo», entonces «si se defiende bien de los numerosos enemigos que lo atacan [...] demuestra estar preparado para pasar el próximo período de su vida; el último tramo de la infancia que lo une con la adolescencia» (CNEF, 1923: 87).

Ante la presencia de amenazas constantes al organismo, la educación física encuentra la justificación para su acción. Se inscribe así en dicho discurso la idea del cuidado de la raza, la presencia de un peligro biológico pero también psicológico, identificado con un individuo ajeno a la civilización. El niño es una amenaza en dos sentidos (biológico y psicológico) y la infancia requiere no de la represión, sino de la satisfacción de los impulsos de manera correcta para asegurar un buen desarrollo.

Cualquier factor o circunstancia que tienda a la supresión de los instintos y deseos naturales, o cualquier fracaso al tratar de satisfacerlos, impide el desarrollo normal o favorece el anormal. Durante la niñez, la escuela primaria y la plaza de deportes, deben tener bajo su responsabilidad el desarrollo y crecimiento normales de nuestra juventud (CNEF, 1923: 89).

Queremos destacar aquí el alcance que se proponía que tuviera la educación física: una intervención en el tiempo escolar, por un lado y, por otro, su complemento durante el «tiempo libre», pero igualmente institucionalizado, en las plazas de deportes. En el plan se menciona a los países desarrollados Alemania, Estados Unidos de América, Francia, Suecia y Suiza como los vanguardistas en la adopción de diferentes procedimientos para solucionar las problemáticas que atentaban «contra la salud de sus nuevas generaciones». En este mismo sentido, se convoca a apoyar, desde el plan, esa «obra nacional», ya que aportaría «grandes beneficios a nuestras generaciones nuevas y evitaría en lo futuro al Estado grandes gastos, favoreciendo al mismo tiempo el engrandecimiento nacional» (CNEF, 1923: 91). Y se dice más: durante los primeros diez años de vida del niño, «el objetivo principal es el crecimiento y desarrollo perfectos de su organismo» (CNEF, 1923); es en el marco de una discursividad que teje los conceptos de desarrollo, normalidad, organismo y raza que se justifica y se «reclama un plan de educación física».

Prevenir las malas tendencias, asegurar la raza.

Un plan de educación física escolar

Los objetivos que debe tener un plan de educación física escolar, según el documento, se centran en corregir y mejorar aquellos aspectos que ponen en riesgo el desarrollo «normal», por ejemplo, la «corrección de las malas tendencias de la vida escolar» (CNEF, 1930: 19). El programa a seguir es el de los «ejercicios llamados de descanso o compensación» (CNEF, 1930: 19). A través de ellos se consiguen «buenas posturas» y «disciplina», «por medio de comandos a los cuales haya que responder de inmediato con energía y vivacidad», como asimismo «salud»,

...por medio de las actividades de las grandes masas musculares y de los ejercicios respiratorios. Estas actividades y ejercicios descongestionan el cerebro y refrescan la mente, después de un estudio intenso y prolongado, preparando a los alumnos para aprovechar mejor las lecciones siguientes (CNEF, 1930: 20).

En relación con el segundo objetivo, aquel «para estimular el desarrollo normal de los órganos vitales y sistema neuromuscular» son recomendados los «ejercicios gimnásticos y atléticos y [...] los juegos» (CNEF, 1930: 20). Este segundo aspecto del plan muestra el sentido de los ejercicios y los juegos: son las estrategias de acción en la procura del buen funcionamiento orgánico y neuromuscular, aparece cierta preocupación por preservar la «pureza» del cuerpo desde una perspectiva biológica. Sobre los ejercicios se aclara que se hacen «a la voz de mando o por orden» y que son «esencialmente educativos y correctivos»; mientras que de «los juegos» se destaca su «profunda significación para el individuo y su comunidad», en tanto que «proporcionan beneficios físico-mentales y morales», y se resalta su función «positiva», al mostrarse una especie de idealización. A continuación citamos un pasaje del documento en el que se mencionan los beneficios que el juego aportaría:

Aquellos niños que son lerdos, atontados y perezosos, que observan poco de lo que acontece a su alrededor; que reaccionan lentamente al estímulo; que son apocados, lentos para observar, oír, ver, pensar y hacer alguna cosa, etc., pueden ser absolutamente modificados por medio de los juegos [...]. El cuerpo pesado y torpe se transforma en ágil y experto. [...] las «ventajas» de los juegos [...]: el coraje, voluntad, resistencia, entre otros. Pero, probablemente el beneficio de más valor es aquel que experimenta el poder de inhibir, esa facultad de refrenarse y de controlar sus propias acciones [...]. En aquellos niños de corta edad, las restricciones son muy pocas, casi ninguna, pero a medida que la edad de los niños aumenta, los juegos que practican son regidos por leyes y reglamentos severísimos (CNEF, 1930: 26).

Luego de esto el documento presenta un «Programa en detalle» en el que «los juegos» enlistados son:

Juegos de conjunto, de los siguientes tipos: en círculo, en línea, de marchas, combinados; juegos y pruebas individuales; juegos organizados: *basket ball*, *volley*, *base ball*, *newcomb*, *cage ball*, juegos con la pelota de *cage ball*, *foot-ball* para menores, balón (adaptado) (CNEF, 1930: 28).

Se presenta una selección de juegos, fundamentalmente deportivos o que presentan alguna característica del deporte, y se los nomina genéricamente «los juegos»; es decir, los juegos son reducidos a un tipo de juego, el deportivo, entendiendo que este —y no otros— es el que posibilita un «desarrollo normal»: «los anhelos e inclinaciones de un niño normal lo guían en la selección de los diferentes tipos de juegos» (CNEF, 1930: 26). Las conductas se orientan a partir del juego: se considera que aquel niño o niña que no juega a los juegos que recorta la educación física para su dominio acarrea un comportamiento desviado. En consecuencia, podríamos afirmar que ese comportamiento se vuelve un «peligro biológico» al poner en riesgo el desarrollo orgánico y neuromuscular, con consecuencias no solo individuales, sino para la comunidad toda o, podríamos decir, para la raza, en el entendido de que el nuevo signo que ese discurso adquiere ya no es el de la lucha de razas en sentido bélico, sino de lucha en sentido biológico. Los juegos deportivos irrumpen como estrategias de normalización, «técnicas médico-normalizadoras».

Por otro lado, se propone una organización del horario semanal de estas actividades, con lo que se moviliza así cierto aspecto del mecanismo disciplinar, el cual implica tres procedimientos básicos: establecer ritmos, obligar a ocupaciones determinadas y regular los ciclos de repetición. Según la CNEF,

...el tiempo dedicado a la educación física, además del destinado diariamente a los ejercicios de refresco, es de dos horas semanales, distribuidas en dos períodos de una hora o preferiblemente en 4 de 30 minutos. Tomando como base esta última división, ese tiempo es distribuido para la ejecución de las diferentes actividades, de la siguiente manera (CNEF, 1930: 29) (ver imagen 8).

Imagen 8. Tiempo que debe dedicarse a las actividades de educación física, según la edad

<i>Niños y niñas de 6 a 8 años</i>		
Marchas y evoluciones simples, ejercicios calisténicos elementales, especialmente de las grandes masas musculares	10 minutos	
Período de recreación, juegos individuales y de conjunto	20	»
Total	30	»
<i>Niños y niñas de 8 a 11 años</i>		
Período de carreras, marchas, evoluciones	3 minutos	
Período de ejercicios calisténicos	8	»
Período de recreación, pruebas atléticas, juegos individuales y juegos de conjunto	19	»
Total	30	»
<i>Niños y niñas de 11 a 14 años</i>		
Período de marchas	3 minutos	
Período de ejercicios calisténicos	10	»
Período de ejercicios atléticos	5	»
Período de recreación y esparcimiento	12	»
Total	30	»

Fuente: CNEF, 1930

El tercer objetivo para la educación física escolar da cuenta de la estrategia biopolítica desarrollada, el «mejoramiento de las condiciones saludables e higiénicas de la escuela [... lo que sería posible mediante la] confección de la ficha médico-sanitaria-antropométrica. [...]. Este examen sirve también para establecer grupos homogéneos para la práctica de ejercicios y juegos»; una vez hecho el examen se presta apoyo a las familias que requieran de atención especial, ya sea de orden físico, higiénico o moral (CNEF, 1930: 21). Por último, a aquellos niños o niñas a los cuales les fueran detectadas «serias debilidades orgánicas», se sugería en términos de «deber», que fueran exonerados de la práctica de ejercicios generales, que se los derivara a trabajos correctivos y se los examinara periódicamente. Para poder jugar se exige superar el examen, es decir, a partir de mediciones sanitarias y antropométricas y de la noción de degeneración se recorta una zona de enfermedad, de peligro social, sustentada en el saber médico, la cual se aísla, derivándola a trabajos de regeneración, al tiempo que se conforman grupos homogéneos para los juegos. Se marca un corte importante respecto del juego puesto que no se trata de prohibirlo o reprimirlo, sino de una modificación de sus sentidos. El juego ya no cumple la función festiva de los juegos de carnaval, en los que «todos» jugaban en la calle y se alteraba el orden de lo cotidiano. El nuevo juego exigía, para poder jugarse, que el niño estuviera apto físicamente y desde el punto de

vista higiénico y moral, es decir, que perteneciera a la buena raza, condición primera para poder jugar los deportes.

El documento sugiere una cuarta estrategia vinculada a la enseñanza teórica y práctica de la higiene. Así, se recomienda la elaboración de un manual y que el maestro de aula dedique 10 o 15 minutos a hablar sobre higiene y aseo individual (CNEF, 1930).

Finalmente, en el plan escolar se indican actividades e iniciativas especiales como estrategias que auxiliarían el proceso de higienización de los cuerpos emprendido por la educación física. Tales iniciativas eran la liga deportiva escolar, los clubes de salud y el examen de triple postura, del cual los estudiantes podrían sacar «saludables enseñanzas». La finalidad de estos dispositivos era estimular la práctica de hábitos higiénicos, para lo cual se recomendaba la organización de competencias al interior de la escuela (esto último tanto para la liga deportiva escolar como para los clubes de salud):

El higienismo y el eugenismo fueron dos aspectos de un mismo proceso: la necesidad de cuerpos vigorosos, fuertes, inteligentes y sanos, capaces de combatir las enfermedades y sostener el peso del progreso [...] está centrado en el miedo a la degeneración de la raza o la especie (Rodríguez Antúnez, 2015: 5-6).

La liga deportiva escolar, según se afirma en el documento de 1930, «sería un poderoso incentivo para hacerlos participar activamente en todos los juegos y ejercicios físicos», destacándose «los siguientes juegos: *basket ball*, *volley ball*, *captain ball*, *newcomb*, *football*, balón, etc [...]». La competencia en masa sería la preferida» (CNEF, 1930: 30). La organización de la liga tendría por lo tanto un alcance masivo de la población escolar, facilitado por los juegos deportivos que, por su forma, habilitan la participación numerosa. Otra de las estrategias mencionadas anteriormente incluidas en el programa de educación física escolar era la creación de los clubes de salud, «con el objeto de estimular la práctica de hábitos higiénicos» (CNEF, 1930: 30).

Estos se constituirían dentro de las clases [...]. Cada equipo tendría su capitán, que trataría de que sus subordinados se presentasen en las mejores condiciones higiénicas posibles. De vez en cuando se podrían organizar competencias entre esos clubes, y para la clasificación tener en cuenta, por ejemplo, la correcta contestación a las preguntas que sobre hábitos higiénicos hiciese el maestro, la práctica más o menos intensa de esos hábitos, el aseo personal (cuerpo y vestimenta), etc., etc. (CNEF, 1930: 31).

El programa escolar incluyó al juego deportivo como práctica normalizadora de los hábitos higiénicos del cuerpo, pero este tipo de estrategias no fueron las únicas prescriptas por el programa. En tal sentido, se tejieron

diferentes mecanismos normativos y de normalización. El primero, del orden de la disciplina asociado a la norma —referencia a partir de la cual identificar lo normal y lo que no lo es— y a procedimientos regulatorios del tiempo escolar de manera minuciosa; mientras que el segundo procedió mediante mecanismos masivos de homogeneización, de modo que los juegos deportivos fueron la práctica representativa por permitir —tal como se destaca en el plan— la competencia masiva de la población escolar.

Campamentos escolares: biodispositivo al aire libre

Los campamentos escolares, como estrategia pedagógica con la dirección de la CNEF fueron organizados en época de vacaciones, «a los cuales concurren niños⁵³ de las escuelas públicas» (CNEF, 1930: 32). Hasta ese momento las experiencias de este tipo eran cinco,⁵⁴ en las instalaciones de la Confederación Sudamericana de YMCA de la ciudad de Piriápolis:

Los niños que concurren a esos campamentos no tienen que gastar ni un solo centésimo, y son elegidos en las escuelas ubicadas en barrios de densa población. Deben proceder de familias de modesta condición social, y no ser enfermos, sino débiles o que necesiten hacer vida de campo o de playa. La selección de niños es hecha por el personal docente de la escuela, el cuerpo médico escolar y la Oficina médica de la Comisión Nacional (CNEF, 1930: 32).

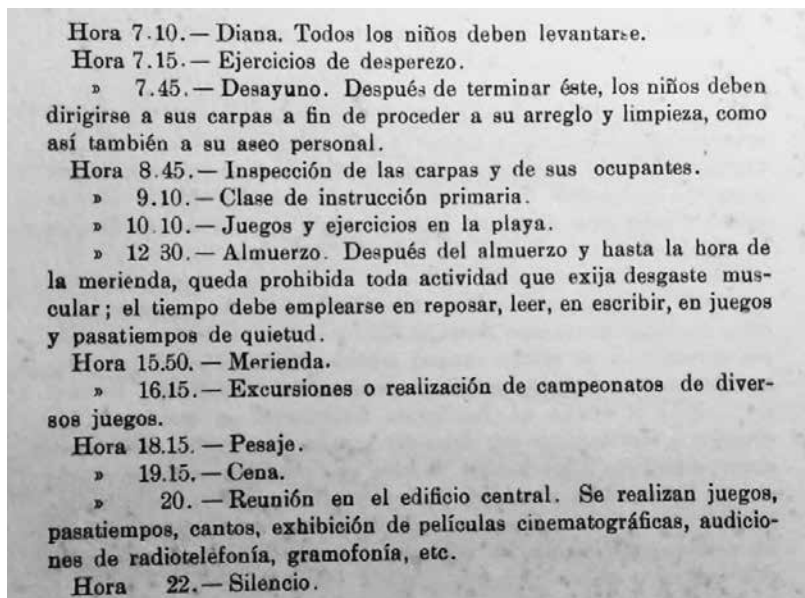
El dispositivo estaba orientado a los niños de bajos recursos que presentaran, según el criterio médico, debilidades que se regenerarían con una adecuada vida de campo y playa, y se excluía a los niños enfermos. Los campamentos se estructuraban con una duración, de entre 15 y 21 días, y siempre que fuera posible se sugería cumplir con la máxima duración estipulada. En el campamento los niños eran divididos en grupos de 12 a 14 por cabaña,

53 Creemos que a estos campamentos concurrían solamente varones, ya que en ningún momento se hace referencia a las niñas. Siempre se habla de niños y, aunque esa cuestión podría responder al modo genérico del lenguaje, no se distinguen actividades por sexo, cosa que era común en esa época, y tampoco se aprecia la presencia de niñas en las imágenes.

54 Según se lee en el documento de 1930, la falta de recursos de la CNEF no le permitió más que realizar algunas experiencias piloto, aunque se vislumbraba un futuro promisorio, ya que se habían presentado dos proyectos de ley al Consejo Nacional de Administración, uno por parte de la CNEF y el otro por el Consejo Nacional doctor Gabriel Terra, destinando la suma de 100.000 pesos cada uno para la construcción y funcionamiento de nuevos campamentos infantiles. Los balnearios en los que se proyectaban dichos campamentos se ubicaban en la costa este del Uruguay: Atlántida, Bosque Municipal de Maldonado, La Floresta y Piriápolis (CNEF, 1930).

con un responsable a cargo, un «instructor» que se encargaba del cuidado y vigilancia permanentes, pero no solo eso, sino que también los aconsejaba e instruía en temas variados (CNEF, 1930). A continuación, en la imagen 9, se puede ver un programa diario de campamento, en el que se detallan actividades a realizar con sus respectivos horarios, lo cual trasparenta la disciplina estricta de tiempos y actividades organizadas.

Imagen 9

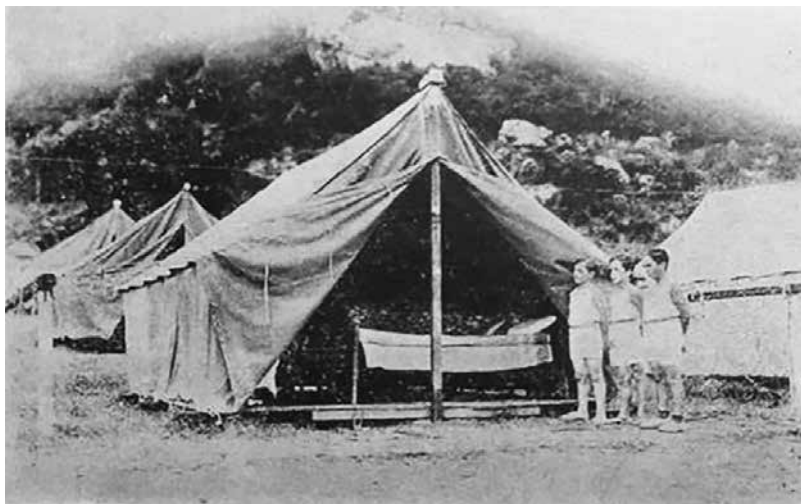


Fuente: CNEF, 1930

Como puede apreciarse en el programa, 15 horas del día están puntillosamente organizadas y prescriptas por actividades de tipo higiénico, desde los ejercicios matinales, pasando por el aseo personal, la limpieza de las cabañas, hasta las inspecciones matutinas tanto de las cabañas como de sus ocupantes. Esta rutina diaria, que se resolvía en secuencias de alimentación, descanso y ejercicios, acompañadas de prescripciones higiénicas durante el tiempo de campamento, pretendía la incorporación de hábitos saludables por parte de los acampantes, hábitos que evitarían la degeneración de la vida. En las imágenes 10 a 17 que se presentan a continuación se pueden apreciar las diferentes actividades realizadas en los campamentos, que constituían su rutina diaria. Las imágenes 10, 11, 14 y 16 atestiguan el lugar que ocupó la disciplina: los cuerpos ordenados, distribuidos equitativamente en el espacio, la postura erguida, la mirada al frente, la secuencia del gesto ejecutada al unísono. Parecería que la imagen 17 rompe con esta descripción de una clara estructura disciplinante, en la que el juego altera el orden que la disciplina

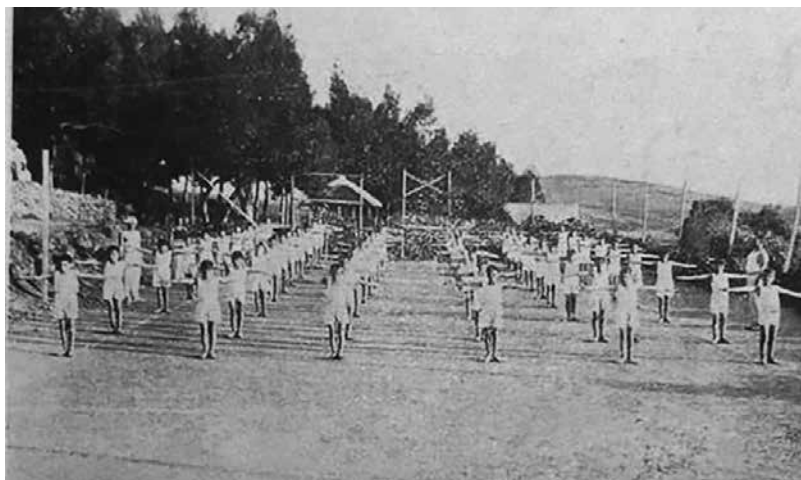
disponía. Vale instalar la pregunta, sobre cuál sería el sentido del juego en estas instancias, si se trataba de momentos de (in)disciplina u operaría de manera funcional en el dispositivo del campamento; creemos que lo segundo es lo más probable. Por su parte, las imágenes 12, 13 y 15 muestran el desarrollo de las actividades vinculadas a la inculcación de los hábitos higiénicos y a la expresión del cuidado de sí, reflejados en el arreglo de la cama y en la higiene bucal y corporal.

Imagen 10. Carpa con sus ocupantes



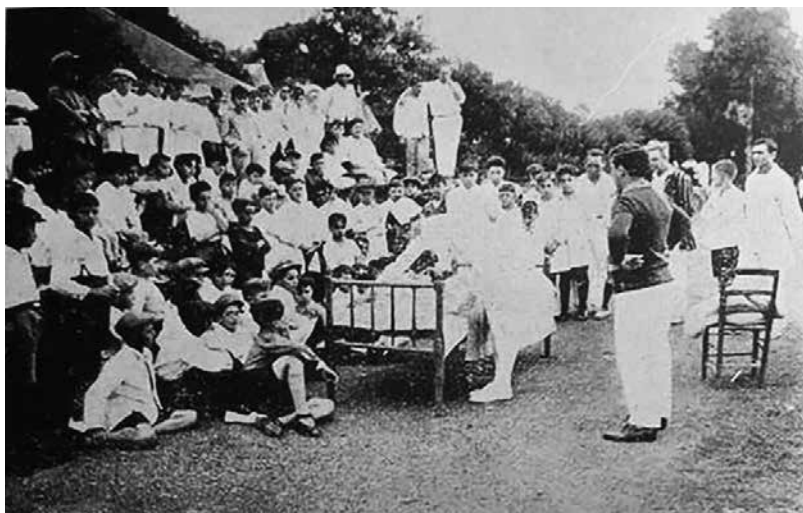
Fuente: CNEF, 1930

Imagen 11. Ejercicios por la mañana, después de levantarse



Fuente: CNEF, 1930

Imagen 12. Lección colectiva sobre la manera de arreglar la cama



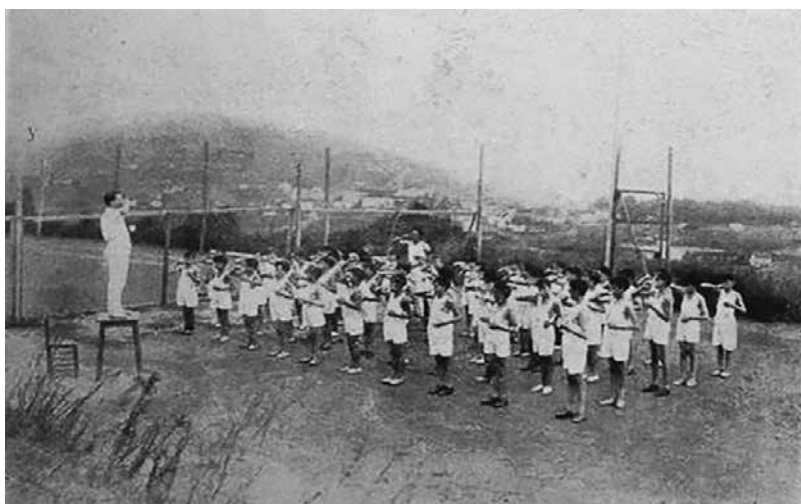
Fuente: CNEF, 1930

Imagen 13. Inspección matinal de higiene



Fuente: CNEF, 1930

Imagen 14. Una lección de higiene bucal



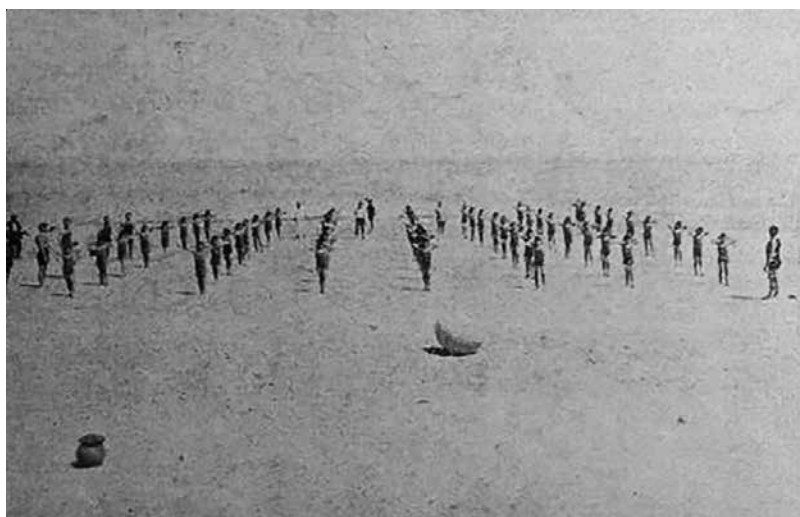
Fuente: CNEF, 1930

Imagen 15. Baño de sol en la playa



Fuente: CNEF, 1930

Imagen 16. Ejercicios en la playa



Fuente: CNEF, 1930

Imagen 17. Juegos en la playa



Fuente: CNEF, 1930

Según el documento, los resultados de estos campamentos son valorados como óptimos y, por momentos, parece atribuírseles beneficios exagerados. Se le adjudica al dispositivo un poder de regeneración cuasi supremo, tal como se describe en «los efectos de los campamentos»:

Los niños salen de sus hogares con un aspecto enfermizo, la tez pálida, las mucosas descoloridas, la mirada inexpresiva, la actitud agobiadora, etc, y regresan a los mismos rebosantes de salud, con el cutis bronceado por el Sol, la mirada viva, las mucosas enrojecidas, con mayor peso, llenos de alegría, enriquecidos en experiencias y buenos hábitos y con un enorme bagaje de nuevos conocimientos adquiridos en la vida de campamento (CNEF, 1930: 33).

La cuestión de la preocupación por la degeneración de la población se hace explícita. Los niños seleccionados para concurrir al campamento se caracterizan por presentar ciertas debilidades físicas detectadas por los médicos a partir de exámenes y medidas estadísticas, las cuales serían modificadas por el dispositivo de campamentos escolares. Como ya había declarado Varela en 1876 «el color cadavérico, el pecho hundido y las naturalezas débiles y enfermizas que tan a menudo se encuentran entre nosotros» se atribuían a la falta de ejercicios físicos, que tan buenos resultados provocaban en las poblaciones anglosajonas y alemanas, caracterizadas —según la descripción de Varela— por «la coloración viva, la elevada estatura, el pecho levantado, y el vigor y la robustez» (Varela, 1876 *apud* Dogliotti, 2012: 65-66). Es interesante ver la continuidad discursiva 54 años más tarde: se consideraba que el cuerpo que no estaba en óptimas condiciones desde el punto de vista físico representaba un problema a ser atacado para lograr una buena raza; el campamento permitía una transformación total, los niños volvían «rebosantes de salud, con el cutis bronceado [...], la mirada viva, las mucosas enrojecidas, con mayor peso, llenos de alegría, enriquecidos en experiencias y buenos hábitos». El problema de los cuerpos se vuelve una política educativa, o mejor podríamos decir, una biopolítica ludictizada.

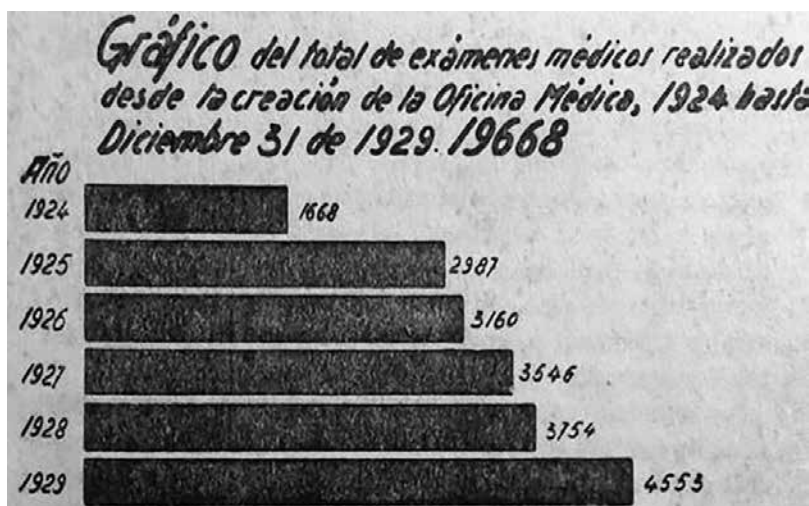
Educación física en liceos: examinar, dividir, intervenir

En este período las clases de educación física aún se dividían por sexo, con un profesor o profesora a cargo, según correspondiera. Previo al comienzo de cada clase, todos los alumnos

...son sometidos a un prolijo examen médico y odontológico, para determinar sus verdaderas condiciones corporales y orgánicas, lo cual proporciona al médico un inteligente fundamento en qué basar los consejos e instrucciones que debe dar a cada examinado, sobre ejercicios o respecto a los hábitos de vida que puedan perjudicar su eficiencia física, moral y mental. Cualquier defecto que los examinadores encuentren en los alumnos, inmediatamente se les hace saber a los padres, a fin de que los sometan a la correspondiente intervención médica u odontológica (CNEF, 1930: 34).

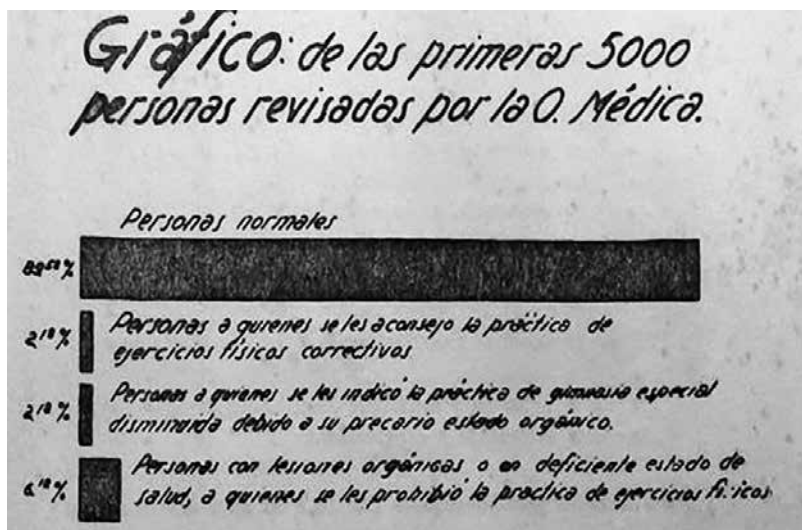
La institucionalización del examen como una de las formas del sistema de control, y las estadísticas ya estaban consolidados —las imágenes 18, 19 y 20 muestran resultados de los exámenes médicos desde 1924 a 1929—.

Imagen 18. Total de exámenes médicos realizados de 1924 a 1929



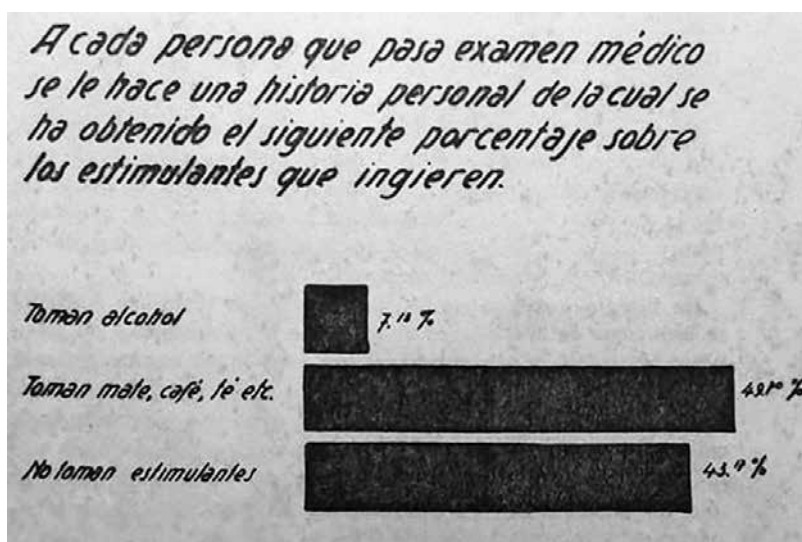
Fuente: CNEF, 1930

Imagen 19. Gráfico de las primeras 5 000 personas examinadas por la Oficina médica



Fuente: CNEF, 1930

Imagen 20. Gráfico del porcentaje de personas que ingerían estimulantes



Fuente: CNEF, 1930

Este mecanismo clasificatorio de la individualidad permitió inscribir a cada sujeto en la serie: a partir de la medición de las condiciones corporales y orgánicas se determinaba el lugar de cada alumno. Sería el poder médico (pre)ocupado por la vida el que orientaría los hábitos de manera conveniente para evitar el deterioro físico y mental de los jóvenes. La división de los sujetos se hacía en cuatro grupos:

1.º, aquellos que pueden ser incluidos en las clases generales; 2.º, aquellos que deben hacer ejercicios disminuidos, de poca intensidad; 3.º, aquellos que deben hacer ejercicios correctivos y 4.º, aquellos que no pueden hacer ejercicios de ninguna especie y deben ser exonerados de concurrir a las clases (CNEF, 1930: 35).

El «extenso programa» para las aulas de educación física en liceos, que comprende «las actividades físicas (ejercicios y juegos)», se formuló «en series progresivas, para ser aplicadas de acuerdo con la edad, sexo y necesidades orgánicas de los alumnos» (CNEF, 1930: 36). En la imagen 21 presentamos un detalle de la organización de cada clase de 45 minutos:

Imagen 21. Distribución del tiempo empleado en cada clase

A) Para alumnos pre-pubescentes (más o menos de 12 a 14 años).		
Período de marchas	3 minutos	
» » calistenia	10 »	
» » aparatos y atletismo	8 »	
» » recreación y esparcimiento	24 »	
B) Para alumnos pubescentes (de 14 a 16 años de edad más o menos).		
Período de marchas y evoluciones.	4 minutos	
» » calistenia.	12 »	
» » aparatos y atletismo	10 »	
» » recreación y esparcimiento	19 »	
C) Para alumnos post-pubescentes (de 16 a 18 años más o menos).		
Período de marchas y evoluciones	5 minutos	
» » calistenia.	14 »	
» » aparatos y atletismo	12 »	
» » recreación y esparcimiento	14 »	

Fuente: CNEF, 1930

También estaba estipulado que durante todo el año escolar, antes de iniciar los ejercicios, los profesores debían dar breves charlas sobre higiene,

...tales como: la vida orgánica del cuerpo, la fatiga, los efectos de los ejercicios físicos sobre el individuo, el baño, higiene bucal, cuidado de los ojos, aire puro y ventilación, alimentación correcta, plagas sociales, alcoholismo, tuberculosis, estupefacientes, etc., etc. (CNEF, 1930: 36).

Como se mencionó anteriormente, la Oficina médica había desarrollado la estadística de forma importante. En la imagen 18 puede apreciarse que entre 1924 y 1929 se había examinado a más de 16 mil liceales. Según se puede leer en los gráficos —imagen 19—, el resultado de los primeros 5 mil exámenes indicaba que más de 82 % eran personas normales, 2 % derivadas a la práctica de ejercicios físicos correctivos y otro 2 %, a gimnasia especial disminuida por presentar problemas orgánicos; finalmente, 6 % estaban exonerados de hacer ejercicios físicos. Podemos ratificar lo que Ramos Do Ó (2003), Rodríguez (2012), Dogliotti (2012) y Galak (2016) han detectado: la educación física fue un mecanismo que se valió del saber médico, de la estadística y del examen para clasificar los cuerpos según su estado orgánico. El objetivo era determinar zonas de riesgo, y a partir de esa identificación intervenir sobre el cuerpo individual, pero con fines biopolíticos.

Cierre

Los documentos analizados dan cuenta del proceso que Castro (2014), a partir de sus lecturas foucaultianas, anunciaba acerca del movimiento de transformación del concepto de raza en la modernidad, que adopta un carácter biológico. En ese mismo proceso el Estado asume la responsabilidad no solo del enfrentamiento y destrucción de la mala raza, sino, y fundamentalmente, de la producción y regeneración de la propia raza. Los objetivos planteados para la educación física escolar reflejan esta afirmación de Castro (2014): los objetivos se proponen corregir «las malas tendencias de la vida escolar», «mejorar las condiciones saludables e higiénicas» y «proporcionar el estímulo necesario para promover el desarrollo normal» (CNEF, 1930: 19). Para lograrlo se desarrollaron un sinnúmero de estrategias y políticas, entre las cuales quizás una de las más representativas es la promulgación en 1911 de la ley que asigna a la CNEF la responsabilidad de encargarse de toda la educación física del país, lo que abarcó a las escuelas, la formación de profesores, los liceos, las plazas de deportes, los reformatorios de menores infractores, la universidad y la organización deportiva del país.

Un tema que se torna central para el Estado es la infancia. La esperanza depositada en la educación, particularmente en la educación física, provocó la irrupción de un conjunto de estrategias normalizadoras, que se resolvían en un conglomerado de técnicas disciplinarias y biopolíticas con el fin de inculcar los buenos hábitos asociados a la práctica sistemática de juegos deportivos. Para ello, la presencia de espacios públicos en los que todos podían practicar gratuitamente y bajo la vigilancia debida de un profesor de educación física, así como los campamentos infantiles en donde la satisfacción de los impulsos de los niños y las niñas se realizaría de manera correcta para asegurar un buen desarrollo fueron políticas de gobierno estratégicas. Los programas de educación física infantil son otro reflejo de lo que se menciona. Estos se proponen como fin atender aquellos aspectos que ponen en riesgo el desarrollo «normal» de la infancia —que refiere a lo orgánico— «para estimular el desarrollo normal de los órganos vitales y sistema neuromuscular», para lo cual se recomendaban los «ejercicios gimnásticos y atléticos y [...] *los juegos*» (CNEF, 1930: 20; el destacado es nuestro). En tal sentido, los ejercicios y los juegos asumen la función de estrategias de acción en la búsqueda del buen funcionamiento orgánico y neuromuscular. Sobre la infancia se proyectó el cuerpo del futuro ciudadano uruguayo, que resulta del entramado de lo disciplinario y lo biopolítico. La disposición de las horas de aula minuciosamente organizadas y la práctica de ejercicios gimnásticos con fines higiénicos alternados con los juegos deportivos que permitían la participación en masa configuraron las condiciones de posibilidad para la producción de la infancia al interior de los dispositivos educativos. Pero la intervención no se agotó en la infancia, sino que a esta se la concibió como etapa preparatoria para la adolescencia, que, a su vez, antecedía a la vida adulta del ciudadano y

Cada período o época de nuestra vida es, como alguien lo ha llamado, profético. La niñez acumula energías y fuerzas para la pubertad, esta a su vez prepara para la adolescencia, la que del mismo modo acondiciona y da el ímpetu inicial para la vida adulta (CNEF, 1923: 88).

Los liceos fueron los lugares donde la juventud fue producida. La estadística que partía del examen —médico— permitió la clasificación de los jóvenes liceales. Por un lado, estaban aquellos que debían realizar «ejercicios correctivos», por otro, los que eran conminados a practicar «gimnasia especial disminuida por presentar problemas orgánicos», un tercer grupo estaba exonerado «de hacer ejercicios físicos» y, finalmente, estaban aquellos físicamente aptos para jugar. Los exámenes médicos realizados entre 1924 y 1929 dan cuenta de la presencia de la influencia del eugenismo, en tanto que sus efectos son la «individualización biológica» (Galak, 2016: 40), que permitió inscribir a cada sujeto en la serie a partir de la medición de las condiciones corporales y orgánicas. Según Galak, otro «efecto de la incorporación de los discursos eugenésicos a la educación física puede hallarse en la importancia que cobraron las argumentaciones psicologistas» (2016: 40), como la que aparece en el plan de 1923 en el que se afirma que el cuerpo de la infancia para la psicología «se asemeja en este período [...al de] un “indio incivilizado”».

Al dispositivo escolar se le asociaron o pretendieron asociársele diferentes funcionamientos, como la liga deportiva escolar y el examen triple de buena postura, que no llegaron a consolidarse, aunque tuvieron algunas ediciones. El otro dispositivo que mencionamos fue el de clubes de salud. Los tres se configurarían como estrategias para inculcar hábitos higiénicos. A diferencia de los campamentos infantiles, de los que, por lo que pudimos analizar, participaban solo varones, los tres dispositivos mencionados anteriormente incluían también a las niñas.⁵⁵ Estos cuatro mecanismos incorporaron la cuestión de la degeneración de la raza de manera particular, al asociar las ideas de cuerpo y organismo, desarrollo y normalidad y juego deportivo con fines profilácticos, síntoma de la importancia que cobraba el eugenismo para esa economía. En el entramado de estas condiciones de posibilidad, mediante los dispositivos de corrección y control, el juego o, mejor dicho, el juego deportivo, se vuelve una expresión de las prácticas de sí. No es la represión el movimiento que los hace funcionar, sino la producción, logrando que el sujeto asuma como normal un tipo de prácticas lúdicas.

55 Las fuentes que analizamos no nos permiten afirmar si estos dispositivos llegaron a ser desarrollados sistemáticamente en algún momento. Lo que sí aparece en el documento es que se hicieron esfuerzos por implementar la liga deportiva y el examen triple de buena postura de los clubes de salud en algunas escuelas. El documento solo nos permite conocer los resultados esperados y la forma de su implementación, pero nada podemos decir sobre si fueron implementados o no.

Consideraciones finales

Escribimos este trabajo asumiendo las limitaciones y cierta arbitrariedad en la selección del grupo de fuentes movilizadas, así como en la perspectiva teórica escogida para la construcción de las categorías de análisis. El lector debió haber acompañado el estudio desarrollado hasta el momento consciente de esto, y del mismo modo debería abordar la lectura de las páginas que aún le restan.

Este apartado lejos está de perfilarse como un conjunto de conclusiones que den cierre al estudio de este objeto, sino que se pretende dejar planteadas una serie de reflexiones, indicios, pistas y, tal vez, preguntas que abran las posibilidades para continuar investigando en la temática considerada para esta tesis. No es nuestra intención tampoco aquí hacer un resumen para el lector con el afán de destacar aquellos aspectos que a nuestro modo de ver son los centrales del trabajo, y así facilitar su lectura. Sin embargo, para poder establecer un cierre rescataremos algunos pasajes e ideas desarrolladas a lo largo del texto con el fin de intentar visibilizar dónde y de qué manera funcionó el poder en el marco de las condiciones de posibilidad que la economía de la época permitió, habilitando la emergencia de discursos sobre el juego en el campo de la educación física, en el período correspondiente a las primeras tres décadas del siglo xx. Dicho período es entendido no tanto desde una perspectiva cronológica, sino más bien como un momento determinado por ciertos condicionantes históricos, entre los que podemos destacar: los primeros tres programas oficiales de la escuela primaria consecutivos a la reforma vareliana⁵⁶ en los que la gimnasia, la higiene, la moral, la urbanidad, los hábitos y los juegos se presentan como contenidos; la aparición de la primera publicación de educación física y el *Manual de gimnasia escolar*; la conferencia de Lamas (1911); la divulgación del *Plan de acción* de 1923 de la CNEF y el informe «La educación física en el Uruguay», publicado en ocasión de los festejos de los cien años de la primera Constitución. En otras palabras, nos interesa destacar y evidenciar, a partir del análisis precedente en los capítulos que estructuran la investigación, cómo el juego fue producido para el campo de la educación física y de qué manera se asoció a las prácticas de gobierno y autogobierno en su articulación con conceptos claves como higiene, moral, raza, salud y sexo. También nos interesó indagar en los cambios en los sentidos del juego; cuáles juegos se promovieron y por qué. A lo largo del trabajo hicimos un recorrido que nos ha permitido identificar los mecanismos en los que el juego quedó inscripto, promovido como técnica normalizadora dirigida hacia

56 Me parece interesante instalar una discusión que han habilitado la historia de la educación y cierta corriente crítica que plantea que en los hechos esa reforma no existió y que es más una construcción a modo de mito que produjo un relato en el cual a Varela se lo identificó como reformador.

el cuerpo tanto singular como de la especie, que produjo un determinado tipo de sujeto en el marco del dispositivo pedagógico de una educación física basada fundamentalmente en el saber-médico-higiénico-desarrollista asociado a un conjunto de prescripciones y proscripciones morales. Al mismo tiempo, el estudio nos permitió aproximarnos a otras cuestiones, como la relación del juego, los juegos y el jugar y el «tiempo libre», como correlato de la preocupación por el tiempo extra trabajo escolar y extralaboral, denominado también, en algunos casos, como tiempo de recreo. Esta cuestión sobre el tiempo libre es abordada por Scarlato (2015), quien muestra el esfuerzo del Estado por la racionalización de la jornada laboral, que tendría su correlato en la preocupación y ocupación por el problema del tiempo libre tanto de los trabajadores como de los niños fuera del horario de obligaciones, escolar y de trabajo, respectivamente. Pero pudimos ver también que esta correlación implicó una preocupación al interior del tiempo escolar, con la forma de tiempo separado del trabajo escolar, materializado en el recreo. En tal sentido, ese «tiempo libre» del trabajo escolar —el recreo— destinado al juego funcionó, en términos institucionales, como un tiempo de recuperación, por lo tanto, como un complemento del trabajo. Se evidencia aquí la fórmula anunciada por Milner (2003) en la que trabajo y reposo conforman un binomio que en su funcionamiento responde a la lógica productiva.⁵⁷ El juego operó en función de los intereses pedagógicos y adquirió así un sentido productivo y útil. Pero, a la vez, en este tiempo de juego, ¿puede acontecer alguna fuga, resistencias al poder al momento de funcionar? ¿Es el juego pedagógico una estructura que se mantiene operando de forma homogénea sobre los sujetos, o es posible que momentáneamente el jugador se aleje, se separe o suspenda la operatividad útil del dispositivo, dando lugar a una experiencia que rompa con la productividad como momento de libertad? Si Huizinga (2007) tenía razón, el hombre no es únicamente un *homo faber*, también hace cosas del orden de lo inútil, momento en que se hace presente la dimensión del *homo ludens*. De aquí surge la siguiente interrogante que me interesa dejar planteada y que retomaré en futuros trabajos: en la época moderna y contemporánea, ¿en qué radicaría la idea de libertad vinculada al juego? A partir de una interpretación de Winnicott (2006), sostenemos que el juego sucede en un lugar que está en un «entre», podríamos decir, en una tensión, una relación. Tal relación no tiene que ver con la propiedad en términos del capitalismo, porque justamente no es del orden de lo individual o de lo privado, sino que acontece en una relación, que puede ir modificándose en tanto lo consideren los jugadores. De esto surge la siguiente hipótesis: la libertad del juego tiene más que ver con que en nada se aproxima a la propiedad en sentido moderno que con las reglas elegidas y la posibilidad de dejar de estar en juego, que

57 Dice Milner: «el reposo es en efecto un segmento del trabajo, requerido por la reconstitución fisiológica de la fuerza de trabajo. Es productivo, útil e indirectamente creador de valor» (Milner, 2003: 43).

serían un efecto de lo primero. En términos discursivos, podríamos decir que el juego es el producto de prácticas que se ponen en relación.

El trabajo de Barrán (2009), tomado como punto de partida para la construcción de este estudio, evidenció sentidos y la sensibilidad en relación con el juego y el jugar en la primera mitad del siglo XIX en Montevideo. En su trabajo, se describen los juegos de carnaval, destacándose las guerrillas de agua y los disfraces. Era en estos juegos que el orden se subvertía, los hombres se vestían de mujeres, los sirvientes se vestían con las ropas de sus amos, la máscara rompía con la identidad instaurando la confusión habilitadora para fundar el «nuevo orden» lúdico. La «mimicry» de la que habla Caillois (1958) irrumpía en el tiempo/espacio del que la mayoría era cómplice, tanto las clases acomodadas como las más pobres; niños, jóvenes, adultos, mujeres y hombres jugaban sin distinción. El jugar cobraba sentido porque se festejaba alguna cosa, es decir, juego y fiesta establecían una relación particular, la tradición desde el almanaque disponía del tiempo. Lo lúdico cobraba sentido en su asociación a la festividad.⁵⁸ Esto abre algunas interrogantes que podrán ser abordadas en profundidad en indagaciones futuras: ¿Cuál es el lugar que ocupan hoy el juego y el cuerpo en la fiesta del carnaval? ¿Cuáles son las solidaridades y cuáles las diferencias con el cuerpo que interesa y ocupa a la pedagogía y al deporte en la actualidad? ¿Cómo se configura lo lúdico en uno y otro espacio? El periódico *El Siglo* hacía eco del discurso sobre los juegos de carnaval. En 1867 publicaba:

...a la sociedad culta e ilustrada pertenece dirigir esas diversiones en una vía menos *escandalosa*, demostrando por su ejemplo que es fácil procurarse el mismo placer sin necesidad de *rebajarse a los excesos* que deshonran a la humanidad (Barrán, 2009: 400).

Se marca el exceso como rebajamiento, degradación humana posible de asociarse a cierta animalidad, podríamos decir a la barbarie, otorgando a la clase «culta e ilustrada» el derecho de *dirigir* —y no reprimir— las diversiones que tanto afectan a la civilización. Podríamos afirmar que en la modernidad el juego racional o una racionalización del juego irrumpen de manera marcada. Asociado a esto también emerge un nuevo funcionamiento del tiempo, ya no aquel que responde al calendario de las estaciones del año y de los santos patronos de la ciudad, sino que serán otros los sentidos que la nueva discursividad le otorgará al cuerpo, al juego y al tiempo. Se producen así algunas rupturas respecto de lo lúdico que pasó a ser producido coligado al dispositivo pedagógico y al de la sexualidad. ¿En torno a qué saber y en qué condiciones de poder es que el aparato moderno ordena «sus rituales»?

58 Esta cuestión de la relación que la fiesta establece con lo lúdico es un tema que excede los límites de este trabajo, por lo que no fue desarrollada y se deja abierta para próximas investigaciones.

¿Tiene algún otro efecto este movimiento de ordenación? La nueva economía moderna generó las condiciones para el funcionamiento del tiempo en el que el cuerpo, el juego y el jugar también quedaron inscriptos; las ideas de disciplina, eficacia, eficiencia, normalidad y utilidad pasaron a ser centrales al momento de entenderlos.

La discursividad moderna produce una ruptura que separa calendario/tiempo de rituales/fiestas.⁵⁹ Dicha dislocación es efecto de relaciones de poder-saber de los discursos y las prácticas que se configuran como las condiciones históricas de posibilidad. A partir de Agamben (2014), afirmamos que el rito que antes posibilitaba la repetición del mito, es decir, un *hacer de nuevo* la historia que aquel mito contaba, se separa de él. El juego ya no *cuenta* algo, se escinden historia y juego, dando posibilidad a la emergencia del juego deportivo. La cultura ya no se produce de lo lúdico, tal como lo expresó Huizinga (2007) en su tesis del *homo ludens*: el juego-deporte no «cuenta», «desarrolla». Se da un pasaje de lo público del ritual, que aseguraba y explicaba la vida de la sociedad, a lo privado del individuo; de la cultura (lenguaje) a lo orgánico; del juego como ritual al rito de lo orgánico. En la modernidad se produce un corte en la relación juego y calendario, provocando así, como ya mencionamos, una manera diferente de entender el tiempo.⁶⁰ Arriesgamos, respaldándonos en Agamben, que si «toda cultura es, primeramente, una cierta experiencia del tiempo, y una nueva cultura no es posible sin una transformación de esta experiencia» (Agamben, 2014: 109; la traducción es nuestra), las transformaciones propiciadas en la cultura corporal en el marco de la modernidad o, dicho de otra forma, los discursos que emergieron produciendo una nueva cultura de lo corporal, no pudieron separarse de la producción también particular del «tiempo»; de ahí la preocupación constante, como vimos, por su medición, aprovechamiento y escansión, reflejada en las máximas que se indicaban en los diferentes programas escolares. En los programas de enseñanza de 1897 y 1917 para la escuela primaria, que analizamos en los primeros capítulos de esta investigación, hay afirmaciones importantes sobre esa relación con el tiempo que pasa a ser forjada en aquel momento, incluso por el juego: «No dejes para mañana lo que puedas hacer hoy, ni hagas hoy lo que debas hacer mañana» o «El tiempo perdido no se recupera jamás» (DGIP, 1897: 27), o el «Buen uso de las horas de descanso: importancia de las diversiones» (DGIP, 1917: 48). Esta nueva temporalidad, preocupada con la utilidad del tiem-

59 Agamben (2014) nos aporta algunas cuestiones para pensar la relación rituales/fiestas y calendario/tiempo. El autor afirma que la función de los rituales es «instituir e asegurar a estabilidad do calendario» (: 82). Lévi-Strauss (1975: 299) citado por Agamben afirma que los ritos fijan las etapas del calendario como las localidades en un itinerario. Estas amueblan la extensión, aquellos la duración, y la función propia del ritual es preservar la continuidad de lo vivido (Agamben, 2014).

60 Abordamos someramente estas cuestiones a los efectos de mostrar las rupturas sucedidas en el período de modernización, pero sin dudas merecen mayor profundización.

po, convierte al juego en juego-gimnasia, juego-ejercicio, juego-deporte, y lo transforma en medio para otra finalidad.

Los nuevos espacios institucionales como la escuela primaria y las plazas de deportes fueron *locus* de producción discursiva y práctica del juego. La educación física escolar en primera instancia fue incorporada como gimnasia a los contenidos de los programas oficiales de primaria. Luego se institucionaliza, en cuanto tecnología biopolítica, más allá de los muros escolares. Fue entonces bajo la égida de esta comisión que la educación física pasó a practicarse no solo en la escuela, sino también en las plazas de deportes, estrategia mediante la cual se desarrollaron prácticas que fueron efecto del discurso puesto en circulación por la comisión responsable de la educación del cuerpo de todos los ciudadanos. El saber a partir del cual se produjo la verdad sobre la relación cuerpo y juego fue el de la medicina y de la higiene, con una perspectiva de cuerpo-organismo alineada a las ideas de desarrollo, eficiencia y utilidad. Estos conceptos atribuyen un carácter científico a la educación física, a la gimnasia y al juego, cuestión anunciada por Dogliotti (2012: 132): «la cultura física no implica cualquier práctica corporal, sino solo aquellas científicas como la gimnasia, los juegos metodizados y fundamentalmente al aire libre». La cientificidad que el juego adquiere funcionó como una red que lo incorpora también como dispositivo: ya no resuenan juntos los pares juego-fiesta, juego-máscaras, juego-barbarie, vinculados al espacio público en la calle, característicos de la cultura bárbara; como vimos con Barrán (2009) un nuevo espacio sonoro se configura con otros tonos, producto de las nuevas relaciones que se establecen entre juego-cuerpo, juego-institución, juego-gimnasia, juego-deporte, juego-moral, juego-salud, juego-raza, juego-sexo, juego-examen, juego-vigilancia, juego-tiempo, juego-educación física, juego-saber médico.

El modelo civilizatorio que forjó la formación del ciudadano en el período estudiado remitió de manera constante a la creación de una red de hábitos e ideales de los que brotará una conducta moralmente sana. A lo largo del trabajo se mostró cómo en esas primeras tres décadas del siglo se constituyó un proceso de consolidación de la educación física. Por esta razón los discursos analizados una vez entrado el siglo xx muestran mayormente continuidades o, como mucho, ciertos dobleces, pero sin llegar a constituirse como rupturas. Durante las primeras tres décadas del siglo xx pudimos ver la configuración de un juego normalizado y normalizador, con ciertos matices. Mediante la CNEF la educación física se preocupó por inculcar los hábitos del cuidado del físico. En otras palabras, la inquietud se centró más en desarrollar la salud y la moral que en el conocimiento o el saber propiamente dicho. Se configuró, como muchos investigadores observaron, como una tecnología del cuerpo. La educación física, en tanto dispositivo de sujeción y producción del cuerpo, fue mudando los mecanismos y reactualizándose a los requerimientos de la economía capitalista. Tal vez se pueda decir que sus finalidades

eran biopolíticas, en la medida en que apuntaban al cuerpo de la población, pero sus medios, en la escuela, en la plaza, en los campamentos, etc., eran disciplinarios. En este sentido se produjo un movimiento que va de la gimnasia, donde el poder funciona dentro de la lógica de la disciplina, al deporte, en el cual el poder tiene un carácter biopolítico. En Lamas (1903), los «pequeños juegos» se posicionan por sobre la gimnasia en orden de importancia para la infancia, especie de medio término en relación con el deporte. Al referirse a los deportes el autor diferencia los pequeños de los «grandes juegos», y recomienda la práctica de los primeros solo para los adultos, por la violencia que implicaban —violencia que progresivamente fue volviéndose productiva, tanto en el juego, en el reencuentro con un «placer primitivo» (como se procuró mostrar en el capítulo sobre juego y sexualidad)—, cuanto en el deporte, como pudimos ver en relación con la transición del box al box académico. A su vez, los juegos son considerados un medio educativo más productivo que la gimnasia, al punto que destaca y recomienda que siempre que se pueda se prioricen aquellos sobre esta. En el discurso de Lamas lo biopolítico se hace presente cuando se refiere al juego, mientras que es en la gimnasia que lo disciplinario cobra importancia. Se confirma cierta ruptura, que es representada por la preferencia de los juegos a la gimnasia, cosa que anteriormente, tal como lo afirma Dogliotti (2016), no sucedía en el discurso vareliano,⁶¹ pero que ya se hacía presente en el programa de educación primaria de 1897. Para Lamas (1903 y 1911), el foco del discurso fue la infancia como sujeto moderno a producir, y el juego fue la estrategia por excelencia. Esto llevó a su pedagogización, lo que implicó su resignificación al interior del sistema educativo. El juego escolar se constituyó en una red de relaciones de poder-saber que produjo el cuerpo-organismo, en un primer momento preocupado con su mecánica, para luego incorporar la preocupación por la energización. La educación en general y la educación física en particular tornaron al juego una técnica de seguridad que se unió con el saber médico y con un conjunto de prescripciones higiénicas y morales, adoptando el modelo del cuidado del propio cuerpo. La incorporación de los «buenos» hábitos corporales se tradujo como un cierto modo del «cuidado de sí», nuevo deber que fue adquiriendo el ciudadano. Entonces, esta nueva economía del cuerpo toma como punto

61 Según Crisorio (2007) citado por Dogliotti (2016), la razón principal de la reforma de la gimnasia no es la oposición gimnasia-juegos, «sino la adecuación de esta a los desarrollos y requerimientos de la ciencia, es decir, para el caso, de la fisiología» (Crisorio, 2007: 70). Por otra parte, Dogliotti discute con Crisorio al plantear que «Si bien la razón principal de la reforma gimnástica fue la introducción de otra concepción de cuerpo, de un cuerpo mecánico a uno energético a partir de los descubrimientos de la ciencia del momento, igual nos parece importante más allá de las transformaciones al interior de la propia gimnástica, la contraposición gimnasia-juegos/deporte [...] lo central del cambio está en el tipo de gasto que el cuerpo desarrolla y esto se puede lograr tanto por los cambios de una gimnástica mecánica a otra energética como por el ejercicio de los juegos al aire libre o *sports*» (Dogliotti, 2016: 4-5).

de amarre y de partida las conductas individuales, pero con fines comunes a toda la sociedad.

El juego, podría afirmarse, era —¿y aún lo es?— un elemento profiláctico-lúdico de regeneración moral, con horizonte en el trabajo. Asociado a esto arriesgamos la siguiente hipótesis: la educación física funda sus bases en directa vinculación con el trabajo, pero pensada para ser practicada en el tiempo libre de trabajo, como una forma de reconstitución de las fuerzas perdidas en este. Recordemos el siguiente pasaje en el discurso de Lamas: «Hemos dicho que la verdadera educación física debe consistir en vigorizar el organismo de manera que resista el mayor tiempo posible a la fatiga [...] Pues bien, el juego nos lleva de la mano a la realización de este propósito» (Lamas, 1903: 25).

Lamas otorga al juego un sentido educativo para la conducción de las conductas del niño, e incluso propone los juegos de los niños en los que su voluntad se enmarca en una colectividad que se coloca por encima del individuo, y se traduce así en «una verdadera educación social» (Lamas, 1903: 25). Esto nos lleva a la hipótesis principal de nuestro trabajo: el juego es un elemento normalizador de las conductas del individuo y de la población. Al mismo tiempo, la discusión del proyecto de ley sobre la prohibición del box nos permite sustentar una segunda hipótesis central para nuestra investigación: hay un segundo movimiento, que se traduce en la normalización del juego y, a su vez, esto se desdobra en dos niveles: uno identificado con la regulación específica de la práctica, como fue la del box, y otro, con la normalización del jugar o, dicho de otro modo, lograr que todos jueguen a una misma cosa. La convención de las reglas de juego y del juego en sí permitió o al menos buscó producir cierta homogeneidad discursiva sobre el modo de jugar, como lo que ocurrió con el box. Esto también se evidencia en el *Plan de acción* de la CNEF, en el cual pudimos observar que en esa transición de la gimnasia a los juegos deportivos se produjo una masificación de la práctica de dichos juegos. La nueva estrategia fue enseñar en las plazas aquello que anteriormente se había intentado prohibir. El dispositivo destinado para ese fin fue la plaza de deportes, institución que intentó abarcar todas las edades y sexos: niños, jóvenes y adultos, hombres y mujeres. Se proponía como un lugar en el cual la integración de los cuerpos era conducida por las prácticas de juego y recreación, con sentidos principalmente de «salud», «entretenimiento» y «ejercitaciones físicas» para el desarrollo social, intelectual, de las emociones y de la voluntad. Podemos afirmar que la conducción de las conductas ya no es únicamente individual, sino que toma un enfoque global: se apunta a toda la población, procedimiento estrictamente biopolítico. Encontramos aquí, de manera explícita, una preocupación gubernamental que se pretende para todos. Al presentarse el programa de actividades a llevar a cabo en las plazas de deportes se propone atletismo, gimnasia y juegos (y cuando se hace referencia a los «juegos» se habla de los juegos de *team*, lo que claramente remite a los deportes). Identificamos así un pasaje que

no podemos arriesgar a definir como una ruptura, pero sí, al menos, como una torsión, que acompaña a la ya mencionada hipótesis del pasaje de la gimnasia al juego deportivo. Se presenta entonces una abertura que nos llevó del juego al juego deportivo, y, una vez más, el proceso de deportivización sufrido por el juego de box permite ejemplificar esta afirmación. El síntoma de esto está en las asociaciones que podemos establecer, como juego-sexo y juego-raza. El juego deportivo es organizado en relación con el sexo para direccionar mejor las conductas de la población. Asimismo, desempeñó un papel fundamental en la producción del deseo. Jugar sí, pero no cualquier juego, sino aquellos que configurasen el repertorio de la normalidad. En este sentido, como vimos en el análisis del *Plan de acción* de la CNEF, los ejercicios y los juegos asumieron la función de estrategias que apuntaban al buen funcionamiento orgánico y neuromuscular. En suma, lo que intentamos mostrar es que no se prohibió el juego y el jugar, sino que, se organizó, reglamentó y se reguló; en fin, fue producido como tal.

Fuentes consultadas

- Administración Nacional de Educación Pública (2008) Programa de educación inicial y primaria. Montevideo: CEP.
- Comisión Nacional de Educación Física (CNEF). (1918a) Discusión en la H. Cámara de Representantes, participación del Sr. Beltrán. *Uruguay-Sport. Archivos de la Comisión Nacional de Educación Física*, n.º 7, Montevideo: 419-420.
- (1918b) Documentos oficiales, agosto 1918, *Uruguay-Sport. Archivos de la Comisión Nacional de Educación Física*, n.º 8, Montevideo: 465-494.
- (1923) *Plan de acción de la CNEF y conclusiones que se derivan del mismo. Presentado por su Director Técnico Sr. Julio J. Rodríguez*. Montevideo: CNEF.
- (1830-1930, 1930). «Educación física en el Uruguay, por Julio J. Rodríguez, Director Técnico General de la CNEF». *Boletín del Instituto Internacional Americano de Protección a la Infancia*. Montevideo: Comisión Nacional del Centenario.
- (1949). «La educación física y la recreación en el Uruguay». *Plan de acción*. Montevideo: CNEF.
- Dirección General de Instrucción Primaria (DGIP). (1897). *Programa de enseñanza primaria para las escuelas urbanas y rurales*. Montevideo: DGIP.
- (1917). *Programa de enseñanza primaria para las escuelas urbanas*. Montevideo: DGIP.
- (1921). *Proyecto de Programa de enseñanza primaria para las escuelas urbanas*. Montevideo: DGIP.
- (1910). *Programas del instituto normal de señoritas*. Montevideo: DGIP.
- Lamas, A. (1911). *Educación física e intelectual conexas. Un plan de educación física infantil*. Montevideo: Barreiro y Ramos.
- (1903). *Educación física y manual de gimnasia escolar*. Montevideo: Barreiro y Ramos.
- Smith, Juan A. (1913). *Plazas vecinales de cultura física*. Montevideo: Barreiro y Ramos.
- Varela, J. P. (1876). *La legislación escolar*. Tomo I. Montevideo: Biblioteca Artigas. *Colección de clásicos uruguayos*. (1964). Vol. 51. *Obras pedagógicas*. Montevideo: Ministerio de Instrucción Pública y Previsión Social.

Referencias bibliográficas

- AGAMBEN, G. (2014). *Infância e história: destruição da experiência e origem da história*. Belo Horizonte: UFMG.
- ÁLVAREZ-URÍA, F. y VARELA, J. (1991). *Arqueología de la escuela*. Madrid: La Piqueta.
- ARIÈS, P. (1987). El descubrimiento de la infancia. En: *El niño y la vida familiar en el anti-guo régimen*. Madrid: Taurus: 58-69.
- BARRÁN, J. P. (2009). *Historia de la sensibilidad*. Montevideo: Banda Oriental.
- (1995). *Medicina y sociedad en el Uruguay del novecientos: la invención del cuerpo*. Montevideo: Banda Oriental.
- BENJAMIN, W. (2014). *Obras escolhidas I*. São Paulo: Brasiliense.
- (2009). *Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação*. São Paulo: Editora 34.
- (2000). *A modernidade e os modernos*. Rio de Janeiro: Tempo brasileiro.
- CAETANO, G. (2011). *La República baillista*. Montevideo: Banda Oriental.
- CAILLOIS, R. (1958). *Teoría de los juegos*. Barcelona: Seix Barral.
- CANDIOTO, C. (2010). «A governamentalidade política no pensamento de Foucault». *Filosofia Unisinos*, vol. 1, n.º 11, 33-43, jan/abr.
- CASTELLANOS, A. (1971). *Historia del desarrollo edilicio y urbanístico de Montevideo (1829-1914)*. Montevideo: Junta Departamental de Montevideo.
- CASTRO, E. (2014). *Introducción a Foucault*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- (2012). *El vocabulario de Michel Foucault: un recorrido alfabético por sus temas, conceptos y autores*. Buenos Aires: s. d.
- CHAGAS DE CARVALHO, M. (1997). Quando a história da educação é a história da disciplina e da higienização das pessoas. En: FREITAS, M. C. (org.), *História social da infância no Brasil*. São Paulo: Cortez.
- CRAVIOTTO, A. y MALÁN, P. (2013). «Entre la gimnasia y el deporte: la configuración de la educación física en el Uruguay (1911-1930)». *Políticas educativas*, vol. 7, n.º 1: 32-42.
- CRIOSORIO, R. (2007). «Educación física y biopolítica». *Temas y Matizes*, n.º 11. Dossier biopolítica.
- DAVINI, M. (1995). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Buenos Aires: Paidós.
- DOGLIOTTI, P. (2013a). «Alejandro Lamas: “cultura física” en el primer plan de educación física escolar en Uruguay». *Movimento*, vol. 19, n.º 01: 203-220, jan/mar. Disponible en: <<http://www.seer.ufrgs.br/Movimento/article/viewFile/33961/24410>>.
- (2013b). «Imágenes del “maestro de cultura física”». *Uruguay Sport*: archivos de la CNEF, *Imagens da educação*, vol. 3, n.º 1: 1-10, jan. Disponible en: <<http://dx.doi.org/10.4025/imagenseduc.v3i1.19455>>.
- (2012). *Cuerpo y currículum: discursividades en torno a la formación de docentes de educación física en Uruguay (1874-1948)*. Tesis de Maestría en Enseñanza Universitaria del Programa de Especialización y Maestría en Enseñanza Universitaria, Área Social y CSE. Montevideo: Udelar.
- DOGLIOTTI, P. (2011a). «El discurso de Carlos Vaz Ferreira en torno a la educación física y a la política educativa». *Fermentario*, n.º 5: 1-20.

- DOGLIOTTI, P. (2011b). *Los orígenes de la educación física escolar en el Uruguay (1876-1923)*. IV Jornadas de Investigación y III de Extensión en Humanidades, organizadas por la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Udelar, Montevideo.
- y RODRÍGUEZ GIMÉNEZ, R. (2010). *La educación del cuerpo en Argentina y Uruguay: elementos para un análisis comparativo de su génesis a fines del siglo XIX y principios del siglo XX*. Congreso Tiempo de cambio y educación: psicoanálisis y educación en la interdisciplina. Montevideo. Disponible en: <<http://www.audepp.org>>.
- FARHI, L. (2010). *Biopolíticas: as formulações de Foucault*. Florianópolis: Cidade Futura.
- FOUCAULT, M. (2013). *La arqueología del saber*. 3.^a ed. Madrid: Siglo XXI.
- (2009). *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- (2008). *Historia de la sexualidad: la voluntad de saber*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- (2006). *Seguridad, territorio, población*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- (2000). *Defender la sociedad*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- (1992). *Microfísica del poder*. De la piqueta: Madrid.
- GALAK, E. (2016). *Educación de los cuerpos al servicio de la política: cultura física, higienismo, raza y eugenesia en Argentina y Brasil*. Buenos Aires: Biblos.
- (2014). «Educación del cuerpo y política: concepciones de raza, higienismo y eugenesia en la educación física argentina», revista *Movimento*, vol. 20, n.º 4: 1.543-1.562, out./dez.
- GOITÍA, N., PERI, S. y RODRÍGUEZ GIMÉNEZ, R. (1999). *La cultura física en el proyecto moderno uruguayo*. Avance de investigación disponible en Actas del V Encuentro de Investigadores en Educación física. Montevideo: Departamento de Investigación del ISEF, 65-80.
- GOMES, I., QUINTÃO DE ALMEIDA, F. RIBEIRO, U. y AGUIAR, C. (comps). (2014). *O esporte na cidade. Capítulos de sua história em Vitória*. Vitória: EDUFES.
- GONDRA, J. (2004). «Combater a “poética pallidez”: a questão da higienização dos corpos». *Perspectiva*, vol. 22, n.º 1: 121-161.
- (2010). «A emergência da infância». *Educação em revista*, vol. 26: 195-214.
- HOYOS MEDINA, C. Á. (1992). Epistemología y discurso pedagógico. Razón y aporía en el proyecto de modernidad. En: *Epistemología y objeto pedagógico*: UNAM: 19-40.
- HUIZINGA, J. (2007). *Homo ludens*. Madrid: Alianza, Emecé, 1938.
- LEOPOLD, S. (2014). *Los laberintos de la infancia. Discursos, representaciones y crítica*. Montevideo: Biblioteca Plural.
- MILNER, J. C. (2003). *El salario del ideal: la teoría de las clases y de la cultura en el siglo XX*. Barcelona: Gedisa.
- NAHUM, B. (2011). *Historia uruguaya 8: la época batllista. 1905-1929*. Montevideo: Banda Oriental.
- PÉREZ MONKAS, G. (2016). *La (des)aparición de las prácticas corporales sometidas: una arqueología en el Uruguay del siglo XIX (1861-1871)*. Tesis de Maestría Magister en Educación Corporal, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UNLP. Disponible en: <<http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/58379>>.
- POE, E. A. (2003). La máscara de la muerte roja. En: *Historias extraordinarias*. Buenos Aires: Bruguera.
- RAMOS DO Ó, J. (2003). *O governo de si mesmo*. Lisboa: Educa.

- RODRÍGUEZ ANTÚNEZ, C. (2015). *Eugenismo en el dispositivo de ingreso al Instituto Superior de Educación Física (1939-1936)*. En: Actas del 11.º Congreso de Educación Física, La Plata. Disponible en: <<http://congresoeducacionfisica.fahce.unlp.edu.ar/>>.
- 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 en Enseñanza Universitaria del Programa de Especialización y Maestría en Enseñanza Universitaria, Área social y CSE. Montevideo: Udelar.
- (2011). Una conciencia y un corazón rectos en un cuerpo sano: educación del cuerpo, gimnástica y educación física en la escuela primaria uruguaya de la reforma. En: SCHARAGRODSKY (comp.), *La invención del «homo gymnasticus»: fragmentos históricos sobre la educación de los cuerpos en movimiento en Occidente*. Buenos Aires: Prometeo: 477-496.
- (2008). La moral es para el espíritu lo que la higiene para el cuerpo. En: SCHARAGRODSKY (comp.), *Gobernar es ejercitar: fragmentos históricos de la educación física en Iberoamérica*. Buenos Aires: Prometeo: 75-86.
- (2007a). Un Estado moderno y sus razones para escolarizar el cuerpo: el sistema educativo uruguayo. En: PEDRAZA (comp.), *Políticas y estéticas del cuerpo en América Latina*. Bogotá: Uniandes: 43-68.
- (2007b). «Breve reflexión sobre la experiencia y el cuerpo». *Dossiê Corpo, Linguaje y Enseñanza. Educação Temática Digital*, vol. 8: 31-47, junio 2007. ISSN: 1676-2592.
- (2005). Notas sobre cuerpo, enseñanza e ideología. En: BEHARES y COLOMBO (comps.), *Enseñanza del saber y saber de la enseñanza*. Montevideo: FHCE: 95-100.
- (2001). El cuerpo en la escena del Uruguay del 900. En: AISENSTEIN *et al.* (comps.), *Estudios sobre deporte*. Buenos Aires: Libros del Rojas: 155-164.
- SCARLATO, I. (2015). *Corpo e tempo livre: as plazas vecinales de cultura física em Montevideu (1911-1915)*. Dissertação de Mestrado, PPGE-UFSC. Disponible en: <<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/158909>>.
- SCHINES, G. (2003). *Juegos inocentes, juegos terribles*. Buenos Aires: Eudeba.
- (1999). *Juegos inocentes, juegos terribles*. Conferencia dictada en la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. Abril 10. Disponible en: <<http://www.efdeportes.com/efd14/juegos.htm>>.
- SCHNEIDER, O. (2004) «Entre a correção e a eficiência: mutações no significado da Educação Física nas décadas de 1930 e 1940: um estudo a partir da revista *Educação Física*». *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, vol. 25, n.º 2: 39-54, jan.
- SERÉ, C. (2014). *Políticas do corpo e governo da cidade: do retorno à vida democrática na cidade de Montevideu-Uruguai*. Dissertação de Mestrado, PPGE-UFSC. Disponible en: <<http://tede.ufsc.br/teses/PEED1054-D.pdf>>.
- SOARES, C. (2004). Corpo, conhecimento e educação. Notas esparsas. En: SOARES (org.), *Corpo e História*. Campinas: Autores associados.
- SOOMA, J. C. (2011). «A escola como atração urbana: as encenações de espetáculos educacionais no Rio de Janeiro e em Buenos Aires nos anos 1920». *Educ. rev.*, vol. 27, n.º 1, apr. Disponible en: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0102-46082011000100003>>.
- TELÍAS, D. (s. d.). *La campaña antiinmigratoria en La Tribuna Popular y El Debate. 1936-1937*. Disponible en: <<http://www.ort.edu.uy/sobreort/pdf/teliasriodejaneiro.pdf>>.

- TRILLA, J. (1993). *Otras educaciones*. Barcelona: Anthropos.
- VAGO, T. (2004). «Da ortopedia à eficiência: a gymnastica e as exigências da “vida moderna” (Minas Gerais, 1906-1930)». *Movimento*, vol. 10, n.º 3: 77-97.
- (2000). «Cultura escolar, cultivo de corpos: educação physica e gymnastica como práticas constitutivas de corpos de crianças no ensino público primário de Belo Horizonte (1906-1920)». *Educar*. Curitiba: UFPR, n.º 16: 121-135.
- VIGARELLO, G. (2005). *Historia del cuerpo (1): del Renacimiento a la Ilustración*. Madrid: Santillana.
- WINNICOTT, D. (2006). *Realidad y juego*. Barcelona: Gedisa.

La educación física en Uruguay conforma su institucionalidad en los inicios del siglo xx a partir de la creación de la Comisión Nacional de Educación Física en 1911; en este período se configuran las bases epistémicas de la disciplina, que se consolida en las primeras tres décadas del siglo xx. El saber médico y la corriente higienista se constituyen en las fuentes de referencia que fijan sentidos y objetivos y definen las prácticas de la educación física. En el marco del programa civilizatorio correspondiente a la segunda modernización del país, se desarrolla un dispositivo que comprende programas educativos de enseñanza primaria rural y urbana: 1897, 1917 y 1921, y, un plan de acción para la educación física a nivel nacional, entre los elementos más destacados. Partiendo de la hipótesis de que el juego es normalizado al mismo tiempo que se torna un mecanismo de normalización de los cuerpos, nos preguntamos: ¿qué cuestiones características de los procesos de gubernamentalidad aparecen en los discursos sobre el juego en los comienzos del siglo xx en el marco de institucionalización de la educación física en Uruguay?

ISBN: 978-9974-0-1875-4



9 789974 018754