

Paola Dogliotti • Evelise Quitzau
Gianfranco Ruggiano (compiladores)

Historia de la educación física: miradas desde Uruguay, Argentina y Brasil

biblioteca plural



UNIVERSIDAD
DE LA REPÚBLICA
URUGUAY

Paola Dogliotti
Evelise Quitzau • Gianfranco Ruggiano
(compiladores)

HISTORIA DE LA EDUCACIÓN FÍSICA:
MIRADAS DESDE URUGUAY, ARGENTINA
Y BRASIL

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 Héctor Berio, Luis Bértola, Magdalena Coll, Mónica Lladó, Alejandra López Gómez, Vania Markarián y Sergio Martínez ha sido la encargada de recomendar los evaluadores para la convocatoria 2018.

© Los autores, 2018

© Universidad de la República, 2020

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

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

Montevideo, CP 11200, Uruguay

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

Telefax: (+598) 2409 7720

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

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

ISBN: 978-9974-0-1781-8

e-ISBN: 978-9974-0-1782-5

CONTENIDO

PRESENTACIÓN DE LA COLECCIÓN BIBLIOTECA PLURAL, <i>Rodrigo Arim</i>	5
INTRODUCCIÓN, <i>Paola Dogliotti, Evelise Quitzau, Ignacio Mirabal, Gianfranco Ruggiano</i>	7

Sección I

Educación del cuerpo, civilización y urbanidad

LA EDUCACIÓN DEL PUEBLO Y LA EDUCACIÓN DE LOS SENTIDOS PARA UNA NUEVA SENSIBILIDAD EN EL URUGUAY DE FINES DEL SIGLO XIX, <i>Raumar Rodríguez Giménez</i>	17
ENTRE NATURALEZAS Y DISYUNCIÓNES: URBANIDADES Y EDUCACIÓN DEL CUERPO EN EL URUGUAY DEL NOVECIENTOS, <i>Gianfranco Ruggiano</i>	29
APUNTES SOBRE EL DISCURSO PRESIDENCIAL RESPECTO DE LA EDUCACIÓN FÍSICA Y EL DEPORTE, <i>Silvina Páez</i>	47

Sección II

Miradas médicas

MASCULINIDADES Y MORALIDADES «CIENTÍFICAS» EN LA CULTURA FÍSICA. EL CASO DE LA FISIOLÓGÍA DEL EJERCICIO A FINALES DEL SIGLO XIX Y PRINCIPIOS DEL SIGLO XX EN ARGENTINA, <i>Pablo Ariel Scharagrodsky</i>	61
LOS SIGNOS DEL CUERPO Y LA CRISTALIZACIÓN DE LA HISTORIA, <i>Agustina Craviotto Corbellini</i>	83

Sección III

Fragmentos históricos de la formación de profesores de educación física

CAMBIOS Y CONTINUIDADES EN LA FORMACIÓN DE PROFESORES DE EDUCACIÓN FÍSICA. ARGENTINA, PRIMERA MITAD DEL SIGLO XX, <i>Ángela Marcela Aisenstein</i>	93
CUERPO, EDUCACIÓN Y ENSEÑANZA EN LA CARRERA DE PROFESOR DE EDUCACIÓN FÍSICA DEL ISEF, URUGUAY (1948-1959), <i>Paola Dogliotti</i>	105
EUGENESIA, BIOTIPOLOGÍA Y EDUCACIÓN FÍSICA: APUNTES PARA PENSAR SUS VÍNCULOS, <i>Camilo Rodríguez Antúnez</i>	127

Sección IV
Trazos de cuerpo, juego y tiempo libre

EDUCACIÓN DEL CUERPO Y DEL TIEMPO LIBRE. PLAZAS VECINALES DE CULTURA FÍSICA EN MONTEVIDEO (1911-1915), <i>Inés Scarlato García</i>	147
PRÁCTICAS CORPORALES Y CIVILIZACIÓN EN EL URUGUAY DEL SIGLO XIX (1861-1971). LA (DES)APARICIÓN DE LAS <i>PRÁCTICAS CORPORALES SOMETIDAS</i> , <i>Gonzalo Pérez Monkas</i>	163
A LEY DE JUEGO, TODO DICHO: UN ANÁLISIS SOBRE EL JUEGO EN EL MARCO DE LA COMISIÓN NACIONAL DE EDUCACIÓN FÍSICA A COMIENZOS DEL SIGLO XX, <i>Martín Caldeiro</i>	175

Sección V
Fragmentos gimnásticos

EL ARTE DE «PERFECCIONAR LA ESPECIE HUMANA»: DEL EJERCICIO QUE CORRIGE AL EJERCICIO QUE EDUCA, <i>Carmen Lúcia Soares</i>	187
ASOCIACIONISMO GIMNÁSTICO ALEMÁN EN BRASIL (1858-1938), <i>Evelise Amgarten Quitzeau</i>	205
BIOPOLÍTICA Y LA GIMNÁSTICA FEMENINA DE ALBERTO LANGLADE EN 1947, <i>Tamara Parada Larre Borges</i>	225
SOBRE LOS AUTORES	237

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

Introducción

Este libro surge del trabajo conjunto de tres grupos de investigación del Departamento de Educación Física y Prácticas Corporales del Instituto Superior de Educación Física (ISEF) ubicados, cada uno, en una región diferente del país: en Montevideo, Políticas Educativas, Cuerpo y Currículum, coordinado por la magíster Paola Dogliotti; en Maldonado, Historia y Teorías de la Educación del Cuerpo, coordinado por el doctor Gianfranco Ruggiano y, en Paysandú, Historia de las Prácticas Corporales, coordinado por la doctora Evelise Amgarten Quitzau. Los artículos aquí compilados expresan el diálogo que han mantenido en los últimos años estos grupos entre sí y con otros grupos de investigación a nivel nacional e internacional.

El libro que presentamos a continuación reúne un conjunto de textos que se relacionan con un área de producción de conocimiento relativamente poco desarrollada en Uruguay, la historia de la educación física. El elemento que los nuclea es, quizás, la contribución que realizan para pensar en el proceso de consolidación de la educación física. A través de ella, estas producciones nos impulsan a sumergirnos en el complejo escenario cultural de un Uruguay que, de diferentes formas y a través de mecanismos que tendieron a actualizarse, dirigió su atención a la educación del cuerpo de una población en constante transformación.

A partir de un abordaje que reconoce las influencias recibidas de países vecinos, nos propusimos establecer diálogos que, de maneras más o menos directas, permitan suspender momentáneamente algunas de las certezas de una disciplina que para el caso uruguayo parece estar poco habituada a mirarse retrospectivamente y a plantearse preguntas que interpelen los modos en que hoy son educados los cuerpos. En la búsqueda de esas preguntas y apostando a las posibilidades que podrían habilitarse al momento de proponer nuestras intervenciones en educación física, este ejercicio historiográfico colectivo no tiene más pretensiones que evidenciar la necesidad de revisar el proceso a través del cual la educación física uruguaya se nos presenta hoy como un espacio de intervención privilegiado en términos de educación de los cuerpos.

Partimos del supuesto de que las miradas regionales a la historia de la educación física van a permitirnos reconocer solidaridades y experiencias comunes. Y si bien el intercambio entre pares y la construcción de relatos que se nutren de estos aportes es un elemento que caracteriza la producción de conocimiento en cualquier disciplina, se constituye en un aspecto de la mayor relevancia para el caso de la educación física, debido a su escasa tradición académica. Al mismo tiempo, las reflexiones rigurosas, detenidas y sostenidas de investigaciones producidas a partir del trabajo con fuentes historiográficas de nuestro país permitirán hacer énfasis en aspectos originales y en características propias del campo de la educación física en Uruguay.

Abordajes complementarios de problemas comunes, los textos reunidos en este volumen se resisten a la unidad (ya sea discursiva, metodológica, conceptual o cualquier otra forma que la unidad pueda adquirir) y transitan con comodidad el espacio entre una historia de la educación física propiamente dicha, una historia de las prácticas corporales y una historia del cuerpo. Relatos discontinuos que constituyen una sistematización parcial que deberá nutrirse desde otros ámbitos, trazos generales de una trama difusa que para nuestro país apenas comienza a esbozarse y que requiere del trabajo sistemático con fuentes diversas.

Al mismo tiempo, somos de la idea de que este libro puede ser leído como un síntoma... Tal vez como una evidencia de los esfuerzos de un campo que quizás hoy se encuentre a medio camino entre el ejercicio profesional y la producción de conocimiento, que se ha caracterizado y ha encontrado su legitimidad en la intervención en términos de educación de los cuerpos, y que en sus esfuerzos por consolidarse académicamente no sería deseable que perdiera de vista que su material empírico siempre ha estado allí, en los diversos modos en los que organizamos nuestras intervenciones educativas. La producción historiográfica puede contribuir, a partir de la formulación de nuevas preguntas, a ensayar nuevas respuestas. Invitamos, pues, a una lectura atenta que pueda reconocer preguntas explícitas, así como también preguntas implícitas o latentes; invitamos a formular nuevas preguntas a partir de las que aquí puedan encontrarse. Nuestra convicción es que estos diálogos constituyen el objetivo que nos proponemos al establecer estas líneas y consideramos que la herramienta historiográfica puede contribuir en ese sentido, debido a que lleva implícito un relativo extrañamiento respecto del escenario cotidiano en el que nuestras intervenciones se desarrollan.

Las autoras y los autores de las historias que componen este libro se valen de fuentes diversas y abordan períodos también diferentes. Con recortes que abarcan un período que va desde mediados del siglo XIX hasta inicios del siglo XXI, pasando por el análisis de discursos políticos, el estudio de prensa, manuales de higiene y urbanidad, programas de formación profesional, documentos oficiales y otro conjunto ciertamente variado de documentos, dirigen sus miradas atentas a algunos de los problemas que enfrenta actualmente la educación física. Asimismo, al trascender las fronteras nacionales, nos atrevemos a sugerir que estos problemas podrán ser mejor comprendidos si son analizados en el largo plazo y en relación con contextos culturales solidarios entre sí.

El libro reúne catorce artículos entre los cuales se pueden encontrar diversos grados de articulación teórica y empírica, múltiples miradas de objetos y marcos teóricos y metodológicos.

Agrupamos estos textos en cinco secciones. La primera, titulada «Educación del cuerpo, civilización y urbanidad», reúne tres artículos. El texto «La educación del pueblo y la educación de los sentidos para una nueva sensibilidad en el Uruguay de fines del siglo XIX», de Raumar Rodríguez Giménez, explora algunos de los principales aspectos del proceso de la reforma educativa que se impulsó a finales del siglo XIX en Uruguay; específicamente, su interés es

analizar las propuestas sobre educación de los sentidos y de la sensibilidad que están presentes en los textos *La educación del pueblo* y *La legislación escolar*, escritos por José Pedro Varela, actor principal de ese proceso de reforma. No pasan desapercibidas para Rodríguez Giménez una serie de tensiones; la más significativa desde su perspectiva es consecuencia de que el proyecto de ley vinculado a una reforma identificada como ideario democratizador respecto de la educación del pueblo se haya oficializado a través de un decreto ley en el marco de una dictadura militarista.

«Entre naturalezas y disyunciones: urbanidades y educación del cuerpo en el Uruguay del Novecientos», de Gianfranco Ruggiano, trata sobre los procesos de educación de los cuerpos que se consolidaron en torno a la noción de urbanidad en Uruguay entre los años 1875 y 1918. En ese lapso se produjo una disyunción que estuvo determinada por la relación naturaleza-razón y se identificaron seres que por naturaleza se encontraban en una situación de inferioridad, preconizada por parte de quienes la defendieron como una inferioridad que enaltecía la razón y que la asociaba —de manera nada inocente— a los hombres adultos y de ciertos sectores sociales. En este contexto, la urbanidad, según Ruggiano, fue entendida como un síntoma de las modificaciones que se produjeron en los procesos de apropiación de los espacios y la forma en que comenzó a (re)configurarse la relación seres humanos-naturaleza.

«Apuntes sobre el discurso presidencial respecto de la educación física y el deporte», de Silvina Páez, aborda el lugar desde el cual se legitima la educación física y se justifica su universalización a través de la escuela en Uruguay. Toma como fuente las declaraciones del presidente Tabaré Vázquez de julio de 2006 con motivo de la celebración del 95.º aniversario de la creación de la Comisión Nacional de Educación Física, en las que anuncia por primera vez que se declarará obligatoria para todas las escuelas primarias públicas del país. La autora concluye que «el discurso oficial no logra trascender la mirada de la educación física como pura gestión de lo orgánico, promoción de salud y normalización. Sin embargo, esta afirmación paralizaría toda posible acción en otro sentido y echaría por tierra el argumento de que la educación en sus diversas formas puede ser la única vía para poner en suspenso la domesticación. La perspectiva del análisis político del discurso pretende dar cuenta del juego que constituye lo social y, por tanto, se entiende necesario ir tras los argumentos en conflicto con relación a la universalización de la educación física para las escuelas primarias y para ello recuperar las voces de quienes estuvieron implicados en tal iniciativa y en los primeros pasos de su concreción».

La sección II, «Miradas médicas», reúne dos artículos: «Masculinidades y moralidades “científicas” en la cultura física. El caso de la fisiología del ejercicio a finales del siglo XIX y principios del XX en Argentina», de Pablo Ariel Scharagrodsky, y «Los signos del cuerpo y la cristalización de la historia», de Agustina Craviotto Corbellini. El primero indaga la forma en que las explicaciones y argumentaciones científico-fisiológicas de Fernand Lagrange y Angelo

Mosso legitimaron la fabricación de un tipo de moralidad masculina, excluyendo y cuestionando otras alternativas posibles de definirla y experimentarla, así como su recepción y re-significación en países como Argentina, especialmente en el universo deportivo y educativo de finales del siglo XIX y principios del XX. El autor concluye: «El registro fisiológico incluyó la voluntad junto con un conjunto variado de categorías asociadas. La voluntad, la sensibilidad, el esfuerzo, el dolor y el valor fueron aspectos centrales en la educación de los cuerpos masculinos en movimiento y no solo definieron una determinada forma de entender la masculinidad como un ideal ficcional a alcanzar, sino que establecieron los límites materiales y simbólicos que no podían ser cruzados, so pena de estigmatización, humillación, patologización o abyección».

El texto de Agustina Craviotto presenta algunas discusiones desplegadas a comienzos de siglo XX en Uruguay sobre el modo en que el cuerpo era leído e intervenido por la medicina. Una de sus consecuencias fue la manera en la que la historia del sujeto se confundió con la historia de los comportamientos observados y los signos medidos por el médico y el maestro, en la clínica, en el aula o en el patio. En Uruguay, el desarrollo de la semiología, y la centralidad de los signos y síntomas en la estructuración del lenguaje médico, constituyó un aspecto fundamental para indagar en una historia y una epistemología del cuerpo en Occidente. La actitud diagnóstica y la fijación del hecho fueron la vía por la cual se clarificó la verdad ofrecida por el saber científico en la creencia de dominar la situación frente al cuerpo. El análisis de las historias individuales registró la unión del saber y la verdad del cuerpo universal y anuló cualquier indicio de lo singular. El cuerpo que habla fue rechazado por no encajar coherentemente en los patrones de la ciencia natural.

La sección III, «Fragmentos históricos de la formación de profesores de educación física», reúne tres artículos. «Cambios y continuidades en la formación de profesores de educación física en Argentina en la primera mitad del siglo XX», de Ángela Marcela Aisenstein, describe la cultura institucional del Instituto Nacional de Educación Física General Belgrano a partir del concepto de cultura escolar partiendo de dos hipótesis. La primera, que la cultura escolar de esta institución portó rasgos particulares que fueron producto del tipo de dispositivo que resultó de su diseño. La segunda, que dicho dispositivo actualiza componentes relegados de la matriz militar inicial de formación, combinados con elementos de una nueva pedagogía hegemónica que articula componentes escolanovistas, prácticas autoritarias y estrategias de cooptación. La autora concluye que el Instituto formó parte de una estrategia mayor para la construcción y difusión de una cultura política de masas de la que ciertos cuerpos, rituales y mística constituirían elementos indispensables y, por ello, necesarios y trabajosos de producir. Los componentes teórico-pedagógicos hallados e identificados recuperan componentes militaristas a los que se unen la influencia del escolanovismo y de la Asociación Cristiana de Jóvenes.

«Cuerpo, educación y enseñanza en la carrera de profesor de educación física del ISEF, Uruguay (1948-1959)», de Paola Dogliotti, analiza las principales nociones sobre la educación del cuerpo, la educación física, la educación y la enseñanza en esta carrera tomando como fuentes principales de indagación los programas de las unidades curriculares de los planes de 1948 y 1956. Como principal conclusión, la autora sostiene que «los programas de Pedagogía (Descriptiva, Normativa y Tecnológica) abarcaban y englobaban conocimientos de una psicología fundamentalmente experimental y conductista y de una didáctica tradicional. Se presentó cierta indistinción entre educar y enseñar, y entre esto último y el aprender. Esto conllevó la configuración, en estos programas, de una *pedagogía psicologizada* y con algunos atisbos de una *pedagogía curricularizada* en la que el fundamento epistemológico fue el de las ciencias positivas con una cierta ascendencia del pragmatismo sajón y de los principios de la administración tyleriana».

«Eugenesia, biotipología y educación física: apuntes para pensar sus vínculos», de Camilo Rodríguez Antúnez, analiza, a partir de los conceptos de sexualidad y racismo planteados por Michel Foucault, por una parte, las dimensiones centrales de la teoría eugenésica iniciada por Francis Galton y sus posteriores derivaciones-articulaciones disciplinares —como la biotipología creada por Nicola Pende—; por otra parte, estudia el contexto de su surgimiento en la formación de los profesores de educación física en Uruguay, tomando como principales fuentes de indagación el dispositivo de ingreso al curso y la incorporación al plan de estudios de la asignatura Biotipología. El autor sostiene, entre sus principales hallazgos, que si «el racismo puede ser caracterizado como el conjunto de prácticas que tienden a discriminar entre biología aptas y no aptas a partir de lo científico y cuyo resultado final es la segregación o eliminación por medios directos o indirectos de los no aptos, [...] la prueba de ingreso para el Curso de Profesores de Educación Física mantiene grandes continuidades discursivas con las prácticas racistas».

La sección IV, titulada «Trazos de cuerpo, juego y tiempo libre», nuclea tres artículos. El primero, «Educación del cuerpo y del tiempo libre. Plazas vecinales de cultura física en Montevideo (1911-1915)», de Inés Scarlato García, aborda la creación de la primera *plaza vecinal de cultura física* en el año 1913 en la ciudad de Montevideo, instalada por la Comisión Nacional de Educación Física (CNEF) durante el gobierno de José Batlle y Ordóñez. La autora analiza la creación de las plazas vecinales como parte de una política que se desarrolló bajo ciertas condiciones históricas, políticas y culturales que dieron lugar a la emergencia de un saber sobre el tiempo libre, en las primeras décadas del siglo XX. Esta política pública estatal se expandió a todo el territorio uruguayo y permaneció desde 1915 hasta la actualidad con la denominación *plazas de deportes*. La autora plantea que tanto el proyecto de *plazas vecinales de cultura física* como las palabras del Batlle y Ordóñez parecen establecer una distancia respecto a una pura biopolítica, en el sentido estricto del gobierno de la vida biológica de la población: «sin desconocer el papel de las nuevas leyes y de las plazas vecinales

de cultura física como dispositivos propios de una sociedad de seguridad, la preocupación respecto a una «salida del silencio» de los sectores obreros y los esfuerzos por impartir una cultura cívica dan cuenta de una distancia respecto a la pura administración de organismos».

En el artículo «Prácticas corporales y civilización en el Uruguay del siglo XIX (1861-1871)». La (des)aparición de las *prácticas corporales sometidas*», Gonzalo Pérez Monkas analiza las condiciones de posibilidad de las prácticas corporales, desde una perspectiva arqueológica, en las relaciones establecidas entre las prácticas corporales y los esfuerzos civilizadores entre 1861-1871 en Uruguay. El autor indaga las repercusiones del discurso civilizador, a partir de documentos de la prensa escrita de la época, en aquellas prácticas relacionadas con los juegos, la gimnasia y el deporte, generando un escenario propicio para la identificación de lo que se llamarán las *prácticas corporales sometidas*. Pérez Monkas sostiene que ellas fueron vistas como problema para la población y «fueron claros los intentos de civilización [...], que denunciaban sus costumbres y tradiciones como el juego con agua, los disfraces o el “excesivo” lugar otorgado a su práctica [...] se desarrollaban en un entorno festivo, en el marco de una diversión pública. Las celebraciones daban una impronta original y placentera a las prácticas, en las que, por lo general, la participación era masiva, con entradas accesibles a todas las personas. En este clima entraron las luchas, las regatas, las corridas de toros, los juegos, los circos, es decir, la fiesta fue el motivo que orientó el desarrollo de estas prácticas».

En «*A ley de juego, todo dicho: un análisis sobre el juego en el marco de la Comisión Nacional de Educación Física a comienzos del siglo XX*», Martín Caldeiro parte de la frase del título —tomada de un juego popular uruguayo, el truco— y da cuenta de que el juego es, en cierta medida, destruido por la institucionalización de la educación física en Uruguay y aborda el concepto de juego mostrando cómo se asocia a la idea de perfeccionamiento de la raza. Esto produce, según el autor, un sentido en la práctica del juego, en un contexto de posibilidad que le asigna un potencial productivo que lo torna útil y este adquiere un signo positivo sobre la realidad. En este entramado discursivo el juego es solidario con conceptos como juego deportivo, raza, infancia y cuerpo.

La sección V, «Fragmentos gimnásticos», última del libro, reúne tres artículos. En el primero, titulado «El arte de “perfeccionar la especie humana”: del ejercicio que corrige al ejercicio que educa», Carmen Lúcia Soares aborda, inspirada en varias obras de Georges Vigarello, la gimnasia en la compleja red de saberes, conocimientos y prácticas que se teje y emerge en el siglo XVIII. Según la autora, esta configuró un tipo de conocimiento (y de práctica) que dio lugar a una concepción que le fue cara al período: la idea de que el movimiento no solo corrige, sino que también educa. La autora concluye que existen tres aspectos centrales en la discusión acerca de la emergencia de la gimnasia en las modernas sociedades occidentales. El primero refiere a la gimnasia como una especie de alfabeto del cuerpo, tal como serían las primeras letras para el aprendizaje de la lectura y de la escritura. El

segundo enfatiza la relación de la gimnasia con la vida pública, comprendiéndola como una forma específica de educación del cuerpo de todos en un estado republicano, que crea gestos comunes para individuos libres e iguales insertos en una misma comunidad y sin lazos religiosos, convirtiéndose en un elogio a la laicidad. El tercero refiere a su constante reivindicación de procedimientos y de contenidos científicos en su formulación moderna y su alejamiento del arte.

El segundo texto de esta sección, «Asociacionismo gimnástico alemán en Brasil (1858-1938)», de Evelise Amgarten Quitzau, busca comprender la gimnasia como una forma específica de educación del cuerpo en la vida asociativa de los inmigrantes alemanes en el sur y sudeste de Brasil, donde se establecieron mayoritariamente, así como las relaciones entre esas sociedades y la idea de *Deutschtum* (germanidad), en el período que va del año 1858, cuando fue fundada la primera sociedad de gimnasia, al año 1938, cuando se iniciaron las políticas de nacionalización de instituciones creadas por inmigrantes. La autora finaliza señalando que «aunque algunas de estas sociedades gimnásticas hayan sobrevivido al período de la guerra y retomado sus actividades, vuelven con un carácter mucho más deportivo y sin referencias a la memoria de Friedrich Ludwig Jahn, considerado el fundador de la gimnasia alemana y gran referencia de los gimnastas. En ese sentido, podemos decir, por lo tanto, que las políticas de nacionalización de este período marcan el fin de lo que se conocía como *Turnen alemán* (gimnasia alemana) en Brasil».

Finalmente, «Biopolítica y la gimnástica femenina de Alberto Langlade en 1947», de Tamara Parada Larre Borges, analiza un texto de ese año escrito por Alberto Langlade sobre la gimnástica femenina. Texto que, según la autora, por muchos años guiaría los sentidos que se le darían a la gimnasia femenina dentro del Instituto Superior de Educación Física de Uruguay. A partir de su análisis, Parada sostiene que «concepto tras concepto se visualiza la intención biopolítica de producir un cuerpo servil —con un sentido práctico a nuestra sociedad— que coloca a la ciencia como respaldo de todas las ideas que se plantean en el texto». Aborda la «cuestión del poder de la ciencia y del poder del hombre sobre la mujer», dando cuenta de «cómo hoy en día siguen existiendo vestigios de estas gimnasias femeninas en la sociedad».

Historia de la educación física: miradas desde Uruguay, Argentina y Brasil reúne miradas variopintas sobre la historia de la educación física y sus cuerpos en el Occidente moderno, con diferentes grados de conexión y articulación entre ellas. Está en ustedes, lectores, realizar nuevos cruces, puentes y relaciones; este libro solo incita e invita a seguir produciendo ciencia en un campo relativamente nuevo, y en ello reside su mayor desafío.

*Paola Dogliotti, Evelise Quitzau,
Ignacio Mirabal, Gianfranco Ruggiano*

Uruguay, octubre de 2018

Sección I

EDUCACIÓN DEL CUERPO,
CIVILIZACIÓN Y URBANIDAD

La educación del pueblo y la educación de los sentidos para una nueva sensibilidad en el Uruguay de fines del siglo XIX¹

RAUMAR RODRÍGUEZ GIMÉNEZ

Presentación

El Uruguay de fines del siglo XIX se encontraba embarcado en un proceso civilizatorio. Este proceso implicó el trabajo sostenido sobre una serie de aspectos económicos, sociales, culturales y políticos orientados a recubrir y convertir lo «bárbaro» que aún pervivía en la vida cotidiana del todavía joven país en aquellos días.² En este proceso, la institución de la escolarización fue un acontecimiento clave en el que se pusieron en juego fuertes apuestas. José Pedro Varela (1845-1879), el Reformador de la Escuela Uruguaya, participó de aquellas apuestas. Pocos años después de un viaje por Europa y Estados Unidos de Norteamérica y de su encuentro con Domingo Sarmiento, Varela irrumpe en la escena cultural de los orientales con una publicación denominada *La educación del pueblo*. El nombre mismo del libro publicado en 1874 ya nos indica quién es el sujeto de la educación en el marco de las reformas pedagógicas de la época. En tanto *revolución pedagógica*, la reforma vareliana mira al futuro, con el mismo signo de las revoluciones sociales del siglo XIX europeo.

En las páginas que siguen, se explora el discurso pedagógico vareliano —en tanto reformador de la escuela pública uruguaya— a los efectos de identificar las propuestas en relación con la educación de los sentidos y, junto con ella, de la sensibilidad. De esta manera se da continuidad a indagaciones precedentes acerca de la educación del cuerpo a fines del siglo XIX uruguayo.³ Las fuentes a las que se ha recurrido para el análisis del discurso pedagógico forman parte de las obras de José Pedro Varela que funcionaron como antecedentes fundamentales del Proyecto de Ley de Educación Común, sancionado en forma de decreto

1 Este texto es una versión revisada y parcialmente modificada de «José Pedro Varela: la educación del pueblo y la educación de los sentidos para una nueva sensibilidad», publicado en M. Taborda (org.) (2012), *Sentidos e sensibilidades: sua educação na história*, Curitiba: Editora Universidade Federal do Paraná, pp. 48-58.

2 Se siguen ideas de José Pedro Barrán (1994a, 1994b).

3 Al respecto, cf. Rodríguez Giménez (2001, 2007, 2008). En esos trabajos se indaga sobre el papel asignado a la educación del cuerpo en relación con las transformaciones sociales y culturales del Novecientos, los saberes implicados en dicha educación, las disposiciones al respecto de un Estado en desarrollo, las apuestas políticas y morales de la perspectiva higienista.

ley en 1877. Dentro de estas obras, hay dos que se articulan muy especialmente: *La educación del pueblo* y *La legislación escolar*. La primera podría considerarse prolegómeno de la segunda, que a su vez incluiría el proyecto de ley mencionado. El escenario político en el cual se escriben estas obras está marcado por una serie de tensiones. Para nuestro trabajo y los intereses investigativos que lo orientan, la particularidad que resulta más significativa es la siguiente: el proyecto de ley vinculado a la reforma de la educación más trascendente en la historia de Uruguay hasta nuestros días, y que luego se traduciría en ideario democratizador respecto de la educación del pueblo, se oficializa a través de un decreto ley en el marco de una dictadura militarista.⁴ Aun cuando el proyecto de ley tuvo antecedentes desde la década del sesenta, al pensar la relación Estado-pedagogía-individuo, una pregunta se impone: ¿cuáles afinidades son las que habilitan que un proyecto pedagógico democratizador, tendiente a eliminar los restos de lo aún bárbaro, sea impulsado en el marco de un gobierno militarista? Por otra parte, es preciso destacar que —a la par del impulso dado a una nueva educación para una nueva sensibilidad— transcurría el debate filosófico más importante de fines del siglo XIX en Uruguay: el debate entre espiritualismo y positivismo. América Latina vivió la influencia de la filosofía positiva en las últimas décadas de aquel siglo y Uruguay no fue la excepción, no escapó a la afectación que impusiera el positivismo sajón en el ámbito de la educación y la política. José Pedro Varela, tempranamente imbuido por el positivismo, participó de la emergencia de un laicismo cuyo origen se había encontrado en el seno del espiritualismo ecléctico que había dominado en los orígenes de la Universidad de Montevideo y que había sido la base de una nueva cultura uruguaya (Ardao, 2008). Varela veía al Uruguay de su época como un país atrasado a nivel económico, político, social y cultural; consideraba que la población de la República Oriental permanecía en la ignorancia, y era esta una de las principales causas del freno al progreso. La visión naturalista dominaba en aquellas valoraciones; Herbert Spencer es citado abundantemente por Varela y las referencias al genio de Charles Darwin no son menores. Desde esas concepciones, las valoraciones sobre el «hombre de la naturaleza» eran ciertamente negativas y especialmente sobre las poblaciones de la campaña que, según Varela, vivían en «estado de primitiva ignorancia». La gran fuerza motriz a la que apela el Reformador de la Escuela es la «inteligencia cultivada», conviviendo en su ideario la tradición de la «educación popular» y la «educación científica». Educar al pueblo, misión a la que estará destinado el maestro, implicará educarlo en su sensibilidad, hacer que aquel asuma como suyas y verdaderas unas formas de pensar, sentir y actuar que no han sido sino el espejo de la sensibilidad burguesa en su pretensión universalista.

4 Nos referimos al gobierno del coronel Lorenzo Latorre (1876-1880).

La matriz positivista del programa civilizador

La reforma escolar que tiene como figura central a José Pedro Varela se emparenta con el espíritu racionalista de cuño metafísico que imbuía el aire intelectual de la década del setenta del siglo XIX. El racionalismo que inspiró la idea de laicidad era de corte metafísico y religioso; sin embargo, Varela se inclina tempranamente por el positivismo (Ardao, 2008, p. 45). Por esos años, iniciado ya en la mentalidad positivista sajona, Varela cuestionaba incluso a la Universidad su sesgo espiritualista. Según Arturo Ardao (2008, p. 69), Varela «fue la mentalidad uruguaya más original y revolucionaria de su tiempo», en la medida en que inició «las grandes corrientes espirituales de renovación que tuvieron lugar en el país en la segunda mitad del siglo pasado». En Uruguay, el positivismo tiene su ascenso, auge y declive en el último cuarto del siglo XIX. A diferencia de Europa, donde la cultura científica precede al positivismo, en Uruguay es esta corriente filosófica la que abre la puerta al desarrollo de la ciencia. Ardao sostiene que

la profunda revolución intelectual y moral que en el siglo XIX el naturalismo científico llevó a cabo en Europa a lo largo de varias décadas, la apuramos nosotros de golpe y en términos extremos, en una sola. No en vano la conmoción sufrida en esos años por la conciencia nacional fue tan intensa (2008, p. 171).

La instrucción pública de fines del siglo XIX fue marcada en todas sus ramas por un fuerte espíritu científico naturalista. La reforma vareliana, inspirada en varias fuentes, tiene dos antecedentes fundamentales en el positivismo inglés: la *Educación intelectual, moral y física* (Herbert Spencer) y *La ciencia de la educación* (Alexander Bain). De la influencia spenceriana, es importante destacar al menos uno de sus postulados: aquel en el que se afirma que en cada rama de los conocimientos se debe proceder de lo empírico a lo racional. Varela ha sido uno de los principales difusores de la obra de Spencer, a través de la revista *La Enciclopedia de la Educación*, que él mismo creó con el propósito de divulgar entre los maestros las principales obras pedagógicas extranjeras (Ardao, 2008, pp. 172-173).

Para el Uruguay de fines del siglo XIX el positivismo no solo significó un elemento perteneciente al mundo de los intelectuales de la época: cumplió el papel de instrumento ideológico en un escenario de grandes transformaciones políticas, un instrumento que sirvió para comprender y encauzar estas transformaciones (Ardao, 2008, p. 177). De la misma manera, este instrumento sirvió de base a los análisis sociológicos y políticos que realizó Varela en *La legislación escolar*, obra que viene a constituirse en proyecto de implementación de las ideas y conceptos planteados en *La educación del pueblo* y, especialmente, en fundamento del Proyecto de Ley General de Educación Común elaborado por el Reformador. Allí se plasma la relación que establece entre ciencia positiva, comprensión de los fenómenos sociales y políticos y legislación.

Durante su estadía en Europa, de paso por París, Varela visitó la Exposición Universal. En una de sus crónicas sobre esta visita, muestra su desagrado con los objetos que representaban a Uruguay:

¿La República Oriental no ha tenido más para mandar que los atavíos salvajes de sus gauchos? ¿Son acaso el poncho patrio y el chiripá los que pueden dar idea de los elementos de vida y de progreso que hay en nuestro país?... Ah, yo sabía bien que a veces las hordas de nuestra campaña desbordan y sofocan nuestra ciudad, ¡pero no había creído nunca que nadie pudiera figurarse que los más dignos representantes de la República Oriental a los ojos de la Europa ilustrada son los gauchos! (Varela, [1867] 2010, pp. 75-76).

Para Varela el progreso social iba de la mano de la desbarbarización, de la expansión de la ilustración y la ciencia como sinónimos de civilización. De este modo, constituir una nueva sensibilidad en el Uruguay todavía bárbaro implicaba un impulso de la educación en conjunción con el desarrollo de una sensibilidad hacia la cultura científica. Varela afirmaba que

el hombre ilustrado, cuya mente se haya iluminada por la luz de la ciencia, tiene visiones, y sentimientos, y placeres, a que es completamente extraña la ignorancia. Con las numerosas y multiformes ideas que ha adquirido, penetra en un nuevo mundo, rico en escenas, objetos y movimientos que el hombre ignorante no concibe siquiera ([1874] 1964a, p. 47).

El hombre, como ser moral, es hijo de la educación

Según José Pedro Barrán (1994b, p. 89) «la represión del alma de los uruguayos finiseculares y novecentistas se produjo, fuera del hogar, en tres lugares más: el confesionario católico, la escuela vareliana y el consultorio del médico». En este escenario las solidaridades de conjunto se hacen evidentes: familia, iglesia, escuela y hospital. Es preciso señalar que Varela fue uno de los que emprendió con mayor fuerza la disputa contra el poder de la Iglesia Católica, entre otras cosas por el sesgo científico positivista de sus ideas pedagógicas, sociales y políticas. Por esta razón, si de moral se trataba, su preocupación tenía también un sesgo científicista:

El saber humano [...] no ha podido descubrir aún el misterio que nos oculta el origen de la naturaleza moral del ser humano: en la escala descendente, la ciencia ha investigado hasta los más recónditos senos de la Naturaleza y, en sentido contrario, el hombre ha llegado a conocerse a sí mismo, como ser moral; queda, sin embargo, en el misterio el modo como se opera en el ser racional la conjunción de la materia y del espíritu ([1874] 1964a, p. 19).

La cuestión moral ha ocupado un lugar importante en el discurso pedagógico vareliano, al punto de proponer que esta es para el espíritu lo que la higiene para el cuerpo. La moral cumpliría la función de encauzar las conductas

y, plegada al conocimiento anátomo-fisiológico del cuerpo, conformarían una sólida fusión en el corazón del higienismo de la época.⁵

Del mismo modo, el evolucionismo pedagógico se manifiesta en nuestro reformador al reunir discursivamente —es decir, epistémicamente— moral, biología y educación. La reflexión sobre los fines de la educación lleva a Varela a realizar un contraste entre el hombre y los animales, «seres inferiores de la creación» (Varela, [1874] 1964a, p. 19). El contraste entre las características del hombre y del animal justifican la educación: mientras que estos están dotados naturalmente de lo necesario para sobrevivir, el hombre está desprovisto de medios para ello:

Ningún ser en la creación nace más débil, más impotente para auxiliarse a sí mismo, más obligado a recibir, constantemente durante largo tiempo, los cuidados de la madre: ninguno, tampoco, sufre más grandes transformaciones, según las influencias externas que presiden a su desarrollo. Si son relativamente pequeñas las diferencias del tipo físico del ser humano, ¡cuán grandes, cuán infinitas son las diferencias del ser moral! Así el hombre es hijo de la educación (Varela, [1874] 1964a, p. 20).

La educación y el despertar de los sentidos

La educación del pueblo abunda en citas de pedagogos europeos y norteamericanos; de allí toma José Pedro Varela los fundamentos para sus expresiones teóricas, pero sobre todo para sus preocupaciones pragmáticas. En una de sus definiciones conceptuales sobre la educación, Varela cita extensamente a John Lalor,⁶ para quien los sentidos ocupan un lugar destacado dentro del conjunto de instancias en las que un nuevo individuo viene al mundo, a la cultura. Para Lalor la educación es

en su más alto sentido, un procedimiento que se extiende desde el principio hasta el fin de la existencia. Un niño viene al mundo y, desde entonces, empieza su educación. A menudo en la cuna, se ven en su constitución los gérmenes de enfermedades o de deformidad, y mientras cuelga al pecho de la madre, se empapa en impresiones que conservará durante toda la vida. En el primer período de la infancia, la trama física se extiende y se robustece, pero su delicada estructura es influenciada, en bien o en mal, por todas las circunstancias que lo rodean —limpieza, luz, aire, alimento, calor. Poco a poco el joven ser interno se deja ver. Los sentidos se despiertan. Los deseos y las afecciones asumen una forma más definitiva. Cada objeto que produce una sensación, cada deseo satisfecho o contrariado, cada acto, palabra o mirada de afección o de disgusto

5 Sobre este aspecto y para el caso uruguayo, cf. Rodríguez Giménez (2008).

6 La referencia que aparece en nota al pie en el original dice solamente “John Lalor – Prize essays”. Es factible que se refiera a la obra de Lalor y otros: *The educator, prize essays on the expediency and means of elevating the profession of the educator in society*, impresa por Taylor and Walton, Booksellers and Publishers to the Society, 28, Upper Gower-Street, 1839.

produce su efecto, una veces ligero e imperceptible, otras obvio y permanente, en la construcción, en la gestación del ser humano; o más bien en determinar la dirección en que crecerá y se formará (Lalor, en Varela, [1874] 1964a, p. 22).

Del mismo modo, la circunstancias que ofician de «educadoras» o, mejor, que intervienen en el proceso de la educación física, intelectual y moral del ser humano a lo largo de toda su vida están vinculadas a «la libertad de que gozan sus sentidos, o el cómo se les alienta a ejercitarse sobre los objetos externos» (Lalor, en Varela, [1874] 1964a, p. 23). Recordemos que para Varela la educación no es solamente aprender a leer, escribir y obtener algún conocimiento básico de aritmética. La educación debe dirigirse a la triple naturaleza del hombre: sobre su cuerpo, su inteligencia y sus facultades morales y religiosas. La educación de la inteligencia incluye para el Reformador, además del conocimiento, el cultivo de los gustos, aliados de la virtud (Varela, [1874] 1964a, p. 24).

La educación de los sentidos, presente desde el lazo materno, se irá engarzando de un modo sutil, pero por una vía claramente marcada, con la expresión pedagógica científicista de cuño positivista. Por eso en Varela una de las razones que fundamenta la educación de los sentidos reside en que por «regla general, y en cuanto sea posible, debe hacerse que los niños sean sus propios maestros —los descubridores de la verdad, los intérpretes de la Naturaleza, los obreros de la ciencia—» ([1874] 1964a, p. 26). Entrar al mundo de la verdad, descubrirla, es descubrir las leyes de la naturaleza, es situarse en el camino de las ciencias, especialmente de las ciencias naturales; es, pedagógicamente hablando, estimular, desarrollar y preparar los sentidos para que el mundo fáctico pueda aprehenderse mejor.

Mr. Baudouin⁷ es otra referencia importante en *La educación del pueblo*. Varela expone su coincidencia con este pedagogo en la idea de una educación

7 Según la nota al pie de página, se refiere a *Rapport sur l'état de l'enseignement par M. Baudouin* (1865) traducido al español por Agustín Rius y publicado en Barcelona en 1866 bajo el título *La enseñanza primaria y especial en Alemania* (Varela, [1874] 1964a, p. 115). En las primeras páginas se consigna que Baudouin ha sido «inspector general de instrucción pública en el ramo de primera enseñanza, doctor en Derecho en la Facultad de París y en Filosofía en la Universidad de Jena, etc., etc. [sic]». Mr. Baudouin fue comisionado por el prefecto del Sena (Francia) para recorrer Bélgica, Alemania y Suiza con el propósito de estudiar la organización de la enseñanza de la clase media y del pueblo en esos países. En la nota que prologa el libro de Mr. Baudouin aparece «la educación del pueblo» como una expresión fundamental de las naciones orientadas al progreso, de allí la preocupación fundamental por la «instrucción pública». Agustín Rius, traductor al español de la obra de Baudouin afirma lo siguiente: «el libro de Mr. Baudouin es uno de los mejores que han salido desde mucho tiempo sobre la materia. Porque en él encontrará el maestro preciosas nociones de educación práctica, el profesor de la normal excelentes modelos que imitar y, desde la escuela de párvulos a la de adultos, desde la elemental a la ampliada, métodos y sistemas cuya utilidad la experiencia ha acreditado. Y no es solamente el maestro el único que puede aprovecharse del viaje de Mr. Baudouin a Alemania, pues que también el escritor del ramo encontrará en sus memorias una legislación que ha producido resultados que debemos apeteer los que anhelamos el acrecentamiento de la educación popular en nuestra patria» (nota del traductor, en Baudouin, 1866, p. 396).

que, al intentar democratizarse y llegar a todos, reserve los estudios clásicos (idioma, gramática, historia y literatura antigua de latinos y griegos) para los verdaderamente interesados y se encargue fundamentalmente de transmitir conocimientos útiles.⁸ Mr. Baudouin, refiriéndose a quienes se encuentran «apremiados por las exigencias de la vida», dice lo siguiente:

apresurémonos a desarrollar en ellos, desde temprano, el espíritu de observación, esa facultad importante sin la cual pasarían a través de la vida como ciegos [...] Y no es el estudio de las lenguas y de las sociedades desaparecidas del movimiento general desde hace mil ochocientos años el que es capaz de hacer nacer esa preciosa facultad de la observación: son las ciencias, las ciencias solas, que dirigen hacia el mundo físico los pensamientos y las miradas, dando, así, a ese deseo un alimento inagotable y poderosos modelos. En efecto, a medida que el joven estudia las ciencias matemáticas, físicas, químicas, naturales, siente despertarse en sí mismo una curiosidad escrutadora [...] Las lenguas modernas unidas a las ciencias físicas y naturales, he ahí la instrucción que conviene dar a los jóvenes a quienes se quiere preparar para las diversas condiciones de la vida real y, al mismo tiempo, hacerles alcanzar cierto grado de cultura liberal (Baudouin, en Varela, [1874] 1964a, p. 117).

Educación de los sentidos y racionalidad científica: ejercitar y cultivar los poderes de la observación

Dentro del programa de estudios primarios, si de educación de los sentidos se trata, las «lecciones sobre objetos» ocupan un lugar importante.⁹ Esta representa una novedad importante para el escenario pedagógico de la época, el paso más audaz de la pedagogía vareliana, tal como refiere Jorge Bralich (1989, p. 90). Estas lecciones están destinadas al

8 En esta ocasión Varela plantea una discusión sobre si los estudios clásicos deben incluirse en la educación superior o deben reservarse para escuelas especiales y universidades (Varela, [1874] 1964a, p. 107). Educación superior refiere —en este caso— a estudios realizados entre el fin de la escuela primaria y los estudios de bachillerato preuniversitario.

9 Según palabras de Varela, poco antes de la publicación de *La educación del pueblo*, la Sociedad de Amigos de la Educación Popular de Montevideo había publicado el *Manual de lecciones sobre objetos*, escrito en inglés por Norman Allison Calkins y traducido por el propio Varela y Emilio Romero. La edición de 2000 ejemplares se agotó rápidamente; se habían suscripto el Gobierno oriental, el argentino y la Municipalidad de Buenos Aires (cf. Varela, [1874] 1964a, p. 176). Mr. Calkins realizó varias publicaciones a fines del siglo XIX. Una de las vinculadas al tema (tal vez la que fue objeto de traducción), publicada en Nueva York en 1868, ha sido: *Primary object lessons for a graduated course of development. A manual for teachers and parents, with lessons for the proper training of the faculties of children, and programmes of the grades and steps* (octava edición, revisada). Resulta significativo que el primer párrafo del prefacio de esta obra esté destinado a la siguiente cita de Comenio: «La instrucción debe comenzar con una inspección real, no con descripciones verbales de las cosas. De tal inspección es de donde proviene cierto conocimiento. Lo que realmente se ve permanece más rápido en la memoria que la descripción o enumeración cien veces más repetida» (traducción propia).

conocimiento de la forma, colores, propiedades, partes y usos de los objetos familiares y escenas de la Naturaleza y del Arte, y de todos aquellos hechos elementales que se aprenden fácilmente y que, sin ser precisamente científicos, son los primeros pasos y los rudimentos de las ciencias (Varela, [1874] 1964a, p. 134).

Los objetos serán para los sentidos, a través de las lecciones, la vía de acceso al mundo. Una vía que se recorre conforme el principio de enseñanza que supone comenzar por lo más sencillo y avanzar hacia lo complejo. El signo didáctico es, por supuesto, el que procede de la definición comeniana: hay proceso y este establece una progresión de complejidad creciente (Behares, 2004, p. 16).

Las lecciones sobre objetos se realizan espontáneamente, dice Varela. Sin embargo, señala lo siguiente:

una vez que la enseñanza sobre objetos ha pasado de un movimiento instintivo de los padres a un método científico y armónico, ha adquirido proporciones que pueden llamarse colosales y está llamada a ocupar el lugar más prominente en todas las escuelas regularmente organizadas (Varela, [1874] 1964a, p. 139).¹⁰

Las lecciones no deben dejarse libradas al azar, sino que deben organizarse sistemáticamente, deben tener un orden, un método; solo así salen de la azarosa pedagogía y didáctica doméstica para servir al propósito de la escuela moderna. De alguna manera, algo del orden de un pensamiento primitivo está en la primera relación de los sentidos con la naturaleza: «El cultivo de los sentidos, indicado como uno de los usos de las *lecciones sobre objetos*, casi no es más que el ejercicio de la percepción, que es el más sencillo acto de pensar» (Varela, [1874] 1964a, pp. 137-138). Pensar, en su mínima expresión, no es más que el vínculo empírico entre el individuo y su entorno. El pensamiento, como instancia de la persona, de la mente, se verá beneficiado de la estimulación sensorial temprana. Es notoria la afectación psicologista y escolanuevista en Varela:

Los colores, la forma y las partes prominentes de los objetos es lo que primero fija la atención de los niños y lo que más despierta su interés. Ver y tocar es el anhelo constante de los niños. Es solo por medio de los sentidos que se sienten impresionados, y así la Naturaleza misma nos aconseja el uso de objetos sensibles para despertar su atención y evocar sus infantiles pensamientos. La vida intelectual de los niños está principalmente en las sensaciones, y así el estado intelectual de la primera infancia exige objetos sensibles para poner la mente en actividad. La memoria en ellos no ha atesorado bastantes hechos clasificados para servir de materiales al pensamiento [...] Así, pues, para dirigirse, con éxito, a la mente de los niños, necesario es hacerlo valiéndose de objetos que impresionen sus sentidos (Varela, [1874] 1964a, p. 141).

El pensamiento vendría a funcionar de acuerdo a la taxonomización de lo sensible; los límites de aquel estarían dados, desde este punto de vista, por la acumulación de experiencias sensibles. La enseñanza vareliana supone

10 En este aspecto Varela destaca el camino iniciado por Comenio, Johann Heinrich Pestalozzi y los pensadores de Alemania, Inglaterra y Estados Unidos de fines del siglo XIX. Se refiere a Comenio como el que señaló la ruta para alcanzar la «ciencia de la educación» (Varela, [1874] 1964a, p. 139).

una interacción entre la mente del maestro y la del niño, supone también una circulación de objetos e instrumentos con los cuales los individuos realizan acciones y la idea de que esa interacción entre individuos y objetos es transparente y pasible de control por parte de sujetos psicológicos autónomos.¹¹ De esta manera, se establece una secuencia más o menos estándar que incluye objetos-sentidos-sensaciones-mente-pensamiento-ciencia.

Por esta razón, las lecciones no deben darse de cualquier manera: entre otras cosas, en primer lugar, deben «ejercitar y cultivar los poderes de la observación; acostumar al niño a que note todas las propiedades sensibles, las partes y los usos de los objetos que se ve, y a encontrar y señalar las mismas propiedades en otros objetos» (Varela, [1874] 1964a, p. 177). Varela señala que las lecciones sobre objetos deben organizarse según una división natural: en el primer grado de esta división, las lecciones deben abrazar simples hechos de los sentidos. Los niños más pequeños están en

la edad de la sensación y sus sentidos deben dirigirse hacia una clara y correcta percepción de cualquier cosa que se les presente: se ocupa así en atesorar hechos sencillos que habilitan la mente para mayores observaciones y dan los materiales para el futuro pensamiento (Varela, [1874] 1964a, p. 181).

El camino así iniciado por la vía de la educación de los sentidos implicará pasar por la comparación y clasificación de objetos para luego reflexionar sobre ellos, pasar al ejercicio de la abstracción hasta llegar al estudio científico de los hechos que, en el discurso vareliano, es lo mismo que el estudio de las ciencias naturales. Para este «proceso pedagógico» Varela propone la utilización, a modo de ejemplo, de un sombrero, una naranja y un gato.

Respetando criterios de gradación,¹² las lecciones sobre objetos para el primer año escolar deben ser «lecciones abrazando simples hechos de los sentidos, y enseñando el conocimiento de las cosas comunes» (Varela, [1874] 1964a, p. 160). En ellas se comprenden lecciones sobre *forma, colores y objetos diversos*. Las lecciones sobre forma comprenden líneas, ángulos y superficies; los colores a enseñar deben ser «los más comunes» y los objetos diversos incluyen «las partes visibles del cuerpo humano, los vestidos y útiles comunes, con su forma, color, partes y usos, nombrados y observados» (Varela, [1874] 1964a, p. 160). Todo lo que está al alcance, lo que está en el entorno inmediato, es potencialmente un instrumento de la educación de los sentidos.

La observación de lo inmediato, lo concreto sensible, es el cimiento para el desarrollo del conocimiento. Para nuestro pedagogo

el conocimiento en los hombres empieza siempre por simples hechos sensibles. Toda ciencia ha sido al principio la colección de algunos hechos sensibles observados y, así como ha sucedido en el camino de la humanidad, en el de cada individuo, todo saber verdadero y práctico debe empezar por el estudio de los

11 Sobre esta manera de entender la enseñanza y su relación con la psicología, cf. Behares (2004, pp. 21-22).

12 Véase el título completo del libro de Mr. Calkins citado anteriormente.

objetos sensibles. El que ha adquirido sus conocimientos exclusivamente en los libros no tiene un conocimiento verdadero, tiene solo una imagen (Varela, [1874] 1964a, p. 142).

Esta educación de los sentidos supone una epistemología: hay un conocimiento verdadero y se accede a él a través de la práctica, instancia en la que lo empírico se aprehende a través de los sentidos. Del mismo modo, supone que el saber verdadero no es una imagen, aun cuando, según su concepción más o menos psicologista del aprendizaje, remite a lo imaginario. No es lo mismo la fotografía que la imagen que ha sido fotografiada, dice Varela. La fotografía

retrata fielmente la imagen, pero rígida, incolora, muerta, sin tener el colorido, la animación y la vida propia de aquella. [...] Primero deben ser los objetos, después los libros que tratan de esos mismos objetos. Es el proceder de la Naturaleza el camino natural en la formación del saber: primero la observación y la experiencia, después la reflexión y la filosofía; de lo que se toca y se ve, a lo que no se ve ni se toca (Varela, [1874] 1964a, p. 142).

El significado de estas palabras está ligado a un punto de vista que enlaza la función de los sentidos y una noción epistemológica positivista: observar, experimentar y, a partir de ello, la intelección abstracta. Puede verse también en esta racionalidad una concepción sobre la formación del saber que engarza perfectamente en la historia de la ciencia moderna: un saber que procura homogeneizar lo real,¹³ un saber que supone un vector que va desde la propia *naturaleza* a lo racional, recorriendo un camino natural.

Finalmente, cabe mencionar algunos otros elementos destacables del discurso pedagógico y didáctico sobre la educación de los sentidos en José Pedro Varela: la conversación y la composición oral, por un lado, y la filosofía y las artes, por otro. En los primeros grados escolares, las lecciones de conversación y composición oral «se confunden con las de objetos» (Varela, [1874] 1964a, p. 188). En estos primeros grados, los ejercicios de conversación versan sobre descripciones de objetos: partes, materia, color, forma, peso, etcétera. Luego vendrá la comparación entre objetos, siguiendo el procedimiento que ya se describió, hasta alcanzar «la parte científica del lenguaje oral». En términos de enseñanza, esto supone una interacción entre maestro y alumnos que «a través de secuencias lingüísticas participan de la transmisión o construcción de conocimientos que se consideran objetivos o, por lo menos, de base empírica» (Behares, 2004, p. 20). A estos ejercicios se sumarán el dibujo, la escritura y la composición escrita.

A las lecciones sobre objetos, que, como hemos visto, en el esquema vareliano pueden vincularse con las ciencias experimentales, se acopla la filosofía natural. Para Varela, esta filosofía «bien pudiera llamarse la *ciencia de las cosas comunes*, puesto que explica las propiedades y fenómenos comunes de la materia» (Varela, [1874] 1964a, p. 144). Una filosofía acorde a su propuesta pedagógica y didáctica o, mejor sería decir, un pensamiento pedagógico acorde a una epistemología en la que se encuentran rasgos de un cierto empirismo sensualista.

13 Al respecto, cf. Pêcheux (2006) y Pommier (2005).

Por último, el programa escolar vareliano también prevé, dentro de una extensa lista, el trabajo con música vocal y dibujo, en términos de «auxiliares del desarrollo y como artes útiles» (Varela, [1874] 1964a, p. 135). Podemos observar aquí el interés utilitario de la relación entre la enseñanza y estos campos de saberes, utilitarismo que bien puede encajar con el empirismo sajón de fines del siglo XIX, que imbuía el pensamiento pedagógico del Reformador.

Consideraciones finales

La nueva sensibilidad del Uruguay que comienza a articularse a fines del siglo XIX tuvo uno de sus anclajes fundamentales en la apuesta pedagógica de José Pedro Varela. En esta apuesta, la educación de los sentidos tiene un lugar definido y relevante: es la base para la conformación del espíritu científico positivista. La función de la educación consiste en preparar para un escenario deseable. Así como la discusión filosófica antecedió al desarrollo de la ciencia, contrariamente a los procesos históricos europeos, la educación constituía la esperanza del desarrollo. En este sentido se comparte la hipótesis de Juan Carlos Tedesco (1986): el papel que se le asignó al sistema nacional de educación ha sido el de motor del progreso, de la economía, es decir, funcionaba como *variable independiente*, a la inversa de lo que podría esperarse en el marco de una teoría clásica de la educación en el capitalismo.

El programa vareliano de educación de los sentidos puede entenderse como un elemento que se ubica dentro del cuadro positivista general, en el que también hay notas de empirismo, sensualismo y utilitarismo, rasgos de la influencia sajona en el pensamiento de nuestro *pedagogo nacional* por excelencia. En ese programa también tienen lugar las artes y lo expresivo, pero con un carácter funcional y utilitario: servirán en la medida que contribuyan al desarrollo del escolar. Este programa se comprende dentro de un escenario en el que las denominadas ciencias naturales estaban en auge y venían a cumplir además una función política, en la medida en que se prefiguraban como clave fundamental del progreso de las sociedades, hasta ese momento, bárbaras. Civilizar, educar para una nueva sensibilidad, educar los sentidos, progresar, evolucionar: allí se encuentra la apuesta del programa pedagógico y didáctico vareliano:

En cuanto sea posible, quíebrese la espada en la mano de los conquistadores; ciérrese en el espíritu de la infancia la época triste de la admiración por los destructores del hombre; y deposítese y robustézcase en las nuevas generaciones el amor a las ciencias, a las artes, a la industria, al trabajo, y la admiración por los grandes sabios, por los grandes artistas, por los grandes descubridores, por los que, en las múltiples evoluciones de la vida social, realizan y robustecen y ensanchan el progreso (Varela, [1874] 1964a, pp. 239-240).

Fuentes

- BAUDOIN, J. M. (1866). *La enseñanza primaria y especial en Alemania* (traducido del francés por Agustín Rius). Barcelona: Librería de Juan Bastinos e Hijo.
- CALKINS, N. A. (1868). Primary object lessons for a graduated course of development. A manual for teachers and parents, with lessons for the proper training of the faculties of children, and programmes of the grades and steps (8.^a ed., revisada). Nueva York: Harper & Brothers.
- VARELA, J. P. (1964a). *Obras pedagógicas. La educación del pueblo* (1874). Montevideo: Ministerio de Instrucción Pública y Previsión Social (Biblioteca Artigas, Colección de Clásicos Uruguayos).
- (1964b). *Obras pedagógicas. La legislación escolar* (1876), tomo I. Montevideo: Ministerio de Instrucción Pública y Previsión Social (Biblioteca Artigas, Colección de Clásicos Uruguayos).
- (2010). *Impresiones de viaje en Europa y América* (1867). San José: Ministerio de Educación y Cultura-Intendencia Municipal de San José-Consejo de Educación Técnico Profesional.

Referencias bibliográficas

- ARDAO, A. (2008). *Espiritualismo y positivismo en el Uruguay*. Montevideo: Departamento de Publicaciones, Universidad de la República.
- BARRÁN, J. P. (1994a). *Historia de la sensibilidad en el Uruguay*, t. 1, *La cultura «bárbara»* (1800-1860). Montevideo: Banda Oriental-Facultad de Humanidades y Ciencias.
- (1994b). *Historia de la sensibilidad en el Uruguay*, t. 2, *El disciplinamiento* (1860-1920). Montevideo: Banda Oriental-Facultad de Humanidades y Ciencias.
- BEHARES, L. (2004). «Enseñanza-aprendizaje revisitados. Un análisis de la “fantasía” didáctica», en L. BEHARES (dir.) et al., *Didáctica mínima. Los acontecimientos del saber*, pp. 11-30. Montevideo: Psicolibros Waslala.
- BRALICH, J. (1989). *José Pedro Varela. Sociedad burguesa y reforma educacional*. Montevideo: Nuevo Mundo.
- PÊCHEUX, M. (2006). *O discurso: estrutura ou acontecimento*. Campinas: Pontes.
- POMMIER, G. (2005). *Qué es lo «real». Ensayo psicoanalítico*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- RODRÍGUEZ GIMÉNEZ, R. (2001). «El cuerpo en la escena del Uruguay del Novecientos», en Á. AISENSTEIN y otros (comps.), *Estudios sobre deporte*, pp. 155-164. Buenos Aires: Libros del Rojas.
- (2007). «Un Estado moderno y sus razones para escolarizar el cuerpo: el sistema educativo uruguayo», en Z. PEDRAZA GÓMEZ, *Políticas y estéticas del cuerpo en América Latina*, pp. 43-68. Bogotá: Uniandes-FCS.
- (2008). «La moral es para el espíritu lo que la higiene es para el cuerpo», en P. SCHARAGRODSKY (comp.), *Gobernar es ejercitar. Fragmentos históricos de la educación física en Iberoamérica*, pp. 75-85. Buenos Aires: Prometeo.
- TEDESCO, J. C. (1986). *Educación y sociedad en la Argentina (1880-1945)*. Buenos Aires: Solar.

Entre naturalezas y disyunciones: urbanidades y educación del cuerpo en el Uruguay del Novecientos

GIANFRANCO RUGGIANO

A modo de introducción: una reflexión al respecto de la relación cuerpo, educación y urbanidad en el Uruguay del Novecientos

Parto desde el supuesto de que educar un cuerpo es introducirlo a un territorio de pensamiento dentro del cual tiende a asegurarse el funcionamiento que una determinada cultura construye en torno a los usos y modos de ser de los cuerpos; es introducirlo, por tanto, a las tensiones inherentes a esa misma construcción. Podríamos afirmar incluso que un cuerpo es el efecto de ciertos procesos de educación que son co-extensos a dicho espacio de pensamiento, que no es otra cosa que el resultado de las relaciones que establece al interior de ese territorio. Y al mismo tiempo entiendo que, en la medida en que cada uno de los trazos que delimitan esa geografía debe ser establecido a partir de una operación que instaura una referencia allí donde antes no necesariamente existía, acaba siendo cierta dinámica lo que caracteriza su funcionamiento, ya que —aunque en su mayoría imperceptibles si detenemos nuestra atención en un período de corta duración— cada uno de esos trazos estará sujeto a modificaciones.

Como consecuencia inmediata, el lugar que un cuerpo ocupa allí es siempre un espacio abierto, abierto al caos y al infinito. Las líneas que lo delimitan no se cierran de maneras definitivas, y esta sutil y casi imperceptible movilidad impone la necesidad de que ser cuerpo no sea otra cosa que constantemente devenir cuerpo; es decir, apenas identificar una posición de relativa estabilidad dentro de un territorio que está delimitado solo provisoriamente y a partir del cual ese cuerpo irá a establecer relaciones con otros cuerpos. Y con otros cuerpos y con otros cuerpos...

Corresponde, del mismo modo, reconocer y hacer explícita una intención: considero fundamental que llevemos adelante una sistemática revisión de los procesos por medio de los cuales los cuerpos son educados hoy en día en Uruguay. En este sentido, me limito a señalar que el registro historiográfico puede contribuir a dimensionar este presente en el cual nos toca intervenir, ya que es desde ahí que formulamos y lanzamos nuestras preguntas. Es decir, la formulación de preguntas al respecto de la educación de los cuerpos en el Uruguay de fines

del siglo XIX y comienzos del siglo XX encuentra una motivación inicial en el ejercicio sistemático de intervención y educación de los cuerpos en el Uruguay de inicios del siglo XXI; mis interrogantes son efecto de las condiciones de posibilidad que han hecho emerger estas mismas intervenciones, y sus límites son, del mismo modo, los que vienen dados por este escenario en el cual hoy me toca actuar. No busco hacer una propuesta de cómo llevar adelante la difícil tarea de modelar y dar forma a los cuerpos; incluso reconozco que no sería capaz de hacer tal cosa. Pero, al mismo tiempo, reconozco también el interés por contribuir a que las preguntas que nos formulemos a este respecto puedan ser consistentes. Estoy convencido de que es allí donde radica la posibilidad de que encontremos herramientas que nos permitan sostener nuestros intentos de transformar las condiciones que hoy habilitan preguntas e intervenciones.

Presento a continuación una síntesis de un trabajo sistemático y relativamente extenso con una serie de preguntas relacionadas con los procesos de educación de los cuerpos, específicamente en el caso uruguayo, entre los años 1875 y 1918. Para ese trabajo recurrí a un conjunto de fuentes que fueron seleccionadas con la intención de poder sumergirme en la historia cultural del período. Al mismo tiempo, me gusta pensar que este texto podría ser un soporte material desde el cual lanzar una serie de preguntas que aún no han sido hechas, ya sea por mí o por alguien más.

Los tres elementos que acompañan el título de esta introducción —cuerpo, educación y urbanidad— son en este trabajo, al mismo tiempo, recortes del escenario cultural uruguayo, y espacios de alta densidad conceptual respecto al problema de investigación construido. O lo que es lo mismo, a partir del problema de investigación construido me propuse analizar los procesos de educación de los cuerpos que se consolidaron en torno a la noción urbanidad; esto se constituyó en el objeto central en torno al cual desarrollé la actividad de investigación. A su vez, esto fue la consecuencia de que la intención tuviera que ver, en primer lugar, con comprender (y aportar elementos que ayuden a comprender) la historia cultural de Uruguay. Al mismo tiempo, por las necesidades que fueron emergiendo al sumergirme en ese espacio, fue importante establecer una distinción conceptual entre *urbanidad* y *orden urbano*, así como también, remitir los procesos de educación de los cuerpos a la dimensión epistémico/conceptual que les fue constitutiva.

Los procesos de transformación que atravesó Uruguay entre los años que esta investigación abarca fueron numerosos e importantes. Pero más que eso, es necesario destacar que estas transformaciones fueron lo suficientemente profundas como para que algunos de sus efectos se reflejaran en los modos de pensar y de construir una sensibilidad.

Por otra parte, me interesa señalar que el análisis propuesto adquirirá toda su dimensión si se lo considera en su relación con un elemento central desde la perspectiva de la historia cultural: la forma de mirar, entender y establecer relaciones con la naturaleza se modificó durante esos años.

Urbanidad y orden urbano, educación del cuerpo y regulación del espacio

Propongo iniciar este recorrido a partir de una lectura del discurso ofrecido por el presidente de la Comisión Nacional de Educación Física, Juan A. Smith, en 1911, con motivo de la realización de una carrera de ciclismo desde la ciudad de Montevideo a la ciudad de Maldonado. Allí se puede apreciar que entre la educación de los cuerpos y la configuración del espacio es posible establecer una relación que, desde la perspectiva del problema de investigación, resulta significativa.

La circulación por toda la República, esa otra faz de la utilidad del ciclismo, tal vez la más simpática de las que constituyen este *sport*, que ha dado origen a la creación del prestigioso Touring Club, es un estudio vivo y práctica de la geografía viva, política y administrativa del Uruguay, estudio que le da de ella, por doquiera pase con su máquina, una noción clara e inolvidable del suelo de nuestra tierra. (Comisión Nacional de Educación Física, 1911-1914, p. 25)

Prácticas deportivas en particular, regulaciones y educación del cuerpo en general se constituyen como elementos significativos para analizar y entender los procesos de configuración de este complejo escenario cultural. En este sentido, la urbanidad deberá ser remitida, a su vez, a dicho espacio de pensamiento, ya que fue allí donde adquirió algunas de las características que permitieron delimitar el problema de investigación que aquí me propongo abordar. Para ello, propongo partir de algunas preguntas: ¿es posible asociar a la noción de urbanidad modos de intervención sobre los cuerpos en términos educativos?, dicho de otra forma podría proponerse también como ¿la urbanidad devino una forma de legitimación de prácticas de educación de los cuerpos? Por otro lado, ¿de qué forma se establecieron las relaciones cuerpo-espacio en Uruguay, de modo que la urbanidad pasó a ocupar un lugar de relevancia en los procesos de educación de los cuerpos?, ¿en relación con qué otros conceptos debemos analizar la noción de urbanidad que nos muestran las fuentes seleccionadas?

Sin llegar a suponer una superación de la tradicional ambigüedad que ha caracterizado los modos de la relación ser humano-naturaleza en la Modernidad occidental, es posible afirmar que en el Uruguay del Novecientos se produjo un cambio de signo que, aunque sutil, constituyó un telón de fondo sobre el cual se proyectaron otras modificaciones igualmente fundamentales; entre ellas, la incorporación de la salud pública y de la propia vida como variables a administrar y regular.¹

Si tomamos como objeto de investigación los procesos de educación de los cuerpos para el Uruguay de fines del siglo XIX y comienzos del XX, los análisis que se vayan a desarrollar en las páginas siguientes pueden partir de algunas preguntas que nos orienten en nuestros tránsitos. Me limito aquí a señalar algunas:

1 A este respecto ver M. Foucault (1993, 2005, 2006a, 2006b).

¿cómo se trazan las líneas que habilitan la identificación de un territorio dentro del cual el cuerpo es producido?; por otro lado, y asumiendo que los procesos de educación de los cuerpos se relacionan directamente con esas mismas líneas, ¿cómo se produce esa operación de trazado de límites?, ¿existen características particulares de este proceso para el caso de Uruguay?

En términos generales, me interesa señalar desde el inicio que en este trabajo se abordarán, desde una perspectiva historiográfica, los procesos de educación del cuerpo en el Uruguay de fines del siglo XIX y comienzos del siglo XX, indagando para ello las particularidades que caracterizaron a esos procesos y tomando como eje el análisis de la noción de urbanidad, que durante ese mismo período tendió a consolidarse.

1. Llámase *urbanidad* el conjunto de reglas que tenemos que observar para comunicar dignidad, decoro y elegancia a nuestras acciones y palabras, y para manifestar a los demás la benevolencia, atención y respeto que les son debidos.
2. La urbanidad es una emanación de los deberes morales y, como tal, sus prescripciones tienden todas a la conservación del orden y de la buena armonía que deben reinar entre los hombres, y a estrechar los lazos que los unen, por medio de impresiones agradables que produzcan los unos sobre los otros. (Carreño, 1892, p. 39) [Las cursivas son del original.]

Prescripciones morales que se universalizan, rectitudes corporales que se imponen, nociones tales como *dignidad*, *decoro* y *elegancia* que se consolidan como elementos de distinción social que contribuyen a legitimar usos de los cuerpos; todas ellas, cuestiones que no refieren directamente al crecimiento de las ciudades desde un punto de vista arquitectónico, cuantitativo. Todas ellas vinculadas a esta noción que desde fines del siglo XIX podemos encontrar en diversas fuentes, tales como manuales de higiene, manuales de urbanidad y buenas maneras, programas escolares, periódicos, entre otras: la *urbanidad*.

Un primer elemento a ser señalado puede ya resultar evidente: la urbanidad no nos hablará únicamente de cómo vivir *en* las ciudades, sino de cómo vivir *con* las ciudades o, lo que es lo mismo, nos hablará de cómo vivir *en relación con* las ciudades, a partir de las relaciones que comienzan a establecerse, y que comienzan a no poder no establecerse, con los espacios urbanos.

Una ciudad no [es] solo un conjunto de casas, visión excesivamente simplista del fenómeno urbano. Casas existen en el campo, dispersas o formando grupos [...] y, sin embargo, estas no constituyen ciudades. Por consiguiente, la ciudad es otra cosa; una determinada organización funcional que cristaliza en estructuras materiales. (Chueca, 2005, p. 14)

Por eso es que propongo que, para analizar esta noción de urbanidad, es conveniente detenernos un momento a intentar entender algunos de los esfuerzos que se hicieron en la búsqueda de una creciente regulación de la vida desde los espacios urbanos. Propongo, entonces, en primer lugar, no tanto partir de limitar la mirada a la organización de los espacios de las ciudades específicamente, sino mucho más, contextualizar esa organización a partir de la relación de las ciudades con los espacios fuera de ellas.

En segundo lugar, el análisis de la urbanidad como mecanismo de educación de los cuerpos —máxime cuando esta noción es abordada desde la perspectiva de la historia cultural— exige considerar algunos de los procesos generales de transformación por los cuales transitó Uruguay. En ese sentido, importa referirnos a las diversas y por momentos contradictorias formas de entender la naturaleza, es decir, detenernos al menos un momento en la ambigüedad que caracterizó los modos en que aquella sociedad se relacionó con la naturaleza, de modo de poder dirigir la mirada a las diferentes formas en que esta fue conceptualizada.

En este sentido, destaco que es posible identificar, para el caso del Uruguay del Novecientos, una compleja esfera, tanto a nivel conceptual como a nivel de los usos y modos de ser de los cuerpos, en la cual se entrecruzaron nociones diversas que por momentos asociaron a la naturaleza, de una manera que podríamos clasificar como nostálgica, con un espacio idílico al que no habían llegado los males que representaban la decadencia que la sociedad debía combatir.

La ciudad, al multiplicar las causas de enfermedad y de muerte, pone al organismo en aquellas circunstancias especiales de inferioridad en que la Naturaleza tiene por costumbre defender a sus creaciones dotándolas de mayor poder de reproducción, lo cual se puede ver, ya en los millones de huevos del perseguido pez, ya en las múltiples semillas del fruto no cultivado. (Legnani, 1918, pp. 89-90)

En esta oportunidad, aunque también en general desde esa perspectiva, la forma de entender la naturaleza fue uno de los elementos a los que se recurrió para justificar un tipo de comportamiento específico, podríamos decir, la referencia a esa dimensión de la naturaleza fue uno de los elementos recurrentes en la definición de mecanismos de educación del cuerpo.

Por eso en la ciudad el impulso genital es hipertrófico, invasor y desviado, con facilidad. El campo y el mar, el estar lejos de seres humanos, es sobre todo el sedante preferible para la adolescencia, edad la más peligrosa. (Legnani, 1918, pp. 89-90)

En otros momentos, sin embargo, a la naturaleza se la identificó como el recinto de numerosas amenazas y males que podrían atentar tanto contra la propia existencia humana como contra el desarrollo que supondría la vida en sociedad organizada a partir de la razón. Tal es la idea que presenta el periódico *El Maestro* al afirmar que «La campaña puede embrutecer» (*El Maestro*, vol. IV, 1876, p. 86); aunque inmediatamente explica que esta amenaza puede atenuarse, ya que, si bien la campaña podría embrutecer, no lo haría nunca con el

hombre estudioso, que sabe aprovechar el silencio para instruirse, al hombre que, dispuesto siempre a perfeccionarse, se provee de los medios de hacerlo, estudia y reflexiona sobre lo estudiado (*El Maestro*, vol. IV, 1876, p. 86).

Lo fundamental respecto a los cambios que pueden constatarse en la noción de naturaleza, lo más significativo desde la perspectiva del problema de investigación, no es este carácter ambiguo propiamente dicho; ¿acaso no podemos encontrar cierta ambigüedad en la forma de entender la naturaleza desde una

religiosidad católica ya presente en el Uruguay del siglo XIX que ve a la naturaleza como un espacio donde la contemplación puede acercar a Dios, pero que al mismo tiempo la asocia a la concupiscencia y la aproxima al pecado? No, pienso que no es el hecho mismo de la ambigüedad, sino su signo lo que debería llamar nuestra atención. A partir de la incorporación de una pretensión de cientificidad en la forma de mirar la naturaleza, esta empezó a quedar prendida de una nueva contradicción: entre la regeneración higiénica y sanitaria del organismo y el riesgo latente del embrutecimiento y del alejamiento de la razón. Como se notará ambas perspectivas fueron, por cierto, solidarias entre sí, y si bien es cierto que no siempre resultó sencillo hacerlas dialogar en sus dimensiones más generales (aun cuando hoy podemos afirmar que para un sector ilustrado la salud pasó a ser su nuevo Dios laico), no lo fue tanto el encontrar puntos de acuerdo respecto a la necesidad de establecer mecanismos que contribuyeran a la regulación de los comportamientos en particular y de los cuerpos en general: «el tabaco es una hoja venenosa y su uso una de las malas costumbres o, más bien dicho, uno de los malos vicios que, como el alcoholismo, está extendido por todo el mundo» (Martínez Vázquez, 1912, p. 80).

En esta línea de análisis importará comprender el proceso por el cual se sintetizó y consolidó una sensibilidad a partir de los modos de organización de la vida en los espacios de las ciudades, pero que operó en igual medida en los medios rurales. En este sentido, será fundamental tener presente, en tercer lugar, que para que esa *organización de la vida* se produjera, fue necesario un movimiento anterior: la propia noción de vida debió transformarse, tanto en lo que respecta al lugar que ocupó en las preocupaciones de gobierno, como en lo que hizo a la manera de conceptualizarla. En otras palabras, para poder regular, organizar y administrar la vida, esta debió ser entendida, explicada y conceptualizada en sí misma, como un objeto sobre el cual, al menos en cierta medida, era posible inscribir esas regulaciones.

No vive más quien más años vive, sino quien con superior maestría multiplica y reparte los elementos de su actividad espiritual. [...] Un plan de vida muy fijo y sistemático estrechará tristemente nuestro horizonte. Una educación trazada muy a regla y nivel, quitará al alma, no solo gracias que la hermosearían, sino también virtualidades fecundas. Vive más quien más de los gérmenes latentes de su conciencia desarrolla; quien hace resonar más cuerdas de su corazón; quien se comunica con el mundo de la realidad y con el de los sueños por más hilos de interés y simpatía. (Rodó, 1956, pp. 897-898)

La traducción cotidiana de ese principio general que nos permitiría decir que la vida es el campo de acción biopolítico por excelencia la encontramos en esa extensa serie de mecanismos diversos de regulación y educación de los cuerpos, que son al mismo tiempo mecanismos de regulación de la vida, una regulación que no dejó de buscar la maximización de la vida desde el punto de vista de su cronología y que encontró en el infinito una utopía en cuya búsqueda parecería que la sociedad uruguaya del Novecientos no escatimó esfuerzos. Tal vez en términos de

hipótesis podemos proponer que la idea subyacente de todo este proceso fue la de que, en la medida que la vida se corresponde a un estado de equilibrio, la muerte podía empezar a ser vista como el efecto de un desequilibrio excesivo.

El esquema de una vida que se manifiesta en actividad bien ordenada sería una curva de suave y graciosa ondulación. Varía es la curva en su movimiento; la severa recta, siempre igual a sí misma, tiende del modo más rápido a su fin. (Rodó, 1956, p. 270)

A partir de estos tres elementos, será necesario establecer una distinción entre las nociones de *urbanidad* y *orden urbano*. Esta distinción representa un elemento central desde la perspectiva del objeto al cual estoy refiriéndome, ya que, si bien por momentos estas dos nociones se acercaron e incluso se superpusieron, tenemos que considerar que, por un lado, la urbanidad se constituyó como una noción que tendió a desbordar los espacios urbanos, desempeñando un papel relevante en la organización de la vida en los espacios fuera de las ciudades y, por otro, la urbanidad excedió las prescripciones relacionadas con la organización de los espacios en relación con su materialidad arquitectónica.

Si bien esta distinción podría ser extendida a otros recortes geográficos y temporales, resulta importante señalar, tomando los aportes realizados por José Pedro Barrán (1979) que para el caso de Uruguay, y muy especialmente durante el período analizado, las transformaciones del ordenamiento de los espacios urbanos fueron tanto cuantitativas como cualitativas. Estas transformaciones jugaron un papel relevante, incluso si restringimos esta afirmación a los procesos de educación de los cuerpos.

Son numerosos los ejemplos que podrían ponerse respecto a los esfuerzos por reorganizar los espacios urbanos, en particular en la ciudad de Montevideo. A comienzos del período aquí considerado, los decretos de «Prescripciones para el trazado de nuevos pueblos y colonias en el territorio de la República», de 1877 (reafirmado en 1910), y de «Creación de un bulevar de circunvalación definiendo el límite de la planta urbana de Montevideo», de 1878, marcan apenas dos importantes hitos en un proceso que buscó reorganizar los espacios de la principal ciudad de Uruguay y que comenzaba a mostrar claros indicios de la incorporación de los criterios de racionalización utilizados en algunas de las más importantes ciudades europeas.² El trazado o ensanchamiento de importantes avenidas, la planificación de parques y plazas, la construcción de monumentales edificios; elementos todos ellos que estuvieron acompañados de un conjunto de disposiciones legislativas que facilitaron el desarrollo de las obras y, al mismo tiempo, fueron síntomas de que durante ese período se consolidó una relación con el espacio que pretendió organizarlo a partir de un criterio de racionalidad. A su vez, esas mismas disposiciones contribuyeron a representar en la arquitectura de la ciudad la confianza en un progreso y una modernización asociados a ese mismo criterio de racionalidad.

2 Ver L. Carmona y M. J. Gómez (2002, p. 43).

Si bien reconozco que la materialidad arquitectónica también opera directamente en los procesos de educación de los cuerpos,³ para el análisis que aquí propongo, la urbanidad no será entendida como un sinónimo de orden urbano.

A partir de esta distinción intento hacer énfasis en que, al referir a la urbanidad, estoy deteniéndome fundamentalmente en aquellos elementos que, partiendo de una dimensión material del ordenamiento de los espacios, la exceden y, más precisamente, en aquellos elementos que, al desbordar la materialidad, permitieron proyectar esa regulación hacia una dimensión que podríamos llamar simbólica y que buscó contribuir a moldear sensibilidades, modos de sentir, etcétera. Centrar el análisis en la noción de urbanidad es una forma de trabajar con la hipótesis de que los procesos de educación de los cuerpos están atravesados por estos desbordes y en esa medida debe ser analizada tanto en su dimensión material como en su dimensión simbólica.

Vemos configurarse así un campo de acción que es siempre tan material como simbólico, cultural y social tanto como económico y político, y en el que se construyen cuerpos que serán, y no podrán no ser, más o menos educados. Al mismo tiempo, toda una constelación de gestualidades que se definen a partir de esas mismas nociones, una enorme cantidad de códigos sociales que tienden a darles continuidad, a hacerlas parecer naturales, es decir, que contribuyen a naturalizarlas y que, a partir de esa naturalización, participan de los procesos de reproducción de las mismas condiciones sociales y culturales, de las mismas relaciones políticas y económicas dentro de las cuales cobra sentido su origen. Valga recordar que

Os corpos são educados por toda realidade que os circunda, por todas as coisas com as quais convivem, pelas relações que se estabelecem em espaços definidos e delimitados por atos de conhecimento. Uma educação que se mostra como face polissêmica e se processa de um modo singular: dá-se não só por palavras, mas por olhares, gestos, coisas, pelo lugar onde vivem (Soares, 2001, p. 110).⁴

Independientemente de la voluntad de cada sujeto de ser parte de esta distribución simbólica en relación con ciertos criterios de belleza de los cuerpos, de la intención de aprender los parámetros gestuales en particular y corporales en general que tienden a consolidarse como bellos, elegantes, correctos, etcétera —y al mismo tiempo ser aprehendido por esos mismos parámetros—, lo que importa poner de manifiesto es la imposibilidad de mantenerse ajeno a las construcciones que a partir de ellas se realizan en una sociedad particular y en un período histórico específico. Y ya sea por ejecutar esos mismos gestos, por la resistencia expresa a amoldarse a ellos o simplemente por el desconocimiento de su existencia, la propia sistematización de dichos parámetros comienza a delinear

3 Ver A. Zarankin (2002).

4 Los cuerpos son educados por toda la realidad que los circunda, por todas las cosas con las que conviven, por las relaciones que establecen en espacios definidos y delimitados por actos de conocimiento. Una educación que se presenta como polisémica y se procesa de un modo singular: se da no solo por palabras, sino también por miradas, gestos, cosas, por el lugar donde viven. [Traducción propia]

sensibilidades, a consolidar valoraciones acerca de cómo vincularse corporalmente y, por eso mismo, a configurar distribuciones que permitieron identificar cuándo un gesto, un movimiento, una actitud —y, ciertamente, cuándo un cuerpo— era elegante, bello, o todo lo contrario...

Hay, aparte de los deberes que la religión, la familia y la sociedad imponen, deberes morales hacia nosotros mismos, de los que no podemos ni debemos prescindir, y estos deberes mandan que cuidemos de engalanar no solo el alma, sino el cuerpo también, en una proporción moderada de nuestros haberes, fortuna y obligaciones. [...] Unir estos dos extremos es la base segura de la felicidad de la mujer. (Sinués, 1887, p. 87)

Podríamos decir que, de una forma similar a como nuestra sociedad uruguaya continúa haciendo a inicios del siglo XXI, se sistematizaron valoraciones que llegaron a independizarse de los propios gestos y movimientos concretos, técnicas corporales que lograron trascender la materialidad orgánica de los cuerpos, pero que una vez alcanzada esa abstracción, volvieron a proyectarse —así como hoy en día continúan proyectándose— sobre lo que cada cuerpo hacía —y hace—, para poder saber, a partir de allí y de modo más o menos homogéneo y con cierto grado de estabilidad, cómo calificarlos en relación con tales parámetros.

Urbanidades en el Uruguay del Novecientos: un recorrido a partir de las fuentes

La urbanidad puede ser entendida, pues, como una noción central a la hora de abordar el análisis de la historia de Uruguay, más aún si limitamos este estudio al período en el que las transformaciones culturales, de las mentalidades y de las sensibilidades, dan cuenta de la instauración y consolidación de un modelo de organización de la vida, tanto desde un punto de vista material como simbólico, a partir de parámetros urbanos. Las fuentes pueden resultar elocuentes en este sentido, en particular propongo hacer un recorrido por el contenido Urbanidad de los programas de 1897 para escuelas urbanas y rurales.

1.^{er} año. URBANIDAD. Modo de conducirse en su casa, en la calle, en la escuela, en el templo, etc.

2.^o año. URBANIDAD. Reitérese el cultivo de las buenas maneras aprendidas en los años anteriores. Modo de conducirse en los espectáculos y juegos, en la mesa y en la conversación. Inconveniencia de las disputas y altercados.

3.^{er} año. URBANIDAD. Reitérese el cultivo de las buenas maneras aprendidas en los años anteriores. Actos de mala crianza que se deben evitar en la mesa, en la conversación, en las discusiones, en la calle y, en general, en presencia de personas. Incúlquese este aforismo: «Procura conducirte a solas como si estuvieras en presencia de personas respetables». Relaciones entre superiores e inferiores; relaciones entre patronos y criados. Modo de conducirse con los vecinos.

4.º año. URBANIDAD. Con especial cuidado foméntese las nociones de buena educación social adquiridas en los años precedentes. Modo de conducirse cuando se da o se recibe hospitalidad. Modo de conducirse cuando se hacen o se reciben visitas; oportunidad y duración de las mismas según su carácter.

5.º año. URBANIDAD. Lo mandado en los años anteriores, ampliándolo con nociones sobre el modo de conducirse en los banquetes, en las reuniones de duelo, etc. Conveniencia de la presentación. Presentaciones ocasionales, especiales y por escrito.

6.º año. RELIGIÓN, MORAL Y URBANIDAD. Repásese con el mayor cuidado lo contenido en las diversas secciones que comprenden estas asignaturas durante los cinco años precedentes.

7.º año. RELIGIÓN, MORAL Y URBANIDAD. Como el año anterior. (Dirección General de Instrucción Primaria, 1907)

Allí vemos diagramarse todo un conjunto de valoraciones e intereses respecto a lo que un niño o una niña en edad escolar debía saber, así como también vemos constatarse la solidaridad ya mencionada entre diferentes campos de intervención y modos de educación de los cuerpos. Pero más importante que todo ello, en este momento y a partir de la lectura de este documento, corresponde ubicar a la *urbanidad* como uno de los elementos que contribuyeron a delinear una particular relación educación del cuerpo-espacio.

Dos elementos deberían ser señalados al introducirnos en este análisis: por un lado, si aceptamos como cierto lo expuesto por los miembros de la propia Comisión de Programas que elaboró dicho documento, se hace necesario indicar que un número importante de niños y niñas no completaban el ciclo escolar, por lo que se introducían nuevos contenidos, tal como se ve en el texto referido, únicamente hasta el quinto año en las escuelas urbanas y hasta el tercer año en las rurales, limitándose a reiterar y retomar en los años subsiguientes lo ya enseñado hasta ese momento.

Por los datos estadísticos que se han consultado, se viene en conocimiento de que la mayoría de los alumnos de las escuelas urbanas frecuenta las clases durante cuatro o cinco años, mientras que un escaso número va a las mismas más allá de ese límite, constatándose también que en las escuelas rurales no son muchos los niños que llegan a sumar más de tres años de asistencia. [...] Las diferentes materias que constituyen el programa urbano se desarrollan en siete años escolares consecutivos, de los cuales los cinco primeros comprenden y redondean los conocimientos que se han juzgado más indispensables, dejándose los dos últimos años como ampliación o término de los anteriores, y destinados para aquellos alumnos que, aunque en menor número, desean cursarlos. El programa rural se desenvuelve y completa en tres años. (Dirección General de Instrucción Primaria, 1907, pp. 86-87)

Y como segundo elemento, aunque directamente relacionado con el anterior, existía una adaptación de los programas de cada uno de los contenidos, de modo que en todos los casos —con una única excepción— lo introducido en las escuelas rurales era menos abarcador o profundo. La excepción a este dato

lo constituye el contenido Urbanidad, que era prácticamente igual y mantenía la misma estructura para ambos casos. Detengámonos un instante en este mismo contenido Urbanidad, en el mismo programa escolar del año 1897, pero en este caso para las escuelas rurales:

1.^{er} año. URBANIDAD. Modo de conducirse en su casa, en la escuela, en el trayecto de la una a la otra, en el templo, etc.

2.^o año. URBANIDAD. Reitérese el cultivo de las buenas maneras aprendidas en los años anteriores. Modo de conducirse en los espectáculos y juegos, en la mesa y en la conversación. Inconveniencia de las disputas y altercados. Actos de mala crianza que se deben evitar en la mesa, en la conversación, en las discusiones, en la calle y, en general, en presencia de personas. Incúlquese este aforismo: «Procura conducirse a solas como si estuvieras en presencia de personas respetables». Relaciones entre superiores e inferiores; relaciones entre patronos y criados. Modo de conducirse con los vecinos.

3.^{er} año. URBANIDAD. Con especial cuidado foméntese las nociones de buena educación social adquiridas en los años precedentes. Modo de conducirse cuando se da o se recibe hospitalidad. Modo de conducirse cuando se hacen o se reciben visitas. Modo de conducirse en las reuniones de duelo. Conveniencia de la presentación de las personas y modo de hacerlo (Dirección General de Instrucción Primaria, 1907).

No parece demasiado aventurado, al analizar la propia noción de urbanidad y su lugar en términos de educación del cuerpo, destacar estos dos elementos. Incluso resulta posible afirmar que la urbanidad —de la mano de nociones tales como la higiene y la moral, entre otras— contribuyó a que el cuerpo se constituyera en un espacio simbólica y materialmente diferente.

En última instancia, si es cierto que nuestras sociedades se estructuran a partir de la oposición entre medios urbanos y medios rurales, igualmente cierto es que esta oposición no implica una mutua negación, sino que por el contrario entre unos y otros se establecen relaciones, se tejen solidaridades. Mucho más que como una negación de lo rural, la imposición de lo urbano como fundamento de organización de la vida moderna debe ser entendida como una configuración particular de cómo se establecen estas relaciones.⁵

La Higiene condena la ciudad y enaltece el campo. Estatuye, a renglón seguido de gran variedad de razonamientos y pruebas, que toda la profilaxis no bastará jamás a eliminar los agentes morbígenos de la ciudad y que, en cambio, el campo casi no exige medidas profilácticas. [...] la ciudad no puede ser excluida; porque el hombre culto de nuestros días es incompatible con la vida campesina; porque ciudad implica sociabilidad y sin ella el progreso se detendría de pronto, etc., etc., cuyas consideraciones, y muchas otras, obligarían a concluir en que si la Higiene exige el campo con exclusión de todo expediente, más vale renunciar a ella. De tales argumentos, el que más cuenta, por englobar a los demás, es el de que, lesionada la sociabilidad, se atacaría al progreso. La sociabilidad es la cohesión o la afinidad de los hombres. Gracias a ella forman

5 Cf. Sennet, 2003.

un cuerpo solo, más fuerte que el cuerpo de las otras especies animales, y gracias a ella se fraguaron aquellos caracteres físicos y psíquicos de los cuales andamos enorgullecidos a cada momento. Es su obra, la del genio de la especie. Esto sentado, se comprende que ir contra ella equivale a interrumpir nuestra historia lapidándola y renunciando por adelantado a nuestro evolutivo perfeccionamiento. Y la pretensión de la Higiene entonces será absurda, puesto que la Higiene salió de la sociabilidad, es carne de su carne, precisamente. (Legnani, 1918, pp. 65-66)

Difícilmente encontremos un testimonio más explícito de cómo la tensión cultura-naturaleza (en este caso representada en el análogo binomio campo-ciudad) y la tensión individual-colectivo atravesaron aquella cultura uruguaya finisecular. Vemos esbozarse un territorio en el que se encuentran el cuerpo —tanto en su nivel individual como colectivo—, la higiene —entendida como campo de saberes y como dispositivo de regulación de los cuerpos, solidaria a la urbanidad— y un conjunto de valoraciones que organizan las relaciones que entre ellos se establecieron. Y todo ello adquiere una dimensión de interés aún mayor si consideramos que para ese mismo autor «cuando la Higiene aborda cuestiones de carácter individual o colectivo, privado o social, ha de inclinarse hacia las soluciones de libertad, o sea de salud, sinónimos de evolución y de vida» (Legnani, 1918, p. 29); interés que se desprende del establecimiento de una continuidad cuerpo-salud-vida que permite sospechar que los intentos por regular y educar los cuerpos no fueron ajenos a las preocupaciones más generales por extender la vida en términos orgánicos.

Podríamos, en este momento, avanzar un paso más y afirmar que para comprender el lugar de la noción de urbanidad resulta fundamental considerar el énfasis puesto en una dimensión de la educación de los cuerpos dirigida a la construcción de una sensibilidad o, lo que es lo mismo, es posible afirmar que la educación de los cuerpos en general, y la urbanidad en particular, contribuyeron a consolidar mecanismos de educación de los cuerpos que estuvieron orientados —de manera simultánea— a operar en la materialidad orgánica, tanto como en una dimensión vinculada a aquello que esos mismos cuerpos debían sentir.

El *savoir-vivre* y la urbanidad, socorros tan necesarios a los hombres para estar en estado de soportarse, no son de gran utilidad para aquellos que cumplen tales deberes con el solo fin de evitar el reproche de no conocerlos o despreciarlos. Es el deseo de agradar, que les da alma... (Staffe, 1896, pp. 46-47)

Se construyeron así ciertos cuerpos que, lejos de la pretendida trascendencia que caracterizaría a la dimensión anatómica más general, se identificaban en su cotidianidad como hombres o como mujeres, que, pese a todos los esfuerzos que hayan sido imaginados o que hoy podamos recordar, no pudieron evitar ser niños, jóvenes, adultos o ancianos y que, aun cuando esto se haya intentado minimizar, estuvieron atravesados por relaciones sociales y culturales, políticas y económicas...estéticas, morales, epistémicas, y que de esa misma manera quedaron prendidos en relaciones de poder concretas que los constituyeron. Se configuró así una educación de los cuerpos que desbordó esa insuficiente

dimensión orgánico-funcional, alcanzando necesaria y simultáneamente un nivel relacional.

Artículo VIII: Reglas diversas. [...] 3. Por lo mismo que la diferente naturaleza y el diferente género de vida de uno y otro sexo han de producir [...] diferentes propiedades en los modales exteriores, la mujer cuidará de precaverse de aquella excesiva suavidad que degenera en ridícula timidez o rústico encogimiento, y el hombre de aquel excesivo desembarazo que comunica a su persona un aire vulgar y desenvuelto. (Carreño, 1892, p. 343)

Conviene detenernos un momento para dejar en claro que esto incidió en las posibilidades de definir mecanismos concretos de regulación de los cuerpos y en el establecimiento de cierto tipo de relaciones entre ellos. Tanto estos mecanismos como estas relaciones estaban dirigidos a producir un criterio disyuntivo en términos generales y de clasificación de los cuerpos específicamente, de modo de permitir, también en términos generales, una homogeneización de lo heterogéneo, una singularización de lo diverso.⁶

Los ejercicios físicos ejecutados por las niñas debieran variar en su modo de ejecución, atento a las condiciones del sexo y su verdadero papel en la vida. [...] Así, por ejemplo, la flexión de las rodillas en la forma que la ejecutan los varones resulta impropia para las niñas. En cambio, ejecutadas en la forma que indican las figuras 18 y 19 resultan agradables a las niñas, enteramente apropiadas y elegantes. (Lamas, 1903, pp. 61-62)

Figuras 1 y 2



Ejemplo de flexión de rodillas, ejecución indicada para mujeres (Lamas, 1903).

6 A este respecto, ver C. L. Soares (2005).

Figura 3



Ejemplo de flexión de rodillas, ejecución indicada para varones (Lamas, 1903).

Lo que estoy intentando dejar en claro es que, de la misma manera que una discursividad que construye una verdad no existe en sí misma ni por fuera de unas condiciones históricas particulares que la hacen posible, una dimensión estética, una valoración moral, las prácticas higiénicas legitimadas por los conocimientos que se tienen del cuerpo, todas ellas definen lo que es bello y lo que no lo es, lo que es correcto e incorrecto, etcétera, inscriptas en (o, mejor dicho, determinadas por) las tensiones que caracterizan las formas de organización de las sociedades modernas. Esas dimensiones y valoraciones participaron de las transformaciones que atravesó el Uruguay del Novecientos y por eso mismo no pueden entenderse como neutras frente a esas mismas condiciones. Dicho de otro modo, y deteniéndome un momento a mirar las imágenes introducidas anteriormente, es únicamente a través de una operación inscripta en condiciones históricas muy específicas que resulta posible afirmar que «la flexión de las rodillas en la forma que la ejecutan los varones resulta impropia para las niñas» (Lamas, 1903); lo que encontramos allí es, principalmente, una valoración moral/estética respecto a lo correcto y lo agradable para una niña.

Muchos más que un conocimiento que estructuró una correcta ejecución de un ejercicio físico, lo que podemos identificar en este ejemplo son indicaciones de cómo establecer relaciones entre cuerpos que se entendieron diferentes, y para ello se valieron indistintamente de conocimientos científicos y de prescripciones morales.

Consideraciones finales

Entiendo importante llamar la atención sobre un elemento que en estos fragmentos de las fuentes referidas puede percibirse —de forma más o menos explícita—: la propia posibilidad de establecer una clasificación de los cuerpos estuvo atravesada por una manera particular de remitir esos mismos cuerpos a una dimensión de la naturaleza que les sería constitutiva. Es decir, se produjo una disyunción que implicó un modo de organizar los cuerpos en el Uruguay de fines del siglo XIX e inicios del siglo XX, y ella estuvo determinada por la relación naturaleza-razón, incluso cuando la forma de entender a la naturaleza fue, en primer lugar y fundamentalmente, ambigua. Incluso cuando la propia noción de qué era razón y qué no lo era estaba en plena disputa.

Más allá de las ambigüedades en cada una de estas dimensiones, fue posible sistematizar una clasificación que operó a partir de la oposición razón-naturaleza, de tal modo que fue posible identificar seres que por naturaleza se encontraban en una situación de inferioridad... Evidente resulta que quienes defendieron la existencia de una inferioridad enaltecían la razón y la asociaban —de manera nada inocente— a los hombres, adultos y de ciertos sectores sociales. La consecuencia inmediata también resulta evidente, pero para evitar malos entendidos digámosla: quienes no pertenecieran a este grupo de personas, es decir, las mujeres, en líneas generales, los niños y jóvenes en su conjunto, así como también los hombres adultos que —por sus situaciones culturales o económicas— no conformaran los sectores dirigentes no solo estarían en una situación de inferioridad —lo cual sería ya un elemento de análisis interesante—, sino que además lo estarían por una determinación dada por la naturaleza y no por la acción de la sociedad. Y aun cuando se entendiera que mediante la educación algunas de estas condiciones de inferioridad pudieran ser revertidas (en algunos casos como el de los niños y jóvenes puede resultar evidente, pero no parece serlo tanto en el caso de las mujeres), la situación se configuró de tal manera que, en caso de no lograrlo, siempre habría un argumento al que se podría recurrir: la condición natural de inferioridad.

Y en este punto en particular me interesa ser lo más claro y explícito posible. No considero que la educación deba reivindicar la naturaleza como una fuente de inspiración para definir sus posiciones ni que quienes llevamos adelante intervenciones educativas debamos construir nuestras propuestas buscando emular a la naturaleza. Simplemente pretendo reconstruir un escenario cultural marcado por la tensión entre la razón y la naturaleza, y en el cual ciertos mecanismos de educación de los cuerpos fueron adquiriendo sus formas, atravesados por esa misma tensión.

Por otra parte, entiendo que, independientemente de que exista una dimensión conceptual según la cual resultaría imposible que en nuestro contexto de Modernidad occidental seamos capaces de establecer relaciones miméticas con la naturaleza, la propia defensa de una búsqueda en ese sentido nos pondría en una posición ético-política muy delicada.

Para evitar el malentendido: la condición humana no es lo mismo que la naturaleza humana, y la suma total de actividades y capacidades que corresponde a la condición humana no constituye nada semejante a la naturaleza humana. [...] nada nos da derecho a dar por sentado que el hombre tiene una naturaleza o esencia en el mismo sentido que otras cosas. Dicho con otras palabras: si tenemos una naturaleza o esencia, solo un dios puede conocerla y definirla, y el primer requisito sería que hablara de un quién como si fuera un *qué*. (Arendt, 2009, pp. 23-24)

Incluso me gustaría señalar que quienes trabajamos en educación, y probablemente más quienes nos vinculamos específicamente con el campo de la educación física —debido a su tradición y a su vínculo con este tipo de justificaciones y a la solidaridad que ellas han tenido con experiencias políticas de las más costosas en la historia—, deberíamos asumir que la única *naturaleza* que nos es posible conocer está ya atravesada por nuestra propia cultura, en la que estamos inmersos junto con los sujetos con quienes trabajamos, y que ella no está libre de injusticias y desigualdades culturales, políticas y económicas, y que reproducir la naturaleza no sería otra cosa que negarle a la educación su potencialidad transformadora y a la educación del cuerpo su capacidad de generar espacios donde habilitar otras formas de vínculos, nuevas formas de construir nuevas sobrenaturalezas.

Propongo en este punto, en definitiva, la siguiente afirmación: la disputa simbólica que emprendieron los sectores sociales dirigentes del Uruguay del Novecientos con el objetivo de imponer en el ámbito de la cultura un conjunto de ideas como legítimas no logró superar la ambigüedad que ha signado las relaciones que en la Modernidad occidental se han podido establecer entre razón y naturaleza. Y en la medida en que esa disputa se tradujo en formas de trabajo sobre el cuerpo y en modos de educación de los cuerpos, también a este nivel resulta posible, para nosotros, hoy, identificar una cierta ambigüedad.

La urbanidad, en tanto noción que ocupó un lugar de relevancia en este escenario cultural, puede ser analizada como uno de los elementos que contribuyeron a consolidar procesos de educación de los cuerpos en Uruguay entre los años 1875 y 1918. En este sentido, entiendo que sería pertinente una profundización respecto a la articulación naturaleza-educación del cuerpo o, lo que es lo mismo, un estudio de los procesos de educación de los cuerpos en relación con los modos de entender y mirar a la naturaleza. Para el estudio de los procesos de educación de los cuerpos, específicamente entre los años 1875 y 1918, resulta de interés considerar la noción *urbanidad*, ya que está presente en diversos registros y documentos del período y da cuenta de una serie de discursos sobre el cuerpo que una época particular de Uruguay fue sistematizando. Al mismo tiempo, distintas prácticas y diversos mecanismos de educación de los cuerpos pueden ser analizados en diálogo con esta noción.

Luego del trabajo de investigación realizado, es posible afirmar que las fuentes seleccionadas permitirían sostener estas hipótesis. En este sentido, propongo

que existe una relación educación del cuerpo-urbanidad y que esta relación es efecto de un desplazamiento mayor, aunque mucho más sutil: la urbanidad puede ser entendida como un síntoma de las modificaciones que se produjeron en los procesos de apropiación de los espacios, podríamos decir, la forma en que comenzó a (re)configurarse la relación seres humanos-naturaleza.

Los modos a través de los cuales, durante los últimos años del siglo XIX y los inicios del siglo XX, los hombres y las mujeres uruguayos se acercaron, entendieron e interpretaron la naturaleza —incluso en la ambigüedad que caracterizó este proceso— tienen que ser considerados al momento de analizar los procesos de educación de los cuerpos en general y la relación educación del cuerpo-urbanidad en particular. Estos procesos estuvieron, aunque no siempre de manera explícita, signados por la contradicción de mirar a la naturaleza, al mismo tiempo, como amenaza y como regeneradora, como patrimonio perdido y como inspiración, como identidad y alteridad, como fuente de vida y como riesgo de muerte.

Fuentes

- CARREÑO, M. A. (1892). *Manual de urbanidad y buenas maneras para uso de los jóvenes de ambos sexos; en el cual se encuentran las principales reglas de civilidad y etiqueta que deben observarse en las diversas situaciones sociales; precedido de un breve tratado sobre los deberes morales del hombre*. París: Librería de Garnier Hermanos.
- Comisión Nacional de Educación Física (1911-1914). *Actas de la Comisión Nacional de Educación Física*, agosto de 1911-noviembre de 1914, libro 1. Montevideo: Archivo del Ministerio de Turismo y Deporte.
- Dirección General de Instrucción Primaria (1907). *Programas escolares aprobados por resolución gubernativa de fecha 1 de febrero de 1897*. Montevideo: El Siglo Ilustrado de Mariño y Caballero.
- (1917). *Programa de enseñanza primaria para las escuelas urbanas*. Montevideo: El Siglo Ilustrado de Gregorio Mariño.
- (1917). *Programa para las escuelas rurales*. Montevideo: El Siglo Ilustrado de Gregorio Mariño.
- El Maestro (1876). Periódico semanal, J. Álvarez y Pérez (dir.), vol. IV, p. 86. Montevideo.
- HUDSON, W. (1968). *La tierra purpúrea*, en *Cuadernos de Marcha* (Montevideo).
- LAMAS, A. (1903). *Educación física y manual de gimnasia escolar*. Montevideo: Barreiro y Ramos.
- LEGNANI, M. (1918). *Esbozo de una higiene integral*. Montevideo: Dornaleche Hermanos.
- MARTÍNEZ VÁZQUEZ, F. (1912). *El cuerpo humano: nociones elementales de anatomía, fisiología e higiene*. Montevideo: Instituto Martínez Vázquez.
- RODÓ, J. E. (1956). *Obras completas de José Enrique Rodó*. Buenos Aires: Antonio Zamora.
- SINUÉS, M. P. (1878). *La mujer en nuestros días. Obra destinada a las madres y a las hijas de familia*. Montevideo: Imprenta Rural.
- STAFFE, A. (1893). *Usos y prácticas sociales: reglas y consejos para conducirse en la sociedad*. Montevideo: Barreiro y Ramos.
- (1896). *De la necesidad y los medios de agrandar*. Montevideo: Barreiro y Ramos.

Referencias bibliográficas

- ARENDT, H. (2009). *La condición humana*. Buenos Aires: Paidós.
- BARRÁN, J. P. (1995). *Medicina y sociedad en el Uruguay del Novecientos*, t. 3, *La invención del cuerpo*. Montevideo: Banda Oriental.
- (2008). *Historia de la sensibilidad en el Uruguay*. Montevideo: Banda Oriental.
- y B. NAHUM (1979). *Battle, los estancieros y el imperio británico*, t. 1, *El Uruguay del Novecientos*. Montevideo: Banda Oriental.
- CARMONA, L. y M. J. GÓMEZ (2002). *Montevideo: proceso planificador y crecimientos*. Montevideo: Unidad de Comunicación y Producción Cultural, Facultad de Arquitectura, Udelar.
- CHUECA, F. (2005). *Breve historia del urbanismo*. Madrid: Alianza.
- FOUCAULT, M. (1993). *Las palabras y las cosas: una arqueología de las ciencias humanas*. México: Siglo XXI.
- (2005). *El uso de los placeres*. Madrid: Siglo XXI.
- (2006a). *Seguridad, territorio, población*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- (2006b). *Defender la sociedad*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- SENNETT, R. (2003). *Carne y piedra: el cuerpo y la ciudad en la civilización occidental*. Madrid: Alianza.
- SOARES, C. L. (2001). *Corpo e história*. Campinas: Autores Associados.
- (2005). «Prácticas corporales: historias de lo diverso y de lo homogéneo», en Á. AISENSTEIN, *Cuerpo y cultura: prácticas corporales y diversidad*, pp. 11-36. Buenos Aires: Libros del Rojas.
- ZARANKIN, A. (2002). *Paredes que domesticam: arqueología da arquitetura escolar capitalista*. Buenos Aires: Gráfica Integral.

Apuntes sobre el discurso presidencial respecto de la educación física y el deporte

SILVINA PÁEZ

Nadie está por encima de la voluntad de la gente.¹

En el marco de las declaraciones del presidente Tabaré Vázquez en julio de 2006 por la celebración del 95.^o aniversario de la creación de la Comisión Nacional de Educación Física, se comunicaron una serie de medidas vinculadas al deporte y la educación física; entre otras, fue la primera vez que se anunció que esta última se declararía obligatoria para todas las escuelas primarias públicas del país.² El presente artículo se propone poner en tensión los argumentos que las fundamentan con categorías como *gubernamentalidad* en Michel Foucault, *gobierno de la pobreza* en Pablo Martinis, *política de las cosas* en Jean-Claude Milner, *distinción entre organismo y cuerpo* en Raumar Rodríguez Giménez e *imposibilidad de la sociedad* en Ernesto Laclau. Cobra fuerza el papel del Estado en el desarrollo de iniciativas que respondan a la «voluntad de la gente». A partir de aquí, también, se cuestiona el lugar desde el cual se legitima la educación física y se justifica su universalización a través de la escuela.

La política de los grandes números

Preocupante realidad, ¿no les parece? Y sobre ese diagnóstico es que tenemos que actuar. Porque, amigas y amigos, con la realidad, por preocupante que la misma sea, no hay que pelearse, hay que transformarla, hay que cambiarla, hay que mejorarla. [...] la transformación implica que desde el propio Estado, pero también sin duda desde el espacio privado, cada uno desde sus respectivas responsabilidades y competencias, redoblemos esfuerzos y coordinación. (Vázquez, 2006, p. 4)

En primer lugar, las palabras dan cuenta de cierta naturalidad, esto es, a partir del diagnóstico que se esbozó con anterioridad parece natural que esa *realidad* sea entendida como preocupante por todos. Precisamente, Foucault (2006) explica que a partir del siglo XVIII aparece en escena un nuevo personaje, las poblaciones, y justamente lo hace como un fenómeno de la naturaleza. Y, con ellas, cierta forma de poder que hace menos a la vigilancia exhaustiva de

1 Título del discurso presidencial de Tabaré Vázquez (2006).

2 Para otra lectura sobre este discurso presidencial, ver: Torrón y otros (2010).

los individuos bajo los ojos del soberano y más al gobierno a través de una serie de mecanismos y técnicas que igualmente *hacen carne* en los individuos.

... la naturalidad que se advierte en el hecho de que la población sea permanentemente accesible a agentes y técnicas de transformación, siempre que esos agentes y esas técnicas sean a la vez ilustrados, meditados, analíticos, calculados y calculadores. (Foucault, 2006, p. 95)

En su clase de 1978, Foucault explica que la noción de *seguridad* viene a sustituir en su análisis a la de *disciplina*,³ con la intención de superar la idea de amo y la afirmación monótona del poder. «Ni poder ni amo, ni el poder ni el amo y ni uno ni otro como Dios» (Foucault, 2006, p. 73). Se introduce el cálculo de probabilidades gracias a los instrumentos estadísticos, se construyen nociones como las de caso, riesgo, peligrosidad y crisis. Entonces, según el sistema que toma como referencia la seguridad de las poblaciones, habrá un señalamiento de las curvas de normalidad en el intento de procurar que los más desfavorables en la distribución se asemejen a los más favorecidos. A partir del estudio de las normalidades, se establecerá la idea de *normalización* de la población.

En otras palabras, el mecanismo de la seguridad no debe implantarse en el eje de la relación entre el soberano y los súbditos, para garantizar la obediencia total y en cierto modo pasiva de los segundos al primero. [...] En cierto modo, la cuestión pasa por circunscribirlos en límites aceptables en vez de imponerles una ley que les diga no. (Foucault, 2006, p. 86)

Entonces, tal mecanismo se basa en la naturalización de que la acción de quienes gobiernan es necesaria, así como en el entendimiento de los datos estadísticos como elementos de la realidad. *Gubernamentalidad, gobierno* de la población como tendencia que en Occidente ha predominado cada vez más sobre las formas de *soberanía o disciplina*, y que condujo al desarrollo de una serie de aparatos de gobierno y también de saberes. En referencia, el autor alude a:

... un conjunto constituido por las instituciones, los procedimientos, análisis y reflexiones, los cálculos y las tácticas que permiten ejercer esa forma bien específica, aunque muy compleja, de poder que tiene por blanco principal la población, por forma mayor de saber, la economía política y por instrumento técnico esencial, los dispositivos de seguridad (Foucault, 2006, p. 136).

Es a partir de la noción de *gubernamentalidad* propia de los estados modernos que Martinis (2012) explica el nacimiento de la biopolítica según Foucault, un *poder de vida* que se encargaría de encauzar, administrar, dirigir poblaciones. Será la lógica de los *derechos de ciudadanía* en vínculo con las ideas de normalización e integración social la que justificará las tecnologías de gobierno del proyecto moderno y en particular de los estados de bienestar. El autor explica

3 Martinis hace énfasis en que no se trata de un procedimiento de borrado de una forma de poder por otra: «Es claro que este pasaje no es automático ni implica la anulación de una forma para que se produzca la absolutización de la otra. [...] Esta combinación, paulatinamente, dará lugar a un mayor desarrollo de los dispositivos de seguridad en relación con las prácticas disciplinarias» (Martinis, 2012, p. 27).

que esa lógica de alguna manera interactuará con la capacidad de distribución de conocimientos de los sistemas educativos. Precisamente, a partir de esta última afirmación, es que puede tensionarse la idea de gobierno de las poblaciones con la decisión de declarar la educación física como obligatoria para las escuelas públicas. Irían de suyo los argumentos por los cuales se toma tal decisión de política educativa, se trata de un diagnóstico a partir de la encuesta nacional sobre hábitos deportivos, realizada en 2005 por el Instituto Nacional de Estadística, que por tanto da cuenta de una *realidad* que es necesario revertir a partir de la toma de algunas decisiones por parte del Estado.

Y el gobierno destinará los recursos económicos necesarios para llevar adelante esta propuesta. Y lo haremos con convicción pero también con alegría porque lejos de significar un gasto para la sociedad, será una excelente inversión para todos los uruguayos, que tanto reclamamos con justicia y con justeza seguridad personal, pero que esta no solo se arregla con medidas de protección, de cuidado, de represión, sino también que la seguridad personal comienza con la instrucción de principios, de valores y de educación en los niños, en todos los niveles y fundamentalmente en el deporte. (Vázquez, 2006, p. 6)

Es así que influyendo sobre cosas aparentemente alejadas y según hacen saber el cálculo, el análisis y la reflexión, puede actuarse en concreto sobre la población.

Educación física y política de las cosas

En su tesis de maestría, Rodríguez Giménez (2012) indaga sobre el saber del cuerpo en la tradición normalista y universitaria en Uruguay y su relación con la formación de profesores de educación física y explica que:

... del lado de la tradición normalista, la preocupación gubernamental es quizás uno de sus rasgos sobresalientes; del lado universitario, la preocupación por el saber o la ciencia. La educación física procede de lo político-pedagógico más que de lo científico. Por esta razón le resulta esquivo el saber: su historia es la historia del ejercicio físico, del adiestramiento corporal, del acondicionamiento físico, de la preparación anátomo-fisiológica para el desarrollo intelectual, del desarrollo y mantenimiento del organismo (Rodríguez Giménez, 2012, p. 5).

Precisamente, al respecto de la distinción entre organismo y cuerpo, Rodríguez Giménez explica que la educación moderna ha oscilado entre la idea de libertad o emancipación y la de gubernamentalidad o gobierno de la población. Aún más, al analizar posibles articulaciones del cuerpo en la estructura económica, social, cultural y política de la Modernidad, el autor explica que la educación moderna es el gobierno del cuerpo en tanto organismo, esto es, pura administración y gestión de lo orgánico. En palabras del autor,

Educación y gobernar son formas de poner límite, pero pueden tomar la forma de una política o de una economía. Y todo ello está en el corazón de la Modernidad, donde surgirán el concepto población y las prácticas gubernamentales asociadas a él (Rodríguez Giménez, s.f., p. 7).

Entonces, la educación adquiere la forma de una economía o una *política de las cosas* en términos de Milner (2007). Al respecto del lugar que adquieren, en la política, la evaluación y los expertos (que traducen lo que *dicen las cosas*), este autor nos explica que se trata de una domesticación generalizada, en la que las libertades pierden centralidad y lo que se busca es la cuantificación y el control, en la que el propio sujeto es *cosa*. En educación,

Las expresiones varían y se invierten, modernización no sin conservación del patrimonio cultural, igualdad de oportunidades no sin promoción de los mejores, centros de acogida no sin aprendizaje de la disciplina, pero solo hay un objetivo, la domesticación generalizada. De los alumnos por los profesores, de los profesores por los alumnos, de los alumnos por los alumnos, de los profesores por los profesores (Milner, 2007, p. 14).

Durante todo el documento que transcribe la declaración del presidente, se dejan entrever algunas cuestiones. Por un lado, se asimila educación física a deporte, ambos términos son utilizados indistintamente y se justifica la democratización de la educación física con argumentos que provienen de la promoción de una *esencia* de lo deportivo; otras veces, se la identifica con la realización de actividad física. Por otra parte, a grandes rasgos, las justificaciones se vinculan a la salud y a la formación en ciudadanía de la población. Sobre este segundo argumento y refiriendo al deporte se explicita: «Esa maravillosa herramienta que tenemos para llegar con alegría, con la alegría del juego, pero de la disciplina a todos nuestros niños y niñas del país» (Vázquez, 2006, p. 6).

Entonces, ¿qué es lo que se supone se democratiza vía el acceso a la educación física escolar? Quizá cabe tensionar esta lógica de la administración de lo orgánico con la idea citada del mantenimiento del funcionamiento eficiente del organismo en vínculo con la educación física desde los argumentos de las ciencias biomédicas.

Entonces, ¿qué lugar puede caberle al *cuero hablante* bajo la lógica de la salud y la disciplina corporal escolar? Quizá puede pensarse en el propio Estado como habilitador que dé lugar a la política como cosa pública, de manera de poner en suspenso el régimen de la domesticación. En tal sentido, en la siguiente cita de la declaración presidencial puede entreverse cierto énfasis en la ciudadanía:

Asumir, entonces, que en tanto el bienestar físico es una dimensión importante de la calidad de vida, el deporte y la actividad física no son ni un privilegio ni una pérdida de tiempo, son para todos los ciudadanos de este país un derecho y una responsabilidad del gobierno de turno amparar ese derecho. De la misma forma, de la misma manera que la salud es un derecho humano que como tal debiera estar consagrado en la Constitución de la República, el deporte debe ser considerado al mismo nivel (Vázquez, 2006, p. 2).

Por otro lado, siguiendo a Milner, al hablar de libertad e igualdad en el marco de la democracia solo nos estamos refiriendo a ellas desde el punto de vista formal. Es decir, no podríamos hablar de igualdad entre inconmensurables e insustituibles; por tanto, libertad e igualdad serían contradictorios. En el discurso

presidencial se señala como uno de los objetivos «ampliar la cobertura [...] de la actividad deportiva» (Vázquez, 2006: 4). Parece referir entonces a una perspectiva de igualdad que da cuenta de ella desde el punto de vista formal:

Igualdad, sí, señores, igualdad de oportunidades en el acceso a la actividad física y a la práctica deportiva sin distinción de sexo, edad, capacidad física —muy importante— condición socioeconómica y lugar de residencia. Todos los uruguayos deben tener las mismas oportunidades de practicar deportes, de llevar adelante actividad física. Y es responsabilidad del Estado y de las instituciones privadas trabajar conjunta y coherentemente para lograr el éxito que necesariamente el país necesita, quiere y se lo debemos dar (Vázquez, 2006: 4).

Nuevamente, ¿qué es lo que se supone se democratiza? ¿Es posible no ahogar esa multiplicidad hablante cuando la dimensión normativa de la educación que propone hacer al otro a imagen y semejanza parece realizarse tan cómodamente en ocasión de la educación física? En «La producción de los cuerpos en el espacio escolar. Miradas pedagógicas al problema de la igualdad y la pobreza», Rodríguez Giménez (2006) da cuenta de la producción y reproducción de la desigualdad y la pobreza en los cuerpos en vínculo con lo educativo. Explica que el modelo dominante en educación para pensar el cuerpo en la Modernidad ha sido el anátomo-fisiológico, mientras que el principal nudo de interés para lo educativo ha estado ubicado en lo intelectual, lo cognitivo, en la mente. Es así que el papel del trabajo con el cuerpo en educación ha sido relegado a la normalización y gobierno de las poblaciones en tanto redentor de vicios sociales en un cruce entre educación y moralización.

Historia con mayúscula

Es entonces una historia, pero con hache mayúscula. Tal es la Historia de esta institución que nació como Comisión Nacional de Educación Física y que hoy es la Dirección Nacional de Deportes [...] es necesario asumir que el deporte y la educación física son parte inexcusable del desarrollo y de la cultura de un país, no hay desarrollo humano y cultura entendida en su justo término que no contemple el deporte y la educación física. Es necesario asumir, mirando ese futuro, que la práctica del deporte es un excelente medio para promover no solo el desarrollo físico, la salud y la educación, sino también para fomentar valores sociales tales como el espíritu de equipo, la competencia leal, la tolerancia y la solidaridad. (Vázquez, 2006, p. 2)

En *Educación, pobreza y seguridad en el Uruguay de la década de los noventa*, Martinis (2012) toma la perspectiva de *análisis político del discurso* de Ernesto Laclau y Chantal Mouffe (2004). Desde esta perspectiva, se entiende *discurso* como la resultante de la práctica articuladora de elementos cuya identidad resulta modificada como resultado de esa práctica. Entonces, no se trata de construir unidades discursivas ya que

... si la contingencia y la articulación son posibles es porque ninguna formación discursiva es una totalidad saturada y porque, por tanto, la fijación de los elementos en momentos no es nunca completa (Laclau y Mouffe, 2004, p. 179).

Por tanto, la identidad de los objetos se encuentra permanentemente desbordada desde la lógica de la sobredeterminación en virtud de su *carácter incompleto, abierto y políticamente negociable*. No se parte de entender cómo funciona lo educativo de manera necesaria. Entonces, más allá de que el discurso antes citado daría cuenta de cierta fijación con pretensión de hegemonía, esta fijación es siempre parcial.

Así también, Martinis recupera la noción de *imposibilidad de la sociedad*, estableciendo posibles vinculaciones con la postura genealógica de Foucault. Precisamente, para este último, construir genealogía es realizar una operación de acoplamiento entre los saberes eruditos y los saberes locales (sometidos, enterrados, «inferiores») de manera de recuperar el saber histórico de las luchas y poder utilizar ese saber en las tácticas y ofensivas actuales, con la condición de «que se eliminara la tiranía de los saberes englobadores, con su jerarquía y todos los privilegios de las vanguardias teóricas» (Foucault, 2010, p. 22). En tal sentido, «en tanto forma de dar cuenta del infinito juego que constituye lo social» (Martinis, 2012, p. 18), se propone abordar los procesos educativos en sus vinculaciones con procesos sociales más amplios. Asumir que el deporte es en sí mismo promotor de tolerancia y solidaridad es dejar de lado una serie de lógicas que se entrecruzan en la actividad deportiva y que hacen al juego de luchas en la definición de qué es deporte; a modo de ejemplo, se podría referir el carácter exitista, la competencia y la derrota, así como sus fuertes vinculaciones con el capital.

Asimismo, una de las perspectivas totalizadoras que ha ganado lugar en la formulación de políticas educativas y, por tanto, asume cierta pretensión de universalidad de un discurso que en verdad es siempre particular,

... alude a las formas en que la educación haría posible una especie de armonización o *completamiento* de la sociedad, trabajando sobre sus carencias y desarrollando sus potencialidades. Esta forma de presentación del argumento ubica fuera de toda discusión el carácter posible de la sociedad. Esta es una verdad en sí, incuestionable, no pasible de ser pensada desde otra perspectiva que no adopte la dimensión de totalidad como punto de partida (Martinis, 2012, p. 21).

A lo largo del documento, Vázquez se refiere al acceso a la práctica deportiva y la educación física como forma de integración social y como forma de fomentar ciertos valores intrínsecos a esta práctica. De esta manera, y a partir de esta lógica con cierto dejo funcionalista, parece difícil la superación de la idea de determinación de lo social por la de sobredeterminación.

¿Gestión de las desigualdades? ¿Optimismo homogeneizador?

En «Infancia y educación: pensar la relación educativa», Martinis (2015) analiza la escuela moderna como ámbito privilegiado de disputa en el terreno de los procesos de democratización. Sin embargo, explica que a partir de la crisis de los estados de bienestar, a mediados del siglo XX, disminuyó la confianza de los sectores populares en las bondades de la educación. De la misma manera, las teorías crítico reproductivistas acentuaron la sentencia de que la escuela, además de no ser un factor de igualdad social, colabora en la reproducción de las desigualdades sociales de origen. El repliegue del Estado en términos de gestión directa dio lugar a otras tecnologías y produjo fenómenos de fragmentación social sin precedentes vinculados a la crisis de las reformas educativas de corte neoliberal de los años noventa. A partir de aquí, y en vínculo con los gobiernos progresistas del siglo XXI, se ha pretendido impulsar un proyecto educativo que retome el carácter democratizador fundacional de la escuela. Sin embargo, parece importante superar propuestas que remitan

... exclusivamente a gestionar las desigualdades intentando allanar sus aristas más lacerantes [...] [y retomar cierta utopía cuyo horizonte se basaba en que] todos los miembros de una nueva generación, más allá de sus diferencias sociales o económicas, logran el acceso a esos saberes definidos como socialmente valiosos (Martinis, 2015, p. 115).

Cabe preguntarse, a partir del análisis que antecede, si la universalización de la educación física puede entenderse como otra forma de gestión de las desigualdades en el marco de los intentos democratizadores del siglo XXI. O bien, si se legitima a partir del entendimiento de que hay un conjunto de saberes de la educación física que debería ser función de la escuela democratizar. Algunas pistas sobre la primera postura aparecen en el documento al remitir a la encuesta de hábitos deportivos y brindar con énfasis la información de que solamente el 29% de los sectores de más bajos ingresos de la población realiza actividades físicas. Bajo una conclusión apresurada podría decirse que se propone una igualdad en acceso en función de los datos socioeconómicos tomados como *datos* y que realmente solamente *allana algunas aristas* (quizá ni siquiera las más lacerantes). Sin embargo, ¿podría negarse la importancia de la realización de actividad física o de la práctica de deporte para todos los sectores de la sociedad?, ¿podemos decir que no debería ser función y agenda del Estado asegurar un acceso público a ello? Si respondiéramos afirmativamente, podríamos quizá estar echando tierra sobre algunos de los *saberes locales* de los que habla Foucault (2010). Pero, lo que sí parece que puede afirmarse nuevamente es que no se distingue educación física de deporte o actividad física y, nuevamente, el valor que se le otorga remite exclusivamente a la formación en ciudadanía o promoción de salud. Ciertamente, a partir de la declaración oficial no puede afirmarse que se entienda que hay un conjunto de saberes de la educación física que debiera ser

función de la escuela democratizar, desconsiderando así el conocimiento propio del área; entonces, ¿negándolo?

Por otra parte, en el marco de las sociedades de seguridad (Foucault, 2006), Martinis ubica la perspectiva de *gobierno de la pobreza*. Esta categoría cobra fuerza al interpretar las prácticas educativas asistencialistas y compensatorias dentro del marco de la economización de las energías propia del Estado posbenefactor que pasa a intervenir en las *zonas vulnerables*:

... prácticas de gobierno destinadas a la contención y al control de las poblaciones socialmente construidas como disruptivas o peligrosas. Entendemos por *gobierno de la pobreza* la generación de macropolíticas tendientes al control de las poblaciones que viven en situación de pobreza. Las políticas educativas y sociales que ocupan un lugar destacado en estos procesos. Este gobierno supone un entrecruzamiento de racionalidades políticas (formas de conceptualización del poder) y tecnologías de gobierno (procedimientos prácticos de ejercicio del poder) (Martinis, 2015, p. 46).

A partir de aquí, cabría pensar que la atención puesta a la falta de acceso de los sectores de más bajos ingresos a la práctica deportiva, en engarce con algunas de las iniciativas expuestas a continuación, sería una manera de focalizar esfuerzos en la que las políticas sociales funcionarían como *espacios remediales*:

Estamos instrumentando programas concretos, concretos, de promoción del deporte pero que, a su vez, atraviesan otras áreas de la acción del Gobierno. El deporte como herramienta para desarrollar otro tipo de actividad. Los programas Knock Out a las Drogas y el básquet en las plazas, en el área del boxeo y del básquetbol, y Sueño de Pibes, con los niños jugando en la cancha de la residencia presidencial de Suárez los sábados de tarde, sobre todo los más humildes, los que quizás ni tenían la oportunidad de ver desde afuera la casa presidencial porque no podían venir a Montevideo, son un ejemplo de ello. Y a veces se nos critica y se nos dice cómo promover el boxeo entre niños y niñas, porque hay niñas también que están haciendo boxeo. Pero estamos hablando del boxeo como el arte de la defensa, el boxeo como actividad deportiva. Pero el boxeo, también, que inculca principios y valores: saber defenderse pero saber respetar, saber tolerar, saber creer y saber querer. Los *boxing clubs*, los viejos *boxing clubs* de los barrios de Montevideo, en la década del cuarenta, en la década del cincuenta, significaron verdaderas escuelas de ciudadanía responsable que llegaron a cientos y cientos de niños de los hogares más pobres que aprendieron ahí, en el gimnasio de boxeo, con sus profesores, a respetar a sus conciudadanos (Vázquez, 2006, p. 5).

Sin embargo, luego, al referir a la declaración de obligatoriedad de la educación física en todas las escuelas de enseñanza primaria de todo el país, estamos frente a una política educativa que pretende universalizar algo (un saber, un hacer, salud, ciudadanía]. Es así que no podríamos afirmar que dé cuenta de la pérdida del optimismo homogeneizador e integrador, pérdida que caracteriza a las políticas educativas focalizadas de la última década del siglo XX hasta hoy. Por el contrario, puede desprenderse del discurso presidencial cierto

... optimismo pedagógico, propio de la escuela moderna, según el cual la intervención educativa y social sobre los peligrosos (o potencialmente peligrosos) podría generar alguna forma de integración de los mismos a la sociedad sana (Martinis, 2015, p. 47),

pero a partir de políticas de corte universal y no ya exclusivamente a través de una estrategia de intervención específica.

Otro sujeto posible

Aunque en esta declaración no logra materializarse con claridad, la educación como *derecho* y particularmente la educación física como *derecho de todos* son sentidos que se vuelven regulares en el primer período de gobierno progresista y que disputarían (de manera más potente que antes, pero no sin elementos paradójicos) las lógicas del puro gobierno. La paradoja se encuentra en que se conjugan políticas de integración social y educativa que buscan promover la democratización del sistema educativo y, de alguna manera, revertir la fragmentación social, al tiempo que se delinear programas focalizados. Incluso, es interesante indagar cómo la educación física pensada en cierto momento como una experiencia para algunas escuelas ubicadas en contextos particulares se reelaborará para ser objeto de universalización, y qué continuidades y quiebres son contruidos discursivamente.

Sumado al cambio de algunos sentidos propuestos para las políticas educativas del quinquenio, en el proceso de sostenido aumento de la cobertura de la educación física escolar, se resignificarán aquellos sentidos por los que en un momento la educación física ingresa de manera definitiva. Es interesante pensar que *qué es educación física escolar* es algo permanentemente construido y subvertido y es allí donde se puede ir tras las otras variadas caras de la pura sujeción. La inquietud que motiva este planteo tiene como norte pensar en las potencialidades de la relación educativa que la educación física habilita. Para esto, es más que relevante suspender la preocupación por el carácter exclusivamente epistemológico de la educación física y pensar en la educación física como espacio privilegiado (en tanto novedoso, ya que modifica los espacios y formas escolares instituidas) que podría poner en juego otros sentidos pedagógicos y habilitar otro lugar al sujeto (educando).

A partir de allí, la pregunta será por formas menos instituidas de conceptualizar la educación física escolar, vinculadas, además, a la tarea pedagógica y no exclusivamente con relación a otros fines en los que la educación física aparece como subsidiaria.

Algunas consideraciones finales

Luego del recorrido anterior podría explicitarse que el discurso oficial no logra trascender la mirada de la educación física como pura gestión de lo orgánico, promoción de salud y normalización. Sin embargo, esta afirmación paralizaría toda posible acción en otro sentido y echaría por tierra el argumento de que la educación en sus diversas formas puede ser la única vía para poner en suspenso la domesticación. La perspectiva del análisis político del discurso pretende dar cuenta del juego que constituye lo social y, por tanto, se entiende necesario ir tras los argumentos en conflicto con relación a la universalización de la educación física para las escuelas primarias y, para ello, recuperar las voces de quienes estuvieron implicados en tal iniciativa y en los primeros pasos de su concreción.

En principio, solo un análisis sobre las regulaciones puede permitir un análisis sobre las fisuras. En el conjunto de políticas educativas del quinquenio 2005-2010 se resalta el papel de la educación en el contexto histórico particular como forma de propender hacia la eliminación de toda forma de indigencia y marginalidad social. Pero, al mismo tiempo, se explicita que la educación debe atender a diversos contextos culturales o sistemas de valores, antes universales y, en definitiva, a los condicionamientos pedagógicos que impone la pobreza. De esta manera, aunque se producen diversos quiebres discursivos, permanecen algunos rasgos de política educativa característicos de los quinquenios anteriores. Entonces, más allá de las declaraciones y documentos oficiales, se vislumbra que es en la reconstrucción que los propios actores realizan sobre ese momento particular donde se materializarán las mayores fisuras de un discurso con histórica pretensión de hegemonizar el campo discursivo.

Fuentes

VÁZQUEZ, T. (2006). Discurso por el 95.º aniversario de la Comisión Nacional de Educación Física. Disponible en: <http://archivo.presidencia.gub.uy/_web/noticias/2006/07/2006072607.htm> (acceso: 15/9/2016).

Referencias bibliográficas

- FOUCAULT, M. (2006). *Seguridad, territorio, población*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- (2010). *Defender la sociedad*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- LACLAU, E. y C. MOUFFE (2004). *Hegemonía y estrategia socialista. Hacia una radicalización de la democracia*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- MARTINIS, P. (2012). *Educación, pobreza y seguridad en el Uruguay de la década de los noventa*. Montevideo: Universidad de la República (Biblioteca Plural).
- (2015). «Infancia y educación: pensar la relación educativa», en *Espacios en Blanco*, dossier *Infancia y educación* (Buenos Aires), n.º 25, ene.-jun., pp. 105-126.
- MILNER, J. C. (2007). *La política de las cosas*. Málaga: Miguel Gómez.
- RODRÍGUEZ GIMÉNEZ, R. (2006). «La producción de los cuerpos en el espacio escolar. Miradas pedagógicas al problema de la igualdad y la pobreza», en P. MARTINIS y P. REDONDO (comps.), *Igualdad y educación. Escrituras entre (dos) orillas*, pp. 123-140. Buenos Aires: Del Estante.
- (2012). *Saber del cuerpo: una exploración entre normalismo y universidad en ocasión de la educación física (Uruguay, 1876-1939)* (tesis de maestría), Programa de Especialización y Maestría en Enseñanza Universitaria del Área Social y de la Comisión Sectorial de Enseñanza de la Universidad de la República.
- (s. f.). *Consideraciones sobre la distinción entre cuerpo y organismo a propósito de la relación entre vida y política* (en prensa).
- TORRÓN, A., C. RUEGGER y C. RODRÍGUEZ (2010). «Política, escuela y cuerpo: reflexiones sobre las relaciones entre legalización y legitimación de la educación física escolar», en *Páginas de Educación* (Montevideo), vol. 3, n.º 1. Disponible en: <<https://revistas.ucu.edu.uy/index.php/paginasdeeducacion/article/view/662>> (acceso: 10/8/2017).

Sección II
MIRADAS MÉDICAS

Masculinidades y moralidades «científicas» en la cultura física. El caso de la fisiología del ejercicio a finales del siglo XIX y principios del siglo XX en Argentina

PABLO ARIEL SCHARAGRODSKY

Introducción

Tal como señalan varios trabajos clásicos, en sus orígenes, el espacio deportivo moderno se construyó como uno reservado para varones desde donde se proclamó la hegemonía y superioridad cultural, económica, sexual y política masculina (Dunning, 1993 y 1996). Más allá de ciertas resistencias, ambivalencias y contradicciones, no hay duda de que el heterogéneo universo deportivo en Occidente, de la mano del capitalismo, el imperialismo y el colonialismo decimonónico, y en el marco de la consolidación de los estados nacionales, contribuyó desde mediados del siglo XIX y en buena parte del siglo XX a la definición de cierta identidad masculina (viril, activa, vigorosa, exitosa, competitiva, cívica, productiva, útil y con un fuerte predominio del espacio público), de determinada identidad femenina (recatada, pasiva, grácil, abnegada, decorosa, graciosa y, fundamentalmente, recluida en el espacio doméstico y privado) así como de una supremacía burguesa anclada en una particular dominación masculina (Bourdieu, 2000), denigrando a aquellos/as sujetos considerados como *desviados/as* ya que no cumplían el guion masculino o femenino socialmente esperado y deliberadamente fabricado por ciertas elites falocéntricas.

Este proceso, con matices, re-apropiaciones, fugas y resistencias, estuvo acompañado de prácticas corporales como los ejercicios físicos, diferentes tipos de gimnasias, las colonias escolares, las excursiones y la educación física en el ámbito escolar (McKay, Messner y Sabo, 2000; Penney, 2002; Goellner, 2003; Scharagrodsky, 2006; Anderson, 2014 y 2015). Vale decir, la mayoría de los estudios de corte histórico o sociológico sobre masculinidades asignan un valor específico y una lógica particular a las prácticas deportivas y gímnicas a la hora de definir los procesos de construcción de ciertos tipos de masculinidades, y la segunda mitad del siglo XIX en Europa es un período clave y central a la hora de consolidarlos y estabilizarlos, construyendo una tradición inventada cuyos sentidos predominantes fueron el heroísmo, el autocontrol, la fortaleza física, la belleza moral, el amor a la patria y el sacrificio individual como definidores

de una nueva masculinidad moderna y nacional (Messner, 1992; Tosh, 1994; Connell, 1995, 1998 y 2001; Mosse, 2000; Gayol, 2008).

Entre los discursos que legitimaron la construcción de cierto tipo de masculinidad en el ámbito deportivo y gímnico decimonónico se destacó el heterogéneo discurso médico, especialmente el proveniente de la fisiología del ejercicio a partir de obras como las de Fernand Lagrange (1845-1909) y Angelo Mosso (1846-1910).¹ Teniendo en cuenta lo anterior, el siguiente trabajo indaga la forma en que las explicaciones y argumentaciones científico-fisiológicas de Lagrange y Mosso legitimaron la fabricación de un tipo de moralidad masculina, excluyendo y cuestionando otras alternativas posibles de definirla y experimentarla, así como su recepción y re-significación en países como Argentina, especialmente en el universo deportivo y educativo a finales del siglo XIX y principios del XX.

El discurso médico y la cultura física decimonónica

Los procesos y las prácticas de *medicalización* decimonónicos se desarrollaron y penetraron muy fuertemente en distintas instituciones sociales instalando una serie de hábitos, normas, principios, valores y prácticas. La escuela y los colegios no fueron la excepción. En Argentina, desde fines del siglo XIX y principios del XX, el poder de la práctica y el lenguaje médicos en la trama escolar se manifestó muy claramente. Entre las razones, Adriana Puiggrós menciona

la prioridad que tomaba el tema del cuerpo, en una población inmigrante que veía bruscamente cambiadas sus condiciones de vida, sus parámetros y sus hábitos higiénicos, alimenticios, de relación sexual y social. Asimismo, la caracterización de la gran masa de los educandos como susceptibles de enfermar física, moral, mental y espiritualmente, o como enfermos de diversas categorías, fue su condición necesaria. En parte, los rituales que constituyen el discurso de la medicina fueron utilizados para tratar de sustituir los rituales eclesiásticos y de tal manera quitar poder a los intelectuales vinculados con la Iglesia (Puiggrós, 1990, p. 118; Puiggrós, 1996),

en momentos en que el formato escolar estatalizado estaba lentamente en un proceso de expansión y consolidación (Puiggrós, 1996; Carli, 2002; Lionetti, 2007; Alliaud, 2007; Pineau, 2014).

1 Fernand Lagrange (1845-1909) investigó en Francia los efectos del ejercicio físico sobre el organismo humano y publicó sus resultados en *Physiologie des exercices du corps* en 1888. Fue uno de los más importantes divulgadores de los efectos fisiológicos e higiénicos de los ejercicios físicos. También fue un entusiasta propagandista de la gimnasia sueca en aquel país. Paralelamente, en Italia, el fisiólogo y gimnasta turinés Angelo Mosso (1846-1910) publicó una serie de libros sobre fisiología del ejercicio y se destacó por ser el inventor del ergógrafo en 1884, uno de los instrumentos más utilizados en aquella época.

El variado discurso médico penetró en la institución escolar por diferentes vías. Por un lado, la creación del médico escolar y del Cuerpo Médico Escolar con un mandato autorizado a la hora de definir normalidades corporales. Por el otro, a través de los planes y programas escolares y de los manuales y textos obligatorios. Este discurso ingresó en la escuela gracias a la biopolítica, que a partir del siglo XIX se desplegó sobre las poblaciones acrecentando el valor de la vida. En nombre del cuerpo-especie, el biopoder intervino para mejorar la vida, gestionar los procesos biológicos y asegurar no tanto su disciplina sino su regulación. Pero su instalación llevó consigo todo un conjunto de procedimientos en los que el mismo concepto de vida abarcó no solo la salud, sino también la higiene, la natalidad, la longevidad y la raza. El biopoder, a través de la medicina, no solo garantizó la salud, sino que impuso un estilo de vida moralmente saludable y sexualmente saludable (Barrancos, Guy y Valobra, 2014).

Este estilo de vida higiénico y *saludable* involucró una serie de tópicos vinculados con el bienestar moral del individuo, la raza, la familia y la nación que incluyó a la gimnasia, a los juegos y a los deportes como parte importante de este proceso.

Lo concreto fue que en nombre del higienismo la cultura física decimonónica se consolidó y estabilizó. Y las instituciones educativas fueron uno de los espacios en donde mayor circulación tuvo, de la mano la fisiología del ejercicio, como parte de un discurso especializado y científico sobre el funcionamiento del cuerpo en movimiento.

A finales de los años ochenta del siglo XIX, se consolidaron los estudios e investigaciones relacionados con la fisiología de los ejercicios físicos provenientes, fundamentalmente, de Francia. Los trabajos e investigaciones de Fernand Lagrange (1845-1909), de Étienne-Jules Marey (1830-1904) o de Angelo Mosso (1846-1910) comenzaron a circular en los espacios de formación de la corporación médica, en las tesis y revistas de medicina más importantes y en las revistas más reconocidas del ámbito educativo.

De esta manera, la circulación de la producción vinculada con la higiene física y su relación con determinadas prácticas corporales (especialmente la gimnasia) adquirió mayor visibilidad a través de las tesis de medicina y, también, amplia difusión en las revistas de educación más importantes de la época. Todo ello avalado por las recientes sanciones de las leyes de educación obligatoria, como la ley 988 en la provincia de Buenos Aires en 1875 y la ley 1420 en capital y territorios nacionales en 1884 que incorporaron como obligatoria la práctica de ciertos ejercicios físicos.² Una importante cantidad de tesis médicas argentinas proclamaron la nueva *era científica de la higiene* y su necesaria inserción en el ámbito escolar, así como en otros espacios urbanos como las plazas, los parques, los clubes y los gimnasios (Scharagrodsky, 2008).

2 Ambas leyes estuvieron fuertemente atravesadas por los supuestos higienistas de la época. Por ejemplo, la ley 988 prescribió la enseñanza de la higiene en el nivel elemental, al igual que la ley 1420. Esta última, además, contenía varios artículos referidos a ese tema.

En este contexto, la difusión de la gimnasia —y también de los juegos y los deportes— como medio para fortalecer y vigorizar el cuerpo humano fue un paso imprescindible para alcanzar «la perfección del estereotipo normativo masculino» declamado (Mosse, 2000, p. 50).

La fisiología del ejercicio o acerca de cómo construir masculinidades

El avance de la fisiología durante el siglo XIX fue notable (Buch, 2006, pp. 42-48). Una serie de conocimientos orgánicos pudieron ser explicados y *probados* en el templo médico laico decimonónico: el laboratorio. El contexto epistémico de finales del siglo XIX potenció «la equiparación entre el ver y el conocer» (Torricella, 2014). Nuevas categorías teóricas comenzaron a dar cuenta sobre viejos problemas asociados al ejercicio físico, a los movimientos corporales, a las funciones orgánicas, al esfuerzo físico, al reposo, a la contracción muscular, a la producción de energía, a las combustiones corporales, al agotamiento y a la fatiga, en un contexto sociopolítico y económico que demandaba y exigía mayor atención a la eficacia y eficiencia corporal (Rabinbach, 1990). En todas las categorías mencionadas, sobresalió la cuestión de cómo, por qué o cuándo los niños —y las niñas— podían hacer tal o cual ejercicio, salto, carrera, juego o deporte y con qué objetivos. Entre los fines se mencionó recurrentemente la cuestión de la masculinidad y de la virilidad. Esto último no fue una casualidad, sino que, más bien, estuvo potenciado por un contexto sociopolítico vinculado con algunas preocupaciones, fobias y ansiedades *sexuales* que desde mediados del siglo XIX produjeron ciertos re-acomodamientos en torno a la relación entre los *sexos* y a determinados reclamos de igualdad (sufragismo) de parte del heterogéneo movimiento feminista (Barrancos, 2007; Lavrin, 1998; Mosse, 2000), en momentos en que los estados nacionales se consolidaban en buena parte de Occidente.

Por otra parte, los temores frente a lo que ciertos grupos consideraban un decaimiento en la virilidad de las futuras generaciones de jóvenes varones y de la propia nación, visibilizó a la cultura física decimonónica como nunca antes y alimentó una determinada forma de concebirla y prescribirla. Entre las preocupaciones a vencer aparecieron dos de los grandes males de *fin de siècle*: «la exageración de la sensibilidad y el decaimiento de la voluntad» (Lagrange, 1894, pp. 278-279).³

3 La voluntad débil estaba relacionada con la imaginación exaltada, puerta de entrada de múltiples vicios: «en nuestro siglo de ‘neurósicos’, en el que la impresionabilidad nerviosa está tan exagerada, la voluntad es tan débil y la imaginación tan exaltada» (Lagrange, 1894, p. 312). «El ejercicio bien escogido trae consigo una alegría bastante viva para satisfacer ese apetito natural de placer y para poner al niño al abrigo de esas vagas sugerencias que no por emanar de su mismo cerebro son menos peligrosas que los consejos de un camarada depravado» (Lagrange, 1894, p. 150).

En este ambiguo y ambivalente contexto de cuestionamiento a determinados aspectos claves del patriarcado moderno y a cierto ideal ficcional masculino tradicional, la fisiología del ejercicio se constituyó como un saber científico, supuestamente objetivo, neutral y políticamente desinteresado que, en algún sentido, reforzó la tradicional división binaria de tareas naturalizando el dimorfismo sexual y esencializando la jerarquización entre varones y mujeres y entre varones *normales* y los, supuestamente, *impostores*. Vale decir, legitimó funciones sociales y políticas que fueron más allá de la propia conceptualización fisiológica y orgánica (Fausto Sterling, 2006). En nombre de la fisiología del ejercicio y de los cambios físicos y químicos durante el ejercicio físico, se prescribieron mandatos morales que excedieron la propia clasificación fisiológica. Vale decir, la fisiología del ejercicio se convirtió en el fundamento epistemológico de las prescripciones morales y sociales.

Para ello fue fundamental darle un halo de *cientificidad* al régimen discursivo establecido. En nombre de la ciencia, la *verdad* biomédica acerca de los cuerpos en movimiento y sus *misteriosas* funciones (nerviosas, respiratorias, circulatorias, etcétera) fue penetrando en el campo médico y pedagógico. La fisiología del ejercicio combinó una serie de procedimientos ingeniosos (la fotografía, inventos mecánicos, métodos gráficos, técnicas de medición, etcétera) y fue la base sobre la que se apoyaron las nuevas prescripciones sobre la cultura física decimonónica. Lagrange señaló lo siguiente al respecto:

Solo la fisiología puede darnos las nociones primeras sobre que ha de apoyarse el higienista para establecer después el valor comparativo de cada una de las formas del *sport* o de la gimnasia. [...] La fisiología del ejercicio muscular es una ciencia todavía completamente nueva. Puede decirse que nació con los magníficos trabajos de M. Marey. Con auxilio del método gráfico, aplicando los más ingeniosos procedimientos mecánicos, y con la fotografía instantánea, M. Marey ha podido analizar con precisión la manera de andar natural del hombre y los animales; ha establecido así las verdaderas bases de la ciencia de los movimientos y trazado el camino que deben seguir los higienistas so pena de descarriarse (Lagrange, 1895, pp. V-VI).

La unidad mínima de análisis de esta nueva ciencia del movimiento fue el *ejercicio corporal* también denominado *trabajo*, y eran los músculos parte los medios generadores del movimiento. Pero el excitante en el proceso de contracción muscular era la voluntad. Una categoría, si se quiere, más metafísica y abstracta que empírica y material, a contramano del positivismo reinante. Lo concreto fue que, paradójicamente, la preocupación por la voluntad reguló y condicionó la *materialidad* de los cuerpos masculinos en movimiento.

La voluntad es el agente excitador del movimiento, y este se produce siempre con un vigor proporcionado al del agente que lo excita. [...] La voluntad no tiene acción alguna directa sobre el músculo ni sobre la médula espinal y el nervio motor. No puede obrar directamente más que sobre la sustancia gris de las circunvalaciones cerebrales. (Lagrange, 1895, p. 14)

Detrás de la teoría de la voluntad —y de la formación del carácter— se edificó una determinada concepción sobre la masculinidad que estuvo acompañada de una red de principios y axiomas morales. Cualquier acción motriz en la gimnasia, en los juegos o en los deportes no era completa si no se incluía el esfuerzo de la voluntad.

...todo el mundo ha podido observar que un esfuerzo muscular no está jamás completo si no va acompañado de un esfuerzo de la voluntad. (Lagrange, 1894, p. 277)

La victoria pertenece al que es capaz todavía de hacer un llamamiento desesperado a su voluntad. (Lagrange, 1894, p. 278)

El registro fisiológico incluyó la voluntad junto con un conjunto variado de categorías asociadas. La voluntad, la sensibilidad, el esfuerzo, el dolor y el valor fueron aspectos centrales en la educación de los cuerpos masculinos en movimiento y no solo definieron una determinada forma de entender la masculinidad como un ideal ficcional a alcanzar, sino que establecieron los límites materiales y simbólicos que no podían ser cruzados, so pena de estigmatización, humillación, patologización o abyección.⁴

En esta red de asociaciones categoriales entre voluntad, esfuerzo, sensibilidad, dolor y valor, la educación —formal y no formal— cumplió un papel determinante, y fueron el ejercicio físico, los juegos o los deportes los facilitadores por excelencia para concretar el proceso de construcción de un tipo particular de masculinidad moderna. Para ello, el ejercicio físico fue considerado como productor de dos cualidades diferentes:

El ejercicio es una escuela virilidad, y de su práctica bien entendida resultan dos órdenes de cualidades que contribuyen a formar hombres de acción. Estas cualidades son unas activas y otras pasivas. Las primeras se llaman voluntad, energía; las otras, resignación, abnegación (Lagrange, 1894, p. 268).

4 Seguimos a Judith Butler, para quien lo abyecto forma el exterior constitutivo del campo de los sujetos (Butler, 2002, p. 19). Lo abyecto designa aquellas zonas «invivibles», «inhabitables» de la vida social que, sin embargo, están densamente pobladas por quienes no gozan de la jerarquía de los sujetos, pero cuya condición de vivir bajo el signo de lo «invivible» es necesaria para circunscribir la esfera de los sujetos. Esta zona de inhabitabilidad constituirá el límite que defina el terreno del sujeto; constituirá ese sitio de identificaciones temidas contra las cuales —y en virtud de las cuales— el terreno del sujeto circunscribirá su propia pretensión a la autonomía y a la vida (Butler, 2002, p. 20). Los seres abyectos, en este caso los pusilánimes, los cobardes, los miedosos, los débiles, los frágiles, los afeminados, los invertidos sexuales, los cloróticos, los perezosos, los indolentes, los maricas, etc., son considerados por el discurso heteronormativo de la fisiología del ejercicio como sujetos no apropiados en términos generizados; lo que se cuestiona es, pues, su humanidad misma.

En la teoría de Lagrange el valor⁵ estaba formado por dos elementos: la energía voluntaria⁶ conceptualizada como activa y la resignación conceptualizada como pasiva. Esta última era clave ya que fue definida como la facultad de despreciar las impresiones dolorosas. Especialmente sobre ella se debía trabajar. Ella fue el objeto de educación. Sobre ella se pensaron e idearon un conjunto variado de prácticas, técnicas y ejercicios corporales. Vencer obstáculos, rechazar el peligro, superar molestias y, muy especialmente, despreciar el sufrimiento corporal se convirtieron en la gran cruzada somático-pedagógica y, a la vez, en una obsesión médico-política que supuestamente mantenía intacto el núcleo duro de la masculinidad tradicional, construido en Europa y Estados Unidos en «el largo siglo XIX». La gimnasia, los juegos y los *deportes bien dirigidos y fiscalizados* resolvían el conflicto que se generaba entre la voluntad y la sensibilidad. Solo educando el valor se conquistaba el control de la sensibilidad y con ello todo el universo de las emociones, sensaciones, excitaciones, *trastornos, vicios, afecciones* y placeres.

El valor no se compone solo de resignación y de abnegación; necesita un elemento más activo. Podría decirse que un acto de valor, una determinación valerosa, es el resultado de una victoria de la voluntad sobre el temor a una sensación dolorosa o a una penosa impresión. Para que el hombre tenga valor, es preciso que, en esa especie de conflicto que se establece entre la voluntad que ordena y la sensibilidad que rehúsa, sea la voluntad la que venza. [...] La voluntad, como todas las facultades activas, se desenvuelve tanto más, cuanto más se ejercita. (Lagrange, 1894, p. 277)

La educación del valor en el niño tiene por primera indicación la de atenuar su sensibilidad. Para embotar los nervios sensitivos, no hay que temer el dejar jugar a los niños, siguiendo su instinto, que les lleva a empujarse y derribarse. Aunque el juego fuese un poco brutal, ¿qué significa el peligro de una mejilla acardenalada⁷ o de un ojo hinchado, en comparación del beneficio de adquirir esas cualidades viriles, que tiene el valor por base? Muchos de nuestros antiguos juegos de niños respondían bien a esta indicación de higiene moral y física. Ha sido una equivocación el proscribir todas esas diversiones en que los niños se agarran y se tiran, luchan por una pelota, o se persiguen pegándose con un pañuelo retorcido [...] hay que hacer perder al niño su exceso de impresionabilidad física y su miedo al dolor. (Lagrange, 1894, p. 276)

5 Algo similar planteó Mosso, aunque incorporó la herencia. «El valor esta formado por tres elementos: la naturaleza, la educación y el razonamiento. Cada uno de estos puede desarrollarse tanto que compense en parte la deficiencia de los otros. Hay un elemento fatal en la educación, que debe preparar de antemano, como el terreno para la semilla en una recolección: es necesario que los padres den a los hijos la herencia de una constitución robusta y llena de valor.» (Mosso, 1892, pp. 365-366).

6 Lagrange afirmó que «gracias al funcionamiento de la energía voluntaria, un dolor físico no produce ningún sacudimiento en los músculos de la cara de un hombre iracundo, y una contrariedad no produce siquiera una aceleración del pulso en el hombre que es dueño de sí mismo» (Lagrange, 1896, p. 287).

7 Sinónimo de *amoratada*.

La educación del valor solo se lograba si y solo si los juegos y deportes presentaban un mínimo de brutalidad cuyos límites eran lábiles y porosos. Este escenario estaba avalado no solo por la higiene física, sino también por la higiene moral. Empujarse, derribarse, golpear, sujetar, sacudir, magullar, tener un ojo hinchado o lastimarse reforzaba no solo un tipo de masculinidad sin miedo, delicadeza o impresionabilidad excesiva, sino que aseguraba la huida del niño a todo aquello que estuviese ligado *imaginariamente* —y arbitrariamente— con lo asociado al universo femenino. Vencer el sufrimiento, la cobardía, la timidez y habituar al cuerpo a golpes físicos y simbólicos fueron elementos claves en la construcción del guion hegemónico de la masculinidad de finales del siglo XIX y principios del XX. Este proceso debía reforzarse en los niños varones ya que la excesiva sensibilidad era un peligroso foco de desvíos e inversiones sexuales y de deseos *incorrectos*. Como señala Eve Sedgwick, especialmente en la segunda mitad del siglo XIX, la producción y utilización del «pánico homosexual» sirvió para la persecución de una naciente minoría de hombres que se identificaban a sí mismos como homosexuales, pero también, y especialmente, para regular los lazos homosociales entre *todos* los hombres, lazos que estructuran toda la cultura o al menos toda la cultura pública y heterosexual moderna (Kosofsky Sedgwick, 1998).

Sin llegar a la insensibilidad corporal (anestesia), pero tampoco permitiendo la exageración de la sensibilidad ante el menor roce (hiperestesia), la cultura física decimonónica debía ser equilibrada y caminar en esta delgada y porosa línea físico-moral, sin caer en prácticas peligrosamente homoeróticas o *lujuriosas*.

Desde el punto de vista higiénico como desde el punto de vista moral, la educación de la sensibilidad no consiste en desenvolver esta facultad, sino más bien en atenuar su exageración. Todos los médicos temen en el niño los efectos de su excesiva sensibilidad. (Lagrange, 1894, p. 270)

La debilidad produce el miedo, y el miedo produce la debilidad. (Mosso, 1892: 363)

La debilidad acrecienta la excitabilidad, la excitabilidad fomenta la lujuria y la lujuria, a su vez, produce la debilidad. (Mosso, 1892, p. 364)

El exceso de sensibilidad era el gran enemigo moderno. El débil, el torpe, el enclenque, el delicado, el enfermizo, el temeroso, el lujurioso, el desenfrenado, el sobreexcitado, el incontinente, el invertido, el onanista o el afeminado se convirtieron en las *otredades* a combatir (Piedra, 2013). Algunas enfermedades vinculadas con la debilidad física o la pérdida de energía en los varones fueron señaladas como causantes de males mayores.⁸ El desarrollo del valor atemperaba

8 Mosso se refiere a la neurastenia como aquella enfermedad de «hombres que rápidamente agotan la energía de los centros nerviosos y que con lentitud reparan después la pérdida de aquella» (Mosso, 1893, p. 171). Esto último podía comprometer la fortaleza y el vigor de la nación. Como señala María Di Liscia «la pedagogía de la higiene se superpuso en Argentina con la preocupación por el futuro racial, donde los infantes débiles y escrupulosos del presente traían desesperanzadas y temibles visiones sobre soldados imposibilitados de defender la patria, madres incapaces de cuidar una prole sana, obreros y trabajadores marcados por

estas figuras moralmente viciosas que poblaron el universo indeseado de la Modernidad poniendo en riesgo la fortaleza de la nación militar y patriarcal y la familia nuclear heterosexual. Muchas figuras aparecieron como las responsables en la producción de estos males físicos y morales. Entre ellas, y al interior de la familia, la figura recurrentemente señalada estuvo representada por la madre dulce, tierna y protectora. Sobre ella recayó gran parte de la responsabilidad en la instrucción *masculina*. Ello incluyó la *descontaminación* del niño en un momento determinado de su vida.

Hay madres cuya solicitud no excluye la energía y que comprenden instintivamente la necesidad de hacer aguerrido al niño desde su más tierna edad. Pero son la excepción. Si la mayor parte de los niños educados por mujeres tienen refinamientos de delicadeza, tienen también exageraciones de sensibilidad, que los exponen a hacer un triste papel ante el peligro material. Se les ha evitado cuidadosamente toda sensación dolorosa y su sensibilidad excesiva se ha duplicado por las obsesiones de una imaginación que teme lo desconocido. La idea sola de un dolor que pudiera alcanzarles los contiene y paraliza, y esta pusilanimidad los hace dudar ante dificultades que podrían fácilmente salvar, dados sus medios físicos. (Lagrange, 1894, pp. 270-271).

Ante todo, debemos, con un buen método de educación física, persuadir a las madres de que se trata de la salud y del porvenir de sus hijos. (Mosso, 1894, pp. 242-243).

Luchar contra la cobardía, el miedo, la aprensión, el pánico, la sensibilidad excesiva y la pusilanimidad se convirtieron en obsesiones que fueron más allá de los ejercicios físicos. Las prácticas corporales decimonónicas se convirtieron en un terreno altamente conflictivo en el que distintos actores y grupos sociales pusieron en circulación, distribución, transmisión y producción un conjunto complejo y heterogéneo de tópicos vinculados con el cuerpo y su funcionamiento en los que la diferencia sexual y, muy especialmente, la masculinidad y la virilidad fueron aspectos centrales a la hora de configurar subjetividades generizadas (Scharagrodsky, 2008). Esto se produjo, en parte, porque a finales del siglo XIX acontecieron ciertos cambios y reordenamientos sobre los tradicionales órdenes de género, se modificaron parcialmente las relaciones de poder y autoridad y se cuestionaron determinadas relaciones de dominación patriarcal. Un grupo de varones cada vez más numeroso —de diferentes clases sociales— reaccionó frente a aquellas/os que intentaron erosionar el patriarcado moderno y sus privilegios jurídicos, políticos, culturales, sexuales y económicos. Muchos empezaron a inquietarse abiertamente por la virilidad de sus hijos varones. Preocupados por la poca rigidez en la distinción de roles sexuales, aterrorizados por los discursos feministas (Lavrín, 1998; Nari, 2004), inquietos con la feminización de la educación familiar y escolar (Lionetti, 2007) así como con el poderío de la ley materna, temían que sus muchachos no tuvieran la ocasión de aprender a

la degeneración mental y física, correlato del crimen, la locura y los vicios de la civilización moderna» (Di Liscia, 2004, p. 37).

ser *verdaderos* hombres (Badinter, 1993). Frente a aquellos que defendían un ideal masculino más pacífico, empático, respetuoso y cuasi tolerante (feministas, socialistas, librepensadoras, anarquistas, etcétera), la fisiología *dominante* estableció sus límites morales —y políticos— en nombre de la supuesta *verdad* biológica y orgánica.

Hacer verdaderos varones —y no *impostores*— fue una respuesta que muchos hombres encontraron como forma de reacción frente al avance de la Modernidad (como sinónimo de debilidad y decadencia sexual) y a los cuestionamientos de algunas mujeres frente al desigual e injusto orden social, jurídico y sexual imperante. De alguna manera, la cultura física decimonónica se convirtió en uno de sus últimos refugios para mantener y reforzar el núcleo duro de la masculinidad patriarcal hegemónica. La lucha contra la delicadeza, lo impresionable y la *extrema* sensibilidad —en el marco de un discurso *científico*— fue parte central de los objetivos planteados por la narrativa fisiologista y biomédica con el fin de *enderezar* y encauzar posibles desvíos físicos, morales y sexuales. En consecuencia, la gimnasia, los deportes y los juegos se convirtieron en imprescindibles medios para perfeccionar el estereotipo masculino tradicional.

...los empujones, los golpes y las caídas durante el juego. Todas estas incomodidades deben contarse más bien entre las ventajas del juego que entre los inconvenientes. Constituyen un elemento de educación moral que no debe despreciarse. (Lagrange, 1894, p. 272)

No hay mayor defecto en la educación que el de cuidar excesivamente de la sensibilidad de los niños, y es la falta que más frecuentemente se comete. El niño al que se evita cuidadosamente toda sensación penosa resulta impresionable y delicado. Y, hay que notarlo bien, sus manifestaciones excesivas de sensibilidad no son únicamente hijas del capricho. Si el niño delicado no puede soportar el dolor, es porque sus nervios sensitivos vibran más fuertemente que en los demás. (Lagrange, 1894, pp. 272-273)

Soportar el dolor se convirtió en una meta y, al mismo tiempo, en una metáfora. El dolor como meta se constituyó en una de las consecuencias que debía superar cualquier niño *normal* para asegurarse un lugar en el reino de la masculinidad tradicional, así como un alejamiento *sanador* frente a aquello considerado como lo indeseable. Los niños que no soportaban el dolor eran cobardes, miedosos o pusilánimes y no eran considerados como *verdaderos* varones. Por otra parte, el dolor como metáfora construyó una red de asociaciones en las que ciertas partes del cuerpo —como la epidermis— endurecían al yo moral, generando esas cualidades tan buscadas que eran el valor y el coraje. Ello aseguraba el control de las situaciones inesperadas y peligrosas, lo que era necesario en un mundo social y político cada vez más cambiante, fugaz e incierto. Para lograr un buen desempeño y conservar el control sobre ciertas situaciones los niños *mejor educados* aprendieron a eliminar ciertos sentimientos, a esconder —y potenciar— determinadas emociones (Keys, 2013) y a suprimir ciertas necesidades.

Cuanto más raramente se perciben sensaciones dolorosas, mayor dolor causan; cuanto más frecuentemente se repiten, más tienden a pasar inadvertidas. Todo el mundo sabe que la frecuente repetición de una sensación da por resultado constante el atenuar su vivacidad. Todo lo que es sensación se amortigua por el hábito. [...] El endurecimiento de la piel [...] [es] una cualidad de orden bastante elevado: el valor. (Lagrange, 1894, p. 273)

Acordémonos que el miedo es una enfermedad de que es necesario curarse, que el hombre intrépido puede equivocarse alguna vez, y que el que tiene miedo se equivoca siempre. (Mosso, 1892, p. 370)

Nuevamente, el valor como el (re)aseguro de un cierto tipo de masculinidad fue la meta más preciada por los heterogéneos difusores de la cultura corporal decimonónica. La piel, representada por la epidermis, debía habituarse a sensaciones dolorosas o desagradables. La práctica reiterada de situaciones dolorosas fijaba una *hexis* corporal masculina y alejaba la figura ficcional del niño cobarde, asustadizo, timorato o temeroso.

... los gimnastas, los hombres de *sport* y, en general, todos aquellos que se dedican a la práctica regular de los ejercicios corporales [...] temen menos por su *pellejo*. Su epidermis, en la práctica de los ejercicios, sufre frecuentemente bruscos contactos y se habitúa a sensaciones desagradables de todas clases. Están acomodados, además, a la fatiga, que es un sufrimiento. Su sensibilidad está embotada. (Lagrange, 1894, pp. 274-275)

En el valor entra, pues, un elemento material, a falta del cual, el hombre de mayor corazón se expone a portarse como un cobarde. Es esa especie de endurecimiento de nuestra envoltura exterior que da por resultado el desprecio de la sensación física, y esto no se obtiene más que por la acomodación. [...] Es preciso, pues, endurecer desde temprano la superficie cutánea del niño y acorazar sus nervios sensitivos. Hay que permitirle, y hasta imponerle en caso de necesidad, los ejercicios más apropiados para desembarazarle de este temor enfermizo al dolor, que conduce en nuestra época frecuentemente a la neurosis. Borremos de nuestros proverbios nacionales esa absurda expresión «juegos de manos, juegos de villanos» y guardémonos de excluir de nuestro catálogo los ejercicios cuya marcha no sea absolutamente correcta y acompasada, o aquellos que exponen al niño a recibir algunos cachetes. [...] Desde la infancia, debe comenzar la represión de esa excesiva sensibilidad, porque desde la infancia se observan sus manifestaciones más salientes. El joven, si sigue siendo demasiado impresionable, demasiado dominado por sus nervios sensitivos, no podrá libertarse más tarde de esa sensibilidad enfermiza; temblará ante el peligro, a despecho de su valor moral. (Lagrange, 1894, p. 275)

Reprimir la excesiva sensibilidad también disipaba una sexualidad *dudosa* o peligrosa, re-asegurando y re-forzando el régimen heteronormativo como la única matriz de deseo posible. Asimismo, se proclamó la eficacia de la cultura física a la hora de luchar contra el vicio solitario en tanto que esta actividad podría tener serias consecuencias en el desarrollo físico, intelectual y moral de

los jóvenes varones.⁹ Para ello se estimuló el desarrollo de la fuerza, la resistencia y la velocidad. También se alentó el contacto corporal intenso, pero a la vez temporalmente fugaz entre varones. La zona del tronco superior fue la más desarrollada (bíceps y pectorales) como metáfora de un cuerpo viril, sinónimo de un pilar duro, sólido, compacto, macizo, ancho e inquebrantable. ¿Cómo fue re-significada esta propuesta de fabricación masculina en el proyecto del doctor Enrique Romero Brest a principios del siglo XX? y ¿cuáles fueron las similitudes y diferencias planteadas por Enrique Romero Brest para el caso argentino?

El Sistema Argentino de Educación Física: fabricando el cuerpo argentino

La propuesta del doctor Enrique Romero Brest (1873-1958), dominante en el escenario educativo argentino en las primeras tres décadas del siglo XX, se materializó a partir del control del único dispositivo civil de formación de docentes en educación física y de una propuesta corporal específica: el Sistema Argentino de Educación Física. Este sistema consistió básicamente en ejercicios físicos sin aparatos y juegos en los grados superiores, y juegos distribuidos y aplicados con un criterio fisiológico en los grados inferiores. Entre la multiplicidad de ejercicios, el sistema priorizó los ejercicios preliminares, los ejercicios de suspensión, los de equilibrio, los del tronco, los ejercicios sofocantes, los respiratorios y los ejercicios de locomoción y salto. Posteriormente, se sumaron a este sistema otras prácticas corporales como las rondas escolares, las excursiones escolares, el pentatlón argentino (constituido por cinco juegos reglamentados: cazadora, cesto, banderitas, blanco y salto de precisión) y, con ciertos recaudos, determinados deportes.

La mayoría de estas prácticas estuvieron atravesadas por los dictados de la fisiología moral —y viril— del ejercicio elaborada por Lagrange y Mosso. La lucha contra la exageración de la sensibilidad y el decaimiento de la voluntad, así como el cuestionamiento a la cobardía, el miedo, la aprensión, el pánico, la sensibilidad excesiva y la pusilanimidad se convirtieron en obsesiones de la propuesta romerista y, con matices locales, atravesaron su proyecto corporal moderno. Estas convenciones y principios formaron parte del clima de época, del orden del discurso y de los *regímenes de verdad* de finales del siglo XIX y principios del XX.

Por ejemplo, como ya hemos señalado (Scharagrodsky, 2006) para Romero Brest, gran admirador de la cultura médica gala:

9 Según Thomas Laqueur, la masturbación adquiere sentidos semánticos y preocupaciones políticas diferentes a partir del siglo XVIII. De alguna manera, para Laqueur, la historia de la masturbación es parte de la historia de cómo se construyó, fabricó y sustentó el sujeto moralmente autónomo de la Modernidad. Sin duda, la pedagogía moderna y la cultura física contribuyeron a dicha construcción ficcional (Laqueur, 2007).

la cobardía moral y física es un mal, aunque no solo de nuestros niños, y el ejercicio físico debe tender a hacerlo desaparecer, para lo cual no debe temerse pusilánimemente a los que causan rozaduras, torceduras, equimosis y sangre en la nariz (Romero Brest, 1900, pp. 58-59).

Los ejemplos elegidos para asegurar este tipo de educación eran los boxeadores, actividad que era enseñada en el Instituto Nacional de Educación Física únicamente a los varones:

es admirable la resistencia de los boxeadores que sufren tremendos golpes sin que les provoquen la más ligera equimosis; en tanto que muchas personas descubren moretones por los rozamientos que les causan el manejo de sus muebles en la casa. El hábito endurece la piel y poco a poco crea el valor físico con la resistencia al dolor provocado por los agentes exteriores. La exposición de los niños a los golpes es útil de este punto de vista. Esta les hace perder el miedo físico al mismo tiempo que les da una idea más exacta y acabada del verdadero valor que los traumatismos tienen en la lucha. Predisponen al estoicismo físico que no es sino el principio del estoicismo moral y sin el cual no hay un hombre verdadero en el sentido varonil de la palabra (Romero Brest, 1909b, p. 353).

La metáfora *hacerse a los golpes* se materializaba en los cuerpos y era una necesidad que, al mismo tiempo que construía una subjetividad masculina específica, alejaba aquellos peligros inmorales e indeseables para un verdadero varón:

Los encontrones, rozaduras que son relativamente frecuentes entre los niños, y hasta los puntapiés que son accidentes constituyen más bien una ventaja. No son propiamente un defecto del juego como muchos lo suponen y afeminadamente le temen (Romero Brest, 1909b, p. 353).

La figura de la madre re-aparecía con los sentidos ya mencionados:

los niños mimados a quienes las madres no permiten desprenderse de sus vestidos se crían torpes y miedosos. En la primera ocasión en que se vean expuestos a un peligro insignificante son las víctimas más infalibles. Hemos visto algunos tipos de esta clase desmayarse por una cortadura sencilla de los dedos al hacer punta a un lápiz (Romero Brest, 1909b, p. 354).

El valor y el desafío al peligro como (re)aseguros en la formación y, al mismo tiempo, en la afirmación de cierto tipo de masculinidad fueron recurrentes en la propuesta romerista:

del punto de vista moral es la lucha uno de los juegos o ejercicios más viriles que puedan usar nuestros jóvenes; llena así, por lo tanto, la indicación de acostumbrar al niño a desafiar el peligro con la conciencia de su propia fuerza: ejercita en alto grado el valor moral (Romero Brest, 1900, p. 52).

El peligro del afeminamiento y de los desvíos sexuales¹⁰ de los cuerpos masculinos creó toda una batería de pruebas y demostraciones viriles. Era el

10 Como señala el trabajo clásico de Jorge Salessi, para el caso argentino, en el discurso de las nuevas ciencias psicológicas, sociales y médicas, distintas construcciones y formas de representación de las desviaciones sexuales sirvieron a distintos propósitos: a) Fueron utilizadas para tratar de controlar, estigmatizar y criminalizar una visible y compleja cultura de homosexuales y travestis extendida en todas las clases sociales del Buenos Aires del período.

límite que no se podía tolerar, incluso a costa de acciones violentas o bruscas ya que «el afeminamiento y el vicio son peores males que la brutalidad» (Romero Brest, 1909a, p. 84). Muchas de estas convenciones se condensaron y cristalizaron, muy especialmente, en las primeras dos décadas del siglo XX. Sin embargo, fueron reapropiadas y re-significadas con el fin de construir un estereotipo masculino moderno argentino.¹¹

Latinidad, excesiva movilidad, agilidad y viveza o acerca de cómo formar al *pillete* argentino¹²

El eclecticismo del Sistema Argentino fue producto de una combinación de axiomas, principios y características de distintos sistemas europeos ya existentes. Pero esta combinación autorreferenciada como argentina precisó de un destinatario imaginario con características distintivas supuestamente argentinas. La invención de un sistema de ejercicios físicos y juegos necesitó la fabricación de un nuevo cuerpo, con aptitudes, capacidades, habilidades y destrezas diferentes, y diferenciales, del resto de los cuerpos nacionales (fundamentalmente europeos) ya existentes.

En pleno debate sobre el verdadero sentido del *ser argentino* y ante el surgimiento y la consolidación del estado-nación y del estado educador (Lionetti, 2007), la propuesta romerista contribuyó a instalar un ideal ficcional sobre el *verdadero* cuerpo (masculino) argentino. De hecho, una de las misiones del Sistema Argentino de Educación Física fue potenciar las cualidades deseables del niño argentino y revertir o corregir aquellas que no eran desarrolladas a partir de ciertos parámetros establecidos como normales o deseables. La clave para todo ello fue, en gran parte, el diagnóstico racial elaborado por Romero Brest. Aceptando positivamente el carácter cosmopolita y el elemento indígena fusionado con la raza europea, el tipo argentino predominante hundía sus raíces con lo latino.

La homosexualidad fue imaginada como el mal acechando los espacios claves —escuelas y cuarteles— en los que se realizaba la formación e instrucción del nuevo sujeto argentino. *b)* La homosexualidad fue utilizada en Argentina para definir y regular nuevas nociones de nacionalidad y de clase social, además de sexualidad y género, de las mujeres y hombres de la *nueva raza* que debía resultar de la inmigración. *c)* La homosexualidad fue utilizada para controlar y estigmatizar poblaciones consideradas peligrosas por la cultura patriarcal y burguesa (Salessi, 1995, pp. 179-180).

11 Al estar en pugna con la matriz militar, el Sistema Argentino de Educación Física no persiguió la formación de un conscripto y soldado, sino más bien de un ciudadano republicano disciplinado pero autogobernado por la razón y no por la fuerza. De alguna manera, las críticas de Romero Brest al disciplinamiento escolar, a las relaciones jerárquicas y represivas, al dogmatismo militar generaron una alternativa al ideal masculino obediente, recio, vigoroso y guerrero propuesto por la matriz militar.

12 El siguiente apartado retoma conceptos desarrollados en P. Scharagrodsky (2015).

Nuestra raza no tiene de ninguna manera un carácter especial y distintivo, formada como está por elementos heterogéneos de un pronunciado cosmopolitismo. El elemento indígena en su fecundo consorcio con la raza europea ha formado casi toda la población argentina, exceptuando la capital. Es imposible decir, «tal es el tipo argentino». Sin embargo, se destaca notablemente una raza: la raza latina. Es la raza latina la que domina y la que nos da su sello particular. (Romero Brest, 1900, pp. 55-56).¹³

Las razas. Aunque sin el carácter de una absoluta afirmación científica, puede decirse que ciertas razas tienen como características muy especiales una determinada aptitud física, la fuerza para los anglosajones, la velocidad para los latinos. (Romero Brest, 1909b, p. 266).

La influencia latina fue el elemento diferenciador en su propuesta, aunque retomando y profundizando la concepción lagrangeana.¹⁴ La *latinidad* se hacía sentir no solo en las formas de pensar y sentir, sino también en las formas de moverse, de desplazarse, de pararse, de gesticular o de practicar un juego o un deporte. Todo el universo kinético estuvo condicionado por dicho *legado*. Ciertas características motrices (agilidad, elegancia, movilidad, etcétera) se ligaron imaginariamente a los cuerpos con pasado latino. Determinadas cualidades físicas (velocidad, destreza, habilidad, etcétera) sobresalieron en comparación con otros cuerpos no argentinos y la herencia latina fue su positiva base constitutiva y su condición necesaria. Pero la *latinidad*, también, se ligó imaginariamente con ciertas características a corregir (falta de energía y vigor, baja capacidad de fuerza física, desorden y alboroto, ausencia de método y disciplina, etcétera). El Sistema Argentino de Educación Física tenía la doble función de potenciar lo moralmente *bueno* y corregir lo incivilizado o moralmente *malo* a partir de criterios andro y eurocéntricos.

En el balance general, la *latinidad* fue un aspecto altamente valorado que, como legado en el cuerpo, debía ser fortalecido. La meta era desarrollar el verdadero cuerpo argentino haciendo hincapié en los rasgos positivos. Esta compleja operación no fue solo producto del Sistema Argentino de Educación Física. Otras prácticas asimilaron estos sentidos e inventaron esta *tradición corporal nacional* (Archetti, 2003). Los cuerpos de los niños —en este caso, varones— tenían ciertas características motrices, determinadas habilidades físicas, algunas predisposiciones morales que por diversas razones (*latinidad*, pero también

13 Según Romero Brest «Nuestras características de raza o, si se quiere, puramente ancestrales, hacen que las formas de acción que nos son propias sean más bien explosivas que resistentes, de empuje brusco y desordenado más que lento y metódico. Todas las manifestaciones de nuestra existencia social se caracterizan así, hasta en nuestros entusiasmos y desfallecimientos» (1909c, p. 106).

14 Según Lagrange «la vivacidad de los meridionales contrasta con la actitud calmada de los hombres del norte. Los primeros tienen las fibras motoras muy excitables. Jamás los ingleses ni los alemanes han podido rivalizar en esgrima con los franceses o italianos. [...] El pugilato inglés exige, sobre todo, fuerza pesada y resistencia; el pugilato francés exige, por el contrario, agilidad y oportunidad en los golpes, es decir, necesita prontitud en el ataque y velocidad en la parada» (1895, p. 230).

herencia, medio ambiente, educación, etcétera) los hacían distintos y mejores a otros niños de otras nacionalidades. Esta distinción estuvo cargada de una valoración en la que el juego simbólico con el extranjero marcó los límites indeseables:

La primera impresión que recibe un observador atento que presencia un patio de recreo de nuestros colegios, una clase de ejercicios físicos o simplemente el bullicio infantil de nuestras calles es la excesiva movilidad y actividad de los pequeños o pilletes. La idea de agilidad y destreza va ya acompañada a la palabra pillete, y todos los muchachos de nuestra calle lo son. *En las clases de ejercicios, el tipo lento, tardío, falto de elegancia es rarísimo y es siempre extranjero puro*, objeto de burla de sus compañeros, que ven en ello algo anormal y desacostumbrado (Romero Brest, 1900, pp. 56-57).

La tradición romerista contribuyó a instalar un imaginario corporal que se consolidó con el tiempo. El niño argentino en la escuela —o fuera de ella— se distinguía rápidamente. Tenía una movilidad particular que estaba condensada por un conjunto de juicios valorativos que agigantaron las posibilidades corporales frente al niño extranjero. La agilidad asombrosa, la velocidad, la elegancia y la destreza fueron los rasgos distintivos del muchacho argentino. Estas características acabaron constituyendo la figura del *pillete* en oposición al «tipo lento, tardío, falto de elegancia», forzado, pero *torpe* representado siempre por el «extranjero puro». La operación de distinción estaba en marcha y a través no solo el reinado romerista durante las primeras tres décadas del siglo XX, sino que se extendió y potenció a lo largo de ese siglo. Entre las múltiples narrativas de distinción inventadas por ciertos sectores sociales sobre la *argentinidad*, a no dudarlo, la cuestión corporal fue una de las que potenció su posición frente al resto de las naciones *civilizadas*: cuerpos diestros, hábiles y ágiles. Esta narrativa fue uno de los rasgos de distinción recurrentemente señalados como etiqueta de presentación ante al resto de las naciones *civilizadas*.

En consecuencia, el Sistema Argentino colaboró en la construcción de un mito que recorrió todo el siglo XX. El cuerpo argentino —masculino— se diferenció de los cuerpos de los niños inmigrantes y aún más de aquellos que no tenían un legado latino. Pero la *latinidad* no fue para Brest sinónimo de determinismo biológico, ya que el medio ambiente, la educación y su sistema, también hacían su parte (Romero Brest, 1917, pp. 44-45). El cuerpo del niño argentino combinado con el medio ambiente producía y potenciaba algo mágico y distintivo, caracterizado por ciertas cualidades fuertemente valoradas: vivacidad, soltura, maestría y velocidad. Esta versión sobre la supuesta destreza del niño argentino también era confirmada por la mirada del extranjero o la mirada que Brest fabricaba sobre los maestros anglosajones. En este caso, para exaltar positivamente esta distinción:

En los ejercicios del cuerpo se distinguen por su velocidad, por una rápida comprensión y ejecución de los ejercicios que exigen destreza, posiciones difíciles, rapidez de los movimientos, certeza de la vista. Descuellan siempre y con facilidad en la carrera; en el salto es eximio con poca ejercitación y se

adapta notablemente a los juegos extranjeros que necesitan el desarrollo de estas cualidades. He oído expresar esta misma opinión a maestros anglosajones (Romero Brest, 1900, p. 57).¹⁵

Necesitamos metodizar las fuerzas, educarlas y disciplinarlas, para aumentar su valor y sus resultados, aprovechando las hermosas cualidades latinas que las dotan ricamente. (Romero Brest, 1909c, p. 106)

Al mismo tiempo que los niños argentinos se diferenciaban y sobresalían por sus acciones motrices veloces, rápidas, diestras y su capacidad de comprensión y ejecución en los ejercicios físicos y en los juegos, eran supuestamente poco partidarios de la lucha y de los ejercicios de fuerza. El mito del cuerpo del niño argentino hábil y ágil, pero, al mismo tiempo, poco afecto a la lucha, al trabajo permanente y al disciplinamiento se instaló. La falta de energía fue clave. Metáfora del cuerpo termodinámico decimonónico que se ligó imaginariamente con la eficiencia al mundo del trabajo. Eso era lo que faltaba en la Argentina en construcción. Además, la falta de energía ponía en peligro no solo la ausencia de vigor en el cuerpo individual, sino la fortaleza en la nación. Ningún Estado educador moderno obvió u olvidó esta relación imaginaria. Estaba en juego la integridad del cuerpo individual, la disciplina social, la fuerza de trabajo y la propia nación. El elemento que vertebraría ello sería «la masculinidad hegemónica» (Connell, 1995) como disposición corporal individual y colectiva capaz de mantener el orden social patriarcal y enfrentar los desafíos y amenazas sin doblegarse ante el peligro o ante la adversidad. Una de las cualidades más detestadas —no solo por la invención romerista— era la del niño cobarde (Mosse, 2000). El cobarde o el miedoso era el falso varón, el impostor que iba en contra de su propia *naturaleza* masculina y que ponía en riesgo el dimorfismo sexual, la reproducción como fin central de la sexualidad, la familia tradicional y la grandeza de la nación. Una nación, la argentina, que estaba llamada a «ser grande entre las grandes», según proclamaba gran parte de la elite gobernante de la época.

Estos conceptos se reiteraron con pequeños matices a lo largo de las primeras dos décadas del siglo XX. El Sistema Argentino de Educación Física tuvo como misión potenciar las cualidades (algunas innatas, otras estimuladas por la educación, el medio ambiente, las costumbres, etcétera) del niño argentino y revertir o corregir aquellas consideradas indeseables para un cuerpo argentino moderno. Según Brest «le repugnan los ejercicios de fuerza, aquellos que necesitan gran esfuerzo muscular o gran desgaste de energía [...] He aquí su defecto: la

15 Continuaba Romero Brest reafirmando estos conceptos de la siguiente manera: «El niño argentino parte como una flecha desde el primer día de clase, aun cuando muchos de ellos hayan permanecido hasta entonces clavados en los bancos de los colegios. Si cae, lo que no sucede con facilidad por su destreza, lo hace siempre en condiciones favorables y parece que rebotara al levantarse como si sus huesos fueran resortes de acero. Sus juegos favoritos —los nacionales— son siempre de velocidad y destreza y agilidad: el rescate, el salta-carnero, el tejo, el fusilado, la policía, etc. No es muy aficionado a la lucha romana, aunque es peleador de índole» (1900, p. 57).

falta de energía. Rehúyen del peligro [...] entra como causa importante la cobardía moral» (Romero Brest, 1900, p. 58).

De alguna manera, el Sistema Argentino fue una de las tantas tácticas que, a principios del siglo XX, se hizo cargo del problema de la invención de la nación argentina. En la diagramación de un modelo de país, la cultura física en general y la educación física en particular tuvieron un papel no menor. Si la institución educativa colaboró muy fuertemente en este proceso incorporando e integrando a los supuestamente *normales* a una comunidad imaginada y expulsando a los físicos y moralmente *anormales*, la educación física aportó su granito de arena a dicho proceso participando activamente en la definición de un cuerpo argentino, muy especialmente, masculino.

Los años veinte comenzaron a marcar, lentamente, ciertos cambios y desplazamientos con relación al control y dominio del campo de la *cultura física*. El Sistema Argentino comenzó a ser puesto en cuestión con mayor intensidad por distintos agentes, actores y grupos sociales, y otros sentidos como el espiritualismo y cierta apertura a determinados deportes comenzaron a impregnar la propuesta educativa. Los cambios macropolíticos a principios de los años treinta y determinados reordenamientos del propio campo de la *cultura física* construyeron nuevas narrativas sobre la educación de los cuerpos en movimiento y el Sistema Argentino de Educación Física quedó, lentamente, afuera de la agenda política y educativa. Sin embargo, el higienismo escolar combinado con ciertos discursos pedagógicos y psicológicos, la apelación a la ciencia y a la fisiología del ejercicio como forma de legitimar la disciplina escolar, el eclecticismo producto de una combinación de diversas prácticas corporales (con un mayor protagonismo de los deportes) y la supuesta destreza física masculina inigualable y *propia-mente* argentina junto con la lucha contra la cobardía, la sensibilidad excesiva, la fragilidad físico-moral y la pusilanimidad continuaron presentes en muchos de los discursos dominantes referidos a la cultura física y a la educación física más allá de la década de los treinta.

Fuentes

- LAGRANGE, F. (1894). *La higiene del ejercicio en los niños y en los jóvenes* (trad. Ricardo Rubio). Madrid: Librería de José Jorro.
- (1895). *Fisiología de los ejercicios corporales* (trad. Ricardo Rubio). Madrid: Imprenta Gregorio Juste.
- (1896). *El ejercicio en los adultos* (trad. Ricardo Rubio). Madrid: Imprenta Gregorio Juste.
- MOSSO, A. (1892). *El miedo* (versión castellana de Madrid Moreno). Madrid: Librería de José Jorro.
- (1893). *La fatiga* (versión castellana de Madrid Moreno). Madrid: Librería de José Jorro.
- (1894). *La educación física de la juventud seguida de la educación física de la mujer* (versión castellana de Madrid Moreno). Madrid: Librería de José Jorro.
- ROMERO BREST, E. (1900). *El ejercicio físico en la escuela (del punto de vista higiénico)*, tesis presentada para optar al grado de Doctor en Medicina. Buenos Aires: Compañía Sud-Americana de Billetes de Banco.
- (1909a). *La educación física en la escuela primaria. Su organización y sus resultados*. Buenos Aires: Imprenta de Obras de E. Spinelli.
- (1909b). «La educación física y los accidentes callejeros», en *Revista de la Educación Física* (Buenos Aires), año 1, n.º 6, pp. 342-354.
- (1909c). «Orientación social de la educación física», en *Revista de la Educación Física* (Buenos Aires), año 1, n.º 2, pp. 103-111.
- (1917). *El Instituto Nacional Superior de Educación Física. Antecedentes, organización y resultados*. Buenos Aires: Cabaut y Cía.

Referencias bibliográficas

- AISENSTEIN, Á. y P. SCHARAGRODSKY (2006). *Tras las huellas de la educación física escolar argentina. Cuerpo, género y pedagogía. 1880-1950*. Buenos Aires: Prometeo.
- ALLIAUD, A. (2007). *Los maestros y su historia: los orígenes del magisterio argentino*. Buenos Aires: Granica.
- ANDERSON, P. (2014). «*Mens sana in corpore sano*: deportismo, salud y feminidad en Argentina, 1900-1945», en P. SCHARAGRODSKY (coord.), *Miradas médicas sobre la cultura física en Argentina (1880-1970)*, pp. 83-100. Buenos Aires: Prometeo.
- (2015). «Sporting Women and Machonas: Negotiating Gender through Sports in Argentina, 1900-1940», en *Women's History Review*, vol. 24, n.º 5, may., pp. 700-720.
- ARCHETTI, E. (2003). *Masculinidades. Fútbol, tango y polo en Argentina*. Buenos Aires: Antropofagia.
- BADINTER, E. (1993). *XY. La identidad masculina*. Madrid: Alianza.
- BARRANCOS, D. (2007). *Mujeres en la sociedad argentina. Una historia de cinco siglos*. Buenos Aires: Sudamericana.
- , D. GUY y A. VALOBRA (COORDS.) (2014). *Moralidades y comportamientos sexuales. Argentina, 1880-2011*. Buenos Aires: Biblos.

- BOURDIEU, P. (2000). *La dominación masculina*. Barcelona: Anagrama.
- BUCH, A. (2006). *Forma y función de un sujeto moderno. Bernardo Houssay y la fisiología argentina (1900-1943)*. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes.
- BUTLER, J. (2002). *Cuerpos que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del «sexo»*. Barcelona: Paidós.
- CARLI, S. (2002). *Niñez, pedagogía y política. Transformaciones de los discursos acerca de la infancia en la historia de la educación argentina entre 1880 y 1955*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- CONNELL, R. (1995). *Masculinities*. Berkeley: University of California Press.
- (1998). «El imperialismo y el cuerpo de los hombres», en T. VALDÉS y J. OLAVARRÍA (eds.), *Masculinidades y equidad de género en América Latina*, pp. 76-89. Santiago: FLACSO.
- DI LISCIA, M. (2004). «Médicos y maestros. Higiene, eugenesia y educación en Argentina (1880-1940)», en M. S. DI LISCIA y G. N. SALTO (eds.), *Higienismo, educación y discurso en la Argentina (1870-1940)*, pp. 37-64. La Pampa: UNLPAM.
- DUNNING, E. (1993). «Reflexiones sociológicas sobre el deporte», en J. I. BARBERO (ed.), *Materiales de sociología del deporte*, pp. 83-108. Madrid: La Piqueta.
- (1996). «El deporte como coto masculino: notas sobre las fuentes sociales de la identidad masculina y sus transformaciones», en N. ELIAS y E. DUNNING (eds.), *Deporte y ocio en el proceso de la civilización*, pp. 323-342. México: Fondo de Cultura Económica.
- FAUSTO STERLING, A. (2006). *Cuerpos sexuados. La política de género y la construcción de la sexualidad*. Barcelona: Melusina.
- GAYOL, S. (2008). *Honor y duelo en la Argentina moderna*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- GOELLNER, S. (2003). *Bela, maternal e feminina. Imagens da mulher na revista educação physica*. Río Grande del Sur: Unijui.
- KEYS, B. (2013). «Senses and Emotions in the History of Sport», en *Journal of Sport History*, vol. 4, n.º 1, primavera, pp. 21-38.
- KOSOFSKY SEDGWICK, E. (1998). *Epistemología del armario*. Barcelona: Ediciones de la Tempestad.
- LAQUEUR, T. (2007). *El sexo solitario. Una historia cultural de la masturbación*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- LAVRIN, A. (1998). *Women, Feminism & Social Change in Argentina, Chile and Uruguay, 1890-1940*. Lincoln y Londres: University of Nebraska.
- LIONETTI, L. (2007). *La misión política de la escuela pública. Formar a los ciudadanos de la república (1870-1916)*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- MCKAY, J., M. MESSNER y D. SABO (2000). *Masculinities, gender relations, and sport*. Londres: Sage.
- MESSNER, M. (1992). *Power and play. Sports and the problem of masculinity*. Boston: Beacon.
- MOSSE, G. (2000). *La imagen del hombre. La creación de la masculinidad moderna*. Madrid: Talasa.
- NARI, M. (2004). *Políticas de maternidad y maternalismo político, 1890-1940*. Buenos Aires: Biblos.
- PENNEY, D. (2002). «Gendered policies», en D. PENNEY (ed.), *Gender and Physical Education: Contemporary issues and future directions*, pp. 103-123. Londres: Routledge.
- PIEDRA, J. (COORD.) (2013). *Géneros, masculinidades y diversidad. Educación física, deporte e identidades masculinas*. Barcelona: Octaedro.

- PINEAU, P. (2014). «Guerra a la escuela bárbara. El establecimiento de una estética moderna en los orígenes del sistema educativo moderno», en P. PINEAU (dir.), *Escolarizar lo sensible. Estudios sobre estética escolar (1870-1945)*, pp. 115-134. Buenos Aires: Teseo.
- PUIGGRÓS, A. (1990). *Sujetos, disciplina y currículum (1885-1916)*. Buenos Aires: Galerna.
- (1996). *Qué pasó en la educación argentina. Desde la conquista al menemismo*. Buenos Aires: Kapelusz.
- RABINBACH, A. (1990). *The Human Motor: Energy, Fatigue, and the Origins of Modernity*. Nueva York: Basic Books.
- SALESSI, J. (1995). *Médicos maleantes y maricas. Higiene, criminología y homosexualidad en la construcción de la nación argentina (Buenos Aires: 1871-1914)*. Buenos Aires: Beatriz Viterbo.
- SCHARAGRODSKY, P. (2006). «El padre de la educación física argentina: fabricando una política corporal generizada (1901-1938)», en Á. AISENSTEIN y P. SCHARAGRODSKY (coords.), *Tras las huellas de la educación física escolar argentina. Cuerpo, género y pedagogía. 1880-1950*, pp. 159-197. Buenos Aires: Prometeo.
- (comp.) (2008). *Gobernar es ejercitar*. Buenos Aires: Prometeo.
- (2015). «El Sistema Argentino de Educación Física. Entre el cientificismo, la higienización, el eclecticismo y la argentinidad», en *Revista Brasileira de Ciências do Esporte* (Campinas), vol. 37, abril-junio, pp. 158-164.
- TORRICELLA, A. (2014). «Cultura física, discurso científico y usos de la fotografía. Convergencias epistemológicas en torno a las re-presentaciones del cuerpo, Argentina 1910-1940», en P. SCHARAGRODSKY (ed.), *Miradas médicas sobre la cultura física en Argentina (1880-1970)*, pp. 59-82. Buenos Aires: Prometeo.
- TOSH, J. (1994). «What should Historians do with Masculinity? Reflections on Nineteenth-century Britain», en *History Workshop Journal* (Oxford), n.º 38, pp. 179-202.

Los signos del cuerpo y la cristalización de la historia

AGUSTINA CRAVIOTTO CORBELLINI

Presentación

Diversos estudios han señalado el modo en que la formalización de la medicina moderna fue afectando y conformando otros campos, como el de la educación física. Esta «herencia significativa» fue definiendo un corpus, un sistema de enunciados y un funcionamiento del conocimiento acumulado, con reglas sobre los enunciados verdaderos respecto del cuerpo. Siguiendo esta línea, presentamos algunas discusiones desplegadas a comienzos del siglo XX en Uruguay sobre el modo en que el cuerpo fue leído e intervenido. Tal lectura del cuerpo, de sus signos y síntomas, fue posible por el desarrollo de la semiología y bajo el pretexto de ubicar a la palabra como *falso saber*. Una de sus consecuencias fue el modo en el cual la historia del sujeto se confundió con la historia de los comportamientos observados y signos medidos por el médico y el maestro, en la clínica, en el aula o en el patio.

Los signos y sus dispositivos de lectura

Como lo físico, tampoco lo psíquico
es necesariamente en la realidad según se nos aparece.

SIGMUND FREUD

Como señalara Nicolás Duffau (2015), desde comienzos del siglo XIX, la medicina osciló entre dos modelos nosográficos para explicar la enfermedad: el organicista, que buscó una lesión, y otra visión de carácter moral y social, que explicó el desorden por la existencia de un terreno social patógeno habitado por el individuo. Lo singular en nuestro país fue su inclinación por la segunda posición; fue recurrente el problema de la herencia, es decir, de una realidad social y biológica en la que la predisposición congénita despertaba por el medio social. De esta forma, los diagnósticos médicos fluctuaron entre fenómenos que podían ser orgánicos o adquiridos en el medio social. De aquí el diálogo y la demanda a la pedagogía. Si los problemas del cuerpo, del gobierno del cuerpo, hubiesen sido solo orgánicos, la pedagogía habría tenido poco alcance. Podríamos decir que no fue, entonces, tanto el cuerpo orgánico como el semiológico, como el lenguaje del cuerpo, el que determinó la demanda de uno y otro.

Los desarrollos de la semiología colocaron la mirada en el síntoma y en los signos del cuerpo. De su observación derivaron los significados, como un desciframiento de señales, inteligibilidad que supone que los síntomas y los signos preexisten al lenguaje. Estos, generalizables y estables, no dependen del paciente, sino de la lectura correcta del profesional, por ejemplo: fiebre-infección (Foucault, 2008). El especialista «abre el secreto de la enfermedad, y esta visibilidad es la que hace a la enfermedad penetrable a la percepción» (Foucault, 2008, p. 130), permitiendo que emerja la significación (Dunker, 2011).

Una práctica frecuente en la formación de los médicos, pero también de los maestros uruguayos, fue colocar a los estudiantes en contacto directo con la naturaleza de los signos del cuerpo, es decir, en la percepción de las señales ofrecidas a los sentidos y por ello al conocimiento (Duprat, 1911, 1913 y 1914; Etchepare, 1913; Rossi, 1916; Montaner, 1928). Esta noción de práctica supone como condición el silencio de las teorías. Tal como señalaría Alfredo Navarro,¹ los cursos magistrales tendían a desaparecer en Europa, el espacio reservado para la teoría se minimizaba y se colocaba el acento en la práctica. Decía al respecto:

separar la patología de la clínica es un imposible, y también separarla del laboratorio; es el profesor de clínica a quien corresponde enseñar la patología, es él quien debe enseñar la enfermedad con el enfermo por delante, como es al hombre de laboratorio a quien corresponde completar esa simple instrucción mostrando con el órgano a la vista cuál es la alteración que ha traído los síntomas de la enfermedad. Fuera de ahí la enseñanza tendrá que ser profundamente defectuosa. (Navarro, en Oddone y Paris, 1971, pp. 446-447).

Si bien el pragmatismo parecía dominar en la investigación y en la enseñanza universitaria, el consenso no era absoluto (Rodríguez Giménez, 2010); por ejemplo, Américo Ricaldoni señaló el peligro de un practicismo que «solo puede dar, como resultado final, no auténticos hombres de ciencia, sino empíricos y enfermeros más o menos hábiles» (cit. en Oddone y Paris, 1971, p. 447). Estas discusiones estuvieron presentes, aunque en general no tomaron otra vía que la de dividir en dos partes la enseñanza: una teórica, la otra práctica (Rodríguez Giménez, 2010). Este es un momento fundamental, puesto que el reinado de la experiencia práctica desnuda al signo de todo orden simbólico, desprovisto de lenguaje; la corroboración de los signos (con o sin tecnología) se presenta como saber natural y espontáneo. Francisco Soca explicaba del siguiente modo una didáctica:

Investigo delante de los alumnos y clasifico los síntomas y por medio de ellos me elevo lógicamente al diagnóstico y pronóstico y llego a las conclusiones terapéuticas, es decir, a la acción que es el fin totalizado de toda medicina. Pero antes de entregarme yo mismo a estas investigaciones, hago que mis discípulos las realicen ellos mismos en mi presencia y controlándose recíprocamente. Yo juzgo en definitiva y a la vez, el trabajo de mis alumnos y el mal del enfermo. De todos modos, mis alumnos hacen verdadero oficio de médico. Y para el caso no hay otro procedimiento didáctico, práctico y verdaderamente fecundo.

1 Decano de la Facultad de Medicina a comienzos del siglo XX.

Oír antes de juzgar es inútil en medicina clínica; juzgar, hacer: ése es todo el arte. Oír a los maestros después de haberse puesto enfrente a los problemas, haber medido sus dificultades y haber hallado una solución buena o mala; tal es el camino, el solo camino por donde se llega a ser práctico, útil y consciente (Soca, en Oddone y Paris, 1971, p. 450). [La cursiva es nuestra.]

La evidencia de la prueba es la de un saber objetivo, no hay sujeto inmiscuido en tal saber. Estamos frente a la verdad universal del cuerpo, donde la escucha es siempre inútil. Lo que la lectura de Freud pudo aportar en este punto fue pensar un cuerpo que sostiene un saber y una verdad de difícil acceso, en contraposición al fraude, a la mentira y, en algunos casos, a la pretensión de haberla develado en su correlativo fisiológico, una vez hubiese desaparecido el síntoma (Craviotto, 2017). En *Aun*, Lacan señala que un momento clave para Freud fue cuando colocó

en primer plano una función que es también la que Marx aportó, a saber, considerar un cierto número de hechos como síntomas [...]. La dimensión del síntoma es que eso habla, habla incluso a aquellos que no saben escuchar, no dice todo, incluso a aquellos que lo saben. Esta promoción del síntoma, aquí está el giro que vivimos en un cierto registro que digamos, se persigue ronroneando durante siglos alrededor del tema del conocimiento, de que estamos completamente desprovistos, y se huele bien lo que hay de antierrado en la teoría del conocimiento cuando se trata de explicar el orden del proceso que las formulaciones de la ciencia constituyen ([1972-1973] 1998, p. 144).

A diferencia de los planteos freudianos, la medicina uruguaya, que supo leerlos de un modo peculiar, definió el síntoma como señal de una falla orgánica o una mentira, que dista de anudarse a un deseo de saber anclado en el síntoma. Diversos casos presentados en la *Revista Médica del Uruguay* dan cuenta de que se reconoció como una simple ecuación y un error natural que el medicamento o el diálogo de la razón puede resolver (Craviotto, 2017). La pregunta sobre el cuerpo rige entonces sobre qué hacer, que responde la terapéutica: medicamentosa o correctiva, pedagógica y moral. La causa le es velada al sujeto, en su normalización o acomodación sintomática (Dunker, 2011).

En 1919 Santín Carlos Rossi² expone, en un texto denominado *El criterio fisiológico*, una tesis que explicaría la relación de la ciencia médica con el saber del cuerpo. La biología y específicamente la fisiología se presenta como el «campo neutral del pensamiento» (Rossi, 1919, p. 6). Ningún dominio de la vida le es ajeno, ni la psicología «que no es otra cosa que la fisiología de la corteza cerebral, y no podría dilucidar ninguno de sus problemas sin respetar las condiciones de la energética nerviosa que prueban que el pensamiento, como la luz, brilla consumiendo

2 Santín Carlos Rossi (1884-1936) se graduó en la Facultad de Medicina de la Universidad de la República. Fue practicante y luego médico del hospital Vilardebó. En 1917, fue nombrado profesor agregado de la Cátedra de Psiquiatría y Medicina Legal; pasó a ser titular en 1925, año en que fallece Bernardo Etchepare. Tuvo una importante participación en el ámbito educativo, como director de Enseñanza Primaria y Normal, ministro de Instrucción Pública y diputado.

oxígeno y produciendo ácido carbónico» (1919, p. 6) ni la educación que «es el aprendizaje de las tácticas para ejercer nuestras funciones» (1919, p. 7). Así, Rossi denuncia a la ciencia que despoja el sentimiento y lo entiende fundamental para entender al hombre completamente. Allí recuerda el mito de Apuleyo y narra brevemente la historia de Psique y Eros:

Psiquis recibe en la sombra de la noche la visita apasionada de Eros, que no quiere revelar su identidad. Intrigada la diosa por el misterio y queriendo ver al esposo desconocido, una noche enciende su lámpara y espera despierta. Pero el Amor se ofende y no viene, huyéndole a la luz... (Rossi, 1919, p. 11).

El médico interpreta, mediante el mito, que, ante el castigo de Eros a Psique, el hombre cree que debe dejar el saber en el orden del misterio, de lo no sabido. Sin embargo, rechaza que así como el sentimiento de Eros no necesita ser ocultado para mantener su encanto, tampoco la ciencia debe dejar en la sombra, fuera de la luz, de la mirada, cualquier saber sobre el hombre. Como expresa Rossi, «toca a los hombres de ciencia desvanecer ese temor» (1919, p. 11). Como ciencia que se dirige al «perfeccionamiento individual y social al preconizar la satisfacción de las exigencias funcionales del organismo humano» (1919, p. 14), encuadrará en las leyes rigurosas de la biología al amor, la solidaridad, la justicia, entre otros. «Psiquis y Eros pueden seguir amándose al amparo de la verdad» (1919, p. 14); saber puesto a la mirada que evidencia la verdad que encarna el criterio fisiológico.

La historia como paranoia de transparencia

Los síntomas y signos se hallaron del lado de la respuesta, no de la pregunta intrínseca a esta. En este sentido, la historia de un fenómeno o de una enfermedad se confundió con la historia del sujeto, no resultando más que una sucesión de hechos. Mientras que la historia de un sujeto supone una narrativa, su palabra y la implicancia subjetiva, estas se conformaron a partir de una mera descripción de hechos verificables.

En 1916, el *Reglamento referente a las historias clínicas*, de la Facultad de Medicina, señaló un uso descuidado de los estudiantes, quienes realizarían esas historias de forma apresurada e incompleta, e incluso con «errores y datos fantásticos», y anunció la necesidad de redactar «historias fieles y completas» (Revista Médica del Uruguay, 1916, p. 39). Si bien se trató de evitar errar en el diagnóstico —en la relación preestablecida referente al signo—, también supuso una transparencia que debía ofrecer la totalidad de los datos, aunque no cualquier dato, sino el dato útil que el experto puede detectar. La fidelidad se la debe el paciente al médico y el médico a la ciencia; tanto el objeto de estudio como el proceso deben ser transparentes. Así, también las escuelas y las plazas vecinales reclamaron e instauraron mecanismos de evaluación, para conformar el registro

de sus concurrentes. Estamos frente a una cuestión de orden: para conducir a un individuo hay que estudiarlo, observarlo, medirlo.

Fueron reiteradas las menciones a la necesidad de la unión entre psicología y psiquiatría para el estudio del individuo (Etchepare, 1913; Payssé, 1920). Un correcto estudio significó utilizar el método extrospectivo y evitar, como requerimiento de precisión y objetividad científica, recurrir a la palabra en su valor de verdad, sobre todo en locos, mujeres y niños (Fontecilla, 1919; Etchepare, 1913). La unión de estas dos disciplinas cubría de ese modo la actividad neuropsíquica normal y patológica, apoyada en este «método primordial de la clínica» (Payssé, 1920, p. 104). Las histéricas de Etchepare y los niños nerviosos suyos y de Luis Morquio le advirtieron a la medicina uruguaya sobre el intento fallido de someter el cuerpo a un atlas, lugar de fracaso que intentó sobreponerse por la vía de la psicología experimental y la pedagogía.

Con miras a la profilaxis infantil de los desvíos, estas últimas no demoraron en aliarse, conformando diversas tecnologías sobre el cuerpo orgánico: una didáctica regida por lo psicológico, una batería de test que traducen el encuentro con el conocimiento sobre el cuerpo, en una relación de externalidad dada por el método y una serie variada de terapéuticas de corrección. Con esta base, el maestro colocará el estudio del test en términos de instrumento de diagnóstico para «descubrir los factores causales de las anomalías y sugerir el tratamiento más adecuado» (Rey Álvarez, 1928, p. 372). Fue fundamental la proyección del Laboratorio y anexo a la Sección de Estadística donde funcionaba un consultorio psicopedagógico que daría «respuestas y solución [a] las cuestiones que sobre temas de su especialidad formulen los maestros» (Rey Álvarez, 1928, p. 361). Diagnóstico, pronóstico y tratamiento son los dispositivos de toda clínica médica, elementos que podemos encontrar en los escritos médicos. Suponer su presencia en la escuela y en la plaza implica reconocer el espejo de un espacio donde se produce el reconocimiento de los signos del cuerpo que remiten a un padecimiento o fuga de la norma. Fue también indispensable recoger datos mediante la anamnesis y la exploración, para luego interpretarlos. Este espacio se constituyó, además, como centro de difusión de información de técnicas, de forma práctica, en colaboración con el Cuerpo Médico Escolar. Medicina y pedagogía encontraron en el funcionamiento de la norma su lazo y una función: la de instaurar exigencias y prescripciones que se edifican como correlativos de un supuesto interior natural. Que la norma tenga una estructura natural es la condición para resguardarla de cualquier duda, pues poco espacio hay para ella en la biología, en la física y en la química. Bajo las líneas divisorias de lo normal esperado y lo patológico, el pronóstico se articuló a la elección de la terapéutica orgánica o pedagógica, como recurso que trata el cuerpo, para restituirle su integridad natural.

El problema de la mente fue clave para entender el funcionamiento del cuerpo, aunque se tratara en última instancia del cerebro, el ambiente moralizante fue agente de contagio y de cura. En 1922, Morey Otero señaló la importancia de los *mental test*, sobre los llamados «deberes del cuerpo». Estos debían considerar

una correlación entre «los intereses funcionales del niño con la moral enseñada» (1922, p. 574), puesto que «dice Claparède se desarrolla naturalmente pasando por un determinado número de etapas que se suceden [...] que corresponde al desarrollo de una determinada función o aptitud, cuyo juego procura algún goce al niño» (1922, p. 574). Es trabajo de la pedagogía conducir el instinto (Morey Otero, 1922), por lo que la historia del escolar no fue otra cosa que la representación de la línea evolutiva de sus cambios. Fantasía de transparencia de la vida que adoptó el nombre de registro paidológico cuyo alcance no solo fue retrospectivo, sino proyectivo, pues preparó los medios y predeterminó los resultados de la guía vocacional u orientación profesional. La biometría, la antropometría, la higiene mental, la anamnesis hereditaria y el examen clínico descifrarían las señales históricamente constituidas en ese cuerpo (Montaner, 1928). La importancia de la inscripción histórica radica en este punto.

Los datos recabados se exhibieron a un público deseoso de corroborar en ellos cierto nivel de teoría, colocados en documentos escritos por médicos o maestros cuya letra mostraría la realidad de una historia: la historia clínica, el registro paidológico (Montaner, 1928) y el «registro especial» (CNEF, 1911) de la tarjeta de estado físico de las plazas y los «certificados de eficiencia normal, para varones y mujeres» (Rodríguez, 1923, p. 56). Estos identificaron a los individuos en las instituciones, validados por un saber que los precedió y garantizados por la mano de quien escribe, aquel que no vivió, pero construyó la historia. De esta forma se fueron conformando las historias, por ejemplo, de Julio (Morquio, 1901) y María L. (De León, 1905) como aquello que «de hecho o de derecho, tarde o temprano, abierta o indirectamente, puede ser dado a la mirada» (Foucault, 2008, p. 20) y donde esta «no tiene ya, sino que ejercer sobre la verdad un derecho de origen» (Foucault, 2008, p. 17).

La historicidad del individuo queda conformada en la información de la herencia y los efectos de la experiencia sobre lo orgánico, y la génesis de la debilidad como la interacción de aparatos que funcionarían según el «modo que permite expresar dicha interacción bajo la forma de una relación entre función y variable, que es lo que constituye su determinismo» (Lacan, 1966, p. 143). Las historias clínicas, los registros paidológicos, la tarjeta de salud de las plazas vecinales (CNEF, 1911) se constituyeron como dispositivos de lectura del cuerpo, regidos por la mirada, cuando no por la experimentación. El aula como laboratorio (sea una plaza, un patio o un salón de clases) funcionó a razón de una relación entre lo universal y lo particular, donde predomina la constatación del primero. El tratamiento de los «sujetos examinados», que se presentaban en los cursos prácticos (Morey Otero, 1928), operó bajo la suposición de un sistema clasificado de retrasos y patologías, que replicó el modo de estudio psiquiátrico y psicológico. El registro fue coherente con un discurso pedagógico que necesitó quién determinara las leyes de su accionar, para todos. Al verificarse, es verdad para uno porque es verdad para todos. Lo que esta mirada permite es poner las historias en serie en una epistemología, volviéndose una variante

en la representación de la estructura. Si se estudia cada caso, si aplican los test, es porque estos tienen valor de prueba, es decir, corroboran el saber —la verdad— dado por las leyes, lo ilustran y por eso tienen un carácter fundamental de enseñanza, de muestra.

Consideraciones finales

El desarrollo de la semiología, y la centralidad de los signos y síntomas, en la estructuración del lenguaje médico constituye un aspecto fundamental para indagar en una historia y una epistemología del cuerpo en Occidente. Un abordaje local no parece alejarse del modo típicamente moderno de leer el cuerpo. La actitud diagnóstica y la fijación del hecho fueron la vía por la cual se clarificó la naturaleza categorial del sujeto; la posición meta, la verdad ofrecida por el saber científico sostuvo la creencia de dominar la situación frente al cuerpo. Las historias individuales registraron la unión del saber y la verdad del cuerpo universal, y se le solicitó al sujeto que actuara en consecuencia. Se anuló, de tal modo, cualquier indicio de lo singular, obstáculo de generalizaciones y clasificaciones. El cuerpo que habla es rechazado por no encajar coherentemente en los patrones de la ciencia natural, es decir, se reconoce simplemente por la dimensión de la extensión.

Referencias bibliográficas

- Comisión Nacional de Educación Física (CNEF) (1911-1914). Ministerio de Turismo y Deporte. Actas de la Comisión Nacional de Educación Física, agosto de 1911-noviembre de 1914, libro 1, Montevideo.
- CRAVIOTTO CORBELLINI, A. (2017). *El sujeto entre la clínica y la escuela. La relación cuerpo-psique y la lectura de Freud en Uruguay (1900-1930)*, tesis para optar por el título de magíster en Estudios Interdisciplinarios de la Subjetividad, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- DE LEÓN, J. (1905). «Un caso de histero-traumatismo: cura maravillosa», en *Revista Médica del Uruguay* (Montevideo), pp. 208-213.
- DUFFAU, N. (2015). «Saberes y prácticas de la psiquiatría en Uruguay (1860-1910): de la Colonia de Alienados al hospital Vilardebó. Etapas de una evolución conflictiva», en *Revista Culturas Psi* (Buenos Aires), n.º 5, setiembre, pp. 40-69.
- DUNKER, C. I. L. (2011). *Estrutura e constituição da clínica psicanalítica. Uma arqueologia das práticas de cura, psicoterapia e tratamento*. San Pablo: Annablume.
- DUPRAT, P. E. (1911a). «Introducción al estudio de la terapéutica», en *Revista Médica del Uruguay* (Montevideo), n.º 8, año XIV, pp. 163-180.
- (1911b). «Introducción al estudio de la terapéutica. Capítulo segundo (conclusión)», en *Revista Médica del Uruguay* (Montevideo), n.º 9, año XIV, pp. 181-192.
- (1913). «Bases científicas de la terapéutica», en *Revista Médica del Uruguay* (Montevideo), pp. 354-389.
- (1914). «La psicoterapia», en *Revista Médica del Uruguay* (Montevideo), n.º 5-7, año XVII, pp. 159-235.

- DUPRAT, P. E. (1915). «La psicoterapia», en *Revista Médica del Uruguay* (Montevideo), n.º 4, año XVIII, pp. 189-210.
- ETCHEPARE, B. (1913). «Ceguera histórica», en *Revista Médica del Uruguay* (Montevideo), pp. 113-122.
- FOUCAULT, M. (2008). *El nacimiento de la clínica: una arqueología de la mirada médica*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- FONTECILLA, O. (s. d.) «Significados biológicos de los fenómenos históricos», en *Revista Médica del Uruguay* (Montevideo), pp. 516-575.
- HUERTAS, R. y M. DEL CURA (1996). «La categoría “infancia anormal” en la construcción de una taxonomía social en el primer tercio del siglo XX», en *Asclepio*, vol. 48, n.º 2, pp. 115-127. Disponible en: <<http://asclepio.revistas.csic.es>> (acceso: 3/5/2016).
- LACAN, J. (1985). «La ciencia y la verdad» (1966), en J. LACAN, *Escritos II*, pp. 834-856. Buenos Aires: Siglo XXI.
- (1998). *El seminario 20. Aun* (1972-73). Buenos Aires: Paidós.
- MONTANER, J. C. (1928). «Instituto de Psicotécnica y Educación», en *Anales de Instrucción Primaria*, tomo XXIV, pp. 335-365.
- MOREY OTERO, S. (1922). «La educación moral y cívica; métodos y programas», *Anales de Instrucción Primaria* (Montevideo), año XIX-XX, n.ºs 7 y 8, tomo XIX, pp. 549-611.
- (1928). «La psicopedagogía experimental como auxiliar de la labor docente», en *Anales de Instrucción Primaria* (Montevideo), tomo XXIV, pp. 220-2029.
- (1929). *Elementos de psicología. Introducción a los estudios psicológicos. Curso de la asignatura adaptado a los programas universitarios y magisteriales*. Montevideo: Claudio García Editor.
- MORQUIO, L. (1901). «Un caso de histero-traumatismo en un niño de 8 años», en *Revista Médica del Uruguay* (Montevideo), año IV, n.º 5, mayo, pp. 209-211.
- ODDONE, J. y B. PARIS (1971). *La Universidad uruguaya desde el militarismo a la crisis (1885-1958)*, tomo II. Montevideo: Departamento de Publicaciones de la Universidad de la República.
- PAYSEÉ, C. (1920). «De los métodos en psiquiatría y sus aplicaciones en psicología», en *Revista Médica del Uruguay* (Montevideo), pp. 62-117.
- REY ÁLVAREZ, S. (1928). «Sobre la creación de un laboratorio de investigación psicológica», en *Anales de Instrucción Primaria*, tomo XXIV, p. 365.
- RODRÍGUEZ, J. J. (1923). *Plan de acción de la Comisión Nacional de Educación Física y conclusiones que se derivan del mismo*. Montevideo: Imprenta Latina.
- RODRÍGUEZ GIMÉNEZ, R. (2010). «Saber del cuerpo: positivismo, empirismo y pragmatismo en la Universidad de la República del Novecientos», en *Políticas Educativas* (Porto Alegre), vol. 3, n.º 2, pp. 107-118. ISSN: 1982-3207
- Revista Médica del Uruguay (1916). «Reglamento referente a las historias clínicas», en suplemento *Anales de Medicina, Revista Médica del Uruguay* (Montevideo), p. 39.
- ROSSI, S. C. (1916). «Contribución al estudio del psico-análisis», en *Revista Médica del Uruguay* (Montevideo), pp. 725-729.
- (1919). *El criterio fisiológico*. Montevideo: Imprenta Moderna.
- SCARLATO, I. (2015). *Corpo e tempo livre: As plazas vecinales de cultura física em Montevideú (1911-1915)*, Programa de Educação da Universidade Federal de Santa Catarina para a obtenção do Grau de Mestre em Educação, Florianópolis.

Sección III

FRAGMENTOS HISTÓRICOS
DE LA FORMACIÓN DE PROFESORES
DE EDUCACIÓN FÍSICA

Cambios y continuidades en la formación de profesores de educación física. Argentina, primera mitad del siglo XX

ÁNGELA MARCELA AISENSTEIN

Introducción

La historia de la formación de profesores de educación física en Argentina puede ser entendida como un proceso paralelo a la incorporación de la asignatura al currículo escolar y, por ello, como una política derivada de la sanción de la Ley de Educación Común, número 1420/84, que prescribió la obligatoriedad escolar para todos los niños de 6 a 14 años de edad. Cada uno de los artículos de esa ley puede ser interpretado como respuesta a las problemáticas políticas, sociales y pedagógicas que enfrentaba el Estado nacional en su proceso de conformación y estabilización. En ese marco, la educación común y la educación física en la escuela pueden ser pensadas como una de las estrategias del Estado para atender los problemas técnicos derivados del ejercicio del poder en una sociedad que se modernizaba y se organizaba de acuerdo con los dictados de la democracia liberal.¹

Por su parte, la enseñanza de la asignatura en la educación secundaria dictada en el Colegio Nacional —preparatorio para la universidad— y en la Escuela Normal —formadora de maestros generalistas— también demandó la formación de profesores especialistas. Y esto era así porque para fines del siglo XIX y la primera mitad del siglo XX se habían fundado 343 escuelas de distinto tipo (colegios nacionales, escuelas normales, escuelas de comercio y escuelas industriales y de artes y oficios), dando evidencia del proceso de expansión del nivel medio para el año 1916 (aun cuando su matrícula estaba lejos de ser significativa,² sobre todo si se la compara con la matrícula del nivel primario para la misma época³ [Fiorito, 2011]).

1 Conservadora en lo político y liberal en lo económico.

2 Según las memorias del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, la matrícula en 1921 ascendía a 42784 y se distribuía en: Colegio Nacional: 15247 inscriptos; Escuela Normal: 14552 inscriptos; escuelas comerciales, industriales y de artes y oficios: 12985 inscriptos. Fuente: Argentina, Ministerio de Justicia e Instrucción Pública de la Nación Argentina (1928). *Estadística. Anexo a la memoria del ministerio. Año 1927*. Buenos Aires: Talleres Gráficos de la Penitenciaría Nacional. Tomado de M. Fiorito (2011).

3 El Tercer Censo Nacional del año 1914 contabilizaba un total de 1637636 alumnos entre niñas y varones y escuelas de nivel primario, públicas y privadas. Fuente: República

La educación del cuerpo, mediada por ejercicios militares y gimnástica, aparecía en la educación primaria dentro del *mínimum* de instrucción obligatoria mencionado en el artículo 6 de aquella ley. Junto con «idioma nacional, moral y urbanidad; nociones de higiene [...] labores de mano y economía doméstica [para las niñas] nociones de agricultura y ganadería [para varones]», entre otros ramos, conformaría el currículo moderno para la escuela común y completaría la educación integral elemental y, hasta cierto punto, homogénea de quienes conformarían el componente humano de la base material de la nación. Otra podría ser la función de la educación física en las escuelas secundarias fundadas en las capitales de las provincias y ciudades importantes para la formación de las élites locales; para ellas, la enseñanza de las evoluciones militares, el tiro y el *sport* anglosajón —la condición de *sportmen* en general— podría conformar un rasgo de distinción.

Sean quienes fueran sus destinatarios, la enseñanza de este ramo escolar y la necesidad de contar con profesores calificados se verían potenciadas por otras problemáticas nacionales tales como la necesidad de contar con soldados aptos ante posibles conflictos bélicos con Chile (Bertoni, 2001) o la preocupación por la formación de una raza nacional fuerte y sana en medio del cosmopolitismo y las epidemias que asolaban los centros urbanos (Armus, 2006; Rodríguez, 2006).

En los inicios de la formación de los educadores físicos en Argentina, la demanda es respondida por dos iniciativas diferentes: la militar, a cargo de la Escuela de Gimnasia y Esgrima del Ejército, y la civil, impulsada desde el Consejo Nacional de Educación a través de los cursos temporarios y regulares de ejercicios físicos para maestros. Momento inicial en el que —con tensiones, oposiciones y enfrentamientos verbales y escritos— coexisten ambas propuestas, pero triunfa la civil para la escuela, gracias a una correlación de fuerzas favorable que legitima a los médicos y pedagogos y saca del ámbito escolar —al menos discursivamente— la propuesta de educación corporal de los militares.

En la primera etapa, los aspectos en discusión entre las dos opciones formativas (la civil, representada por los médicos y algunos funcionarios del incipiente sistema educativo, y la militar, sostenida por el ejército) se centraban en el perfil de alumno destinatario de la educación física escolar. Para los primeros, eran los niños y niñas futuros ciudadanos, trabajadores y madres respetuosos de la democracia los sujetos imaginados del discurso pedagógico; para los segundos, su tarea pasaba por alto la mirada sobre la infancia e imaginaba al sujeto escolar como un futuro soldado fuerte y sano; de allí que disintieran en cuáles debían ser los contenidos para la educación de los cuerpos infantiles (gimnasia fisiológica y científica o ejercicios militares, evoluciones y práctica de tiro, respectivamente). En ese marco, la creación del Sistema Argentino, de base anatómica, fisiológica y psicológica, como método de ejercitación física y su difusión en la escuela fue paralela a la creación de la Escuela Normal Superior de Educación Física que, con el apoyo de

Argentina (1914). *Tercer censo nacional*, tomo IX, Instrucción pública. Disponible en: <<http://www.estadistica.ec.gba.gov.ar/dpe/Estadistica/censos/C1914-T1.pdf>>.

las autoridades escolares logró —hasta cierto punto y hasta mediados de la década del veinte— monopolizar la orientación civil de la formación docente.

Pero este trabajo pone el foco en una segunda etapa que comienza en 1938, cuando —luego de un golpe de Estado— regresan los conservadores al gobierno luego de dos décadas de gobierno de la Unión Cívica Radical.⁴ El temor por el avance del comunismo, el anarquismo y el socialismo⁵ incide en el cambio en la correlación de fuerzas al interior del campo disciplinar y, también, en la elección de los modelos de estados nacionales que se toman como ejemplo. En ese momento se crea una nueva institución formadora —el Instituto Nacional de Educación Física General Belgrano—⁶ (por desdoblamiento de la escuela civil de la etapa anterior) exclusiva para varones becados, reclutados de escuelas secundarias del todo el país y bajo la modalidad de internado; esta creación es paralela a la de otros organismos de la burocracia estatal con funciones sobre la educación física y a una serie de resoluciones ministeriales que —entre otras cosas— se proponen sistematizar, regular y uniformizar la enseñanza de la educación física en las escuelas normales y secundarias en general de todo el país. Este texto describe la cultura institucional del INEF General Belgrano a partir del concepto de cultura escolar

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

El trabajo plantea dos hipótesis; la primera, que la cultura escolar de esta institución portó rasgos particulares que fueron producto del tipo de dispositivo que resultó de su diseño. Siguiendo a Michel Foucault (1991), se entiende el dispositivo como una red de relaciones, un conjunto heterogéneo de prácticas, discursos, decisiones reglamentarias, proposiciones morales que integran relaciones de poder y que produce efectos claramente identificables en los cuerpos. Para el autor, los dispositivos son instrumentos efectivos de formación y acumulación del saber, métodos de observación, técnicas de registro, procedimientos de indagación y pesquisa, aparatos de verificación a través de los cuales se ejerce el poder. La segunda, que dicho dispositivo actualiza componentes relegados de la matriz militar inicial de formación, combinados con elementos de una nueva pedagogía hegemónica (Pineau, 1999) que articula componentes escolanovistas, prácticas autoritarias y estrategias de cooptación.

4 Partido nacido al calor de las tensiones políticas de fines del XIX y que se consideraba representante de la clase media.

5 Atizado por los ecos de la Revolución rusa y las migraciones de la reciente guerra civil española.

6 En adelante INEF General Belgrano.

Desarrollo

El INEF General Belgrano fue creado el 3 de noviembre de 1938 por el ministro de Educación de la Nación (doctor Jorge Coll, durante la presidencia de Roberto Ortiz) y ubicado en San Fernando como sección masculina del Instituto Superior de Educación Física existente, desde 1912, en la ciudad de Buenos Aires.⁷ Se organizó como internado para alumnos becados del interior del país a la vez que mantuvo un régimen externo para alumnos residentes en zonas cercanas. Con algunas modificaciones en los planes de estudio, y más allá de los cambios políticos, continuó cumpliendo su tarea de formación de profesores varones y de internado hasta el año 1967 en que se trasladó a la Capital Federal, al predio del viejo Instituto Superior de Buenos Aires (que para ese entonces había recibido el estatuto de *nacional* y el nombre de su fundador: Doctor Enrique Romero Brest), mientras que las instalaciones del predio de San Fernando continuaron alojando a los últimos becarios, en condición de internados, hasta el año 1972.

Su creación se encuadra en un contexto de políticas nacionales e internacionales signadas por una creciente polarización ideológica (Bisso, 2007) y por el ascenso de una política cultural de masas basada en el reforzamiento de elementos nacionalistas y de freno al comunismo (Devoto, 2002). En ese marco, el nuevo instituto (masculino, bajo la modalidad de internado, con reclutamiento en el interior del país, becas de traslado, estudio, vestido y alimentación para cada alumno) puede ser pensado como un engranaje del proceso de conformación del cuerpo como ícono cívico y metáfora múltiple (moral, masculina, militarista y política) que responde a la necesidad humana de héroes que transmitan superioridad y seguridad (Mangan, 1999). También como una institución inscrita en las estrategias de conformación de una cultura política apropiada para el funcionamiento de la democracia de masas (Mosse, 2007).

Para forjar una juventud con coraje y valor

Para la nueva política de soberanía popular, que estaba en ascenso desde fines del siglo XIX, la idea de voluntad general constituía casi una religión secular en la que el pueblo era adorado por sí mismo y la política trataba de guiar y formalizar el culto a través de ritos y fiestas, mitos y símbolos nacionales. Como resultado, se esperaba que la caótica multitud que constituía el pueblo se convirtiera en un movimiento de masas coherente, que compartiera la creencia en la unidad popular a través de una mística nacional (Mosse, 2007). Esto requería afianzar una democracia de masas como alternativa o complemento al sistema parlamentario y representativo en el que cada hombre, individualmente,

7 Esa institución tenía dos secciones, femenina y masculina, que compartían el espacio, pero no bajo modalidad de coeducación.

representaba un voto. Para ello, tanto en Francia como en Alemania, se actualizaron manifestaciones festivas y liturgias ya existentes. Las sociedades corales, las de tiro al blanco y las de gimnastas contribuirían a conformar esa nueva política basada en la emoción y la activación de impulsos inconscientes de los individuos devenidos multitudes. Los festejos públicos, los monumentos y los símbolos nacionales e institucionales serían la expresión de un nuevo estilo político basado en presupuestos artísticos y en una estética esencial unificadora de los símbolos. (Erik Erikson, en Mosse, 2007, p. 27).

El análisis de los documentos y las entrevistas a ex alumnos del INEF alientan la hipótesis que identifica la cultura física, en este período en Argentina, como una herramienta de socialización política y de regulación corporal a la vez. En ese marco, la creación de una nueva institución para la formación de profesores puede ser entendida como parte de un conjunto mayor de decisiones políticas en el ámbito de la cultura física y la educación en la primera mitad del siglo XX tanto en Europa como en América Latina. La creación de oficinas estatales a cargo de la organización de la educación física nacional junto con el incremento de la carga horaria para la asignatura en las escuelas de enseñanza media, la disposición de instalaciones deportivas y la creación de instituciones de formación de profesores en distintos países (por ejemplo, Italia, Uruguay, Brasil y Argentina) pueden ser ejemplos de la institucionalización y circulación de estas ideas (Gori, 1999; Da Costa y Labriola, 1999; Dogliotti, 2014a y 2014b).

Por ello, la decisión de impulsar la formación de profesores de educación física para las escuelas de todo el país puede ser entendida —para el caso argentino— a partir de una doble intencionalidad: la primera, el fortalecimiento del cuerpo y el espíritu de la juventud y de la raza nacional;⁸ la segunda, la formación de nuevos líderes de la cultura física que sostuvieran y reprodujeran algunas ideas y prácticas a lo largo del tiempo. Y la creación de una nueva institución era la consecuencia necesaria de la crítica y la disconformidad que suscitaba, para el ministerio de justicia e instrucción pública, la formación que se venía dando en la institución civil desde principios del siglo XX.

Un aspecto sustantivo que marcó una discontinuidad en la matriz de formación docente inicial fue que el dispositivo formativo del INEF General Belgrano se gestó como espacio con internado y diferenciado para hombres, hecho que aportó rasgos importantes a su cultura escolar. Algunos previstos en el plan de estudios (la organización curricular, la selección de asignaturas y su distribución en el horario semanal), otros, efecto de la potencia y necesidad derivada de tener un grupo de jóvenes las 24 horas, los 7 días de la semana, en una institución de encierro, con un margen acotado de autonomía para emprender actividades de

8 Trabajos históricos existentes señalan el peso que tuvieron distintas vertientes de la eugenesia en la construcción del discurso político y educativo en Argentina (Galak, 2014; Kinoshita, Pimenta Rocha y Aisenstein, 2015; Stepan, 2005 y Vallejo y Miranda, 2004 y 2012). Sin embargo, esta perspectiva de análisis no se desarrolla en este trabajo, entre otros motivos, por cuestiones de extensión.

regulación de la economía interna de la escuela en un contexto de vigilancia y control permanentes.⁹

El reclutamiento de los futuros líderes

En la cultura escolar del INEF, el empeño por formar maestros y profesores de educación física que «beneficiaran, en mayor grado, [a] los integrantes de la población escolar, tanto primaria como secundaria de los lugares en que actuarán» quedó emparentado a un conjunto de valores ligados básicamente a los vínculos afectivos, el liderazgo y la responsabilidad. A modo de ejemplo puede señalarse que, tanto en las condiciones requeridas para el ingreso a la institución como en las consideraciones que se hacían al momento de designar el abanderado, hacia el final de la carrera, cobraba relevancia la experiencia de haber sido adalid en su escuela, y también la cualidad «de tener gran ascendiente [...] sobre sus discípulos y estar siempre en la escuela» (INEF, 1940, pp. 16-22). Por ello, si bien el reclutamiento de los postulantes tenía un carácter abierto a los alumnos varones de las escuelas normales y secundarias de todo el país, solo eran incorporados como alumnos aquellos que parecían constituir, de antemano, una materia prima fértil para el funcionamiento del dispositivo.

La normativa revela que entre fines del año 1939 y principios de 1940 se realizaron convocatorias para jóvenes varones de las escuelas normales de las provincias y territorios. La circular número 40/39 y la circular número 3/40 daban a conocer las condiciones para aspirar a una de las treinta becas para el Curso de Maestros de Gimnasia y Recreación que serían

Distribuidas proporcionalmente, de acuerdo a las necesidades y aptitudes de los aspirantes: ser argentino nativo con honorables antecedentes personales y de familia, una talla mínima de 1,70 m, peso en relación con la talla, edad mínima de 17 años y certificado de aptitud física y buena salud, expedido por el médico del establecimiento conjuntamente con la ficha físico-médica oficial (Ministerio de Justicia e Instrucción Pública de la Nación Argentina, 1939, p. 160-162).

A partir del año 1942, los requisitos se modifican: la talla requerida fue 1,68 m y se incluyó el ítem que solicitaban tres fotografías (de 9 x 12 cm) de cuerpo entero, de frente, perfil y espalda, en posición normal de pie, con los talones juntos y vestido únicamente con pantalón corto de gimnasia.

Los entrevistados coinciden al mencionar que llegaron al Instituto por consejo o elección de un conocido o un profesor de su escuela secundaria y que, paulatinamente, la selección se fue haciendo más rigurosa desde el punto de vista de los requisitos antropométricos, de visión y odontológicos que se requerían.¹⁰

9 Su lema, «Quid agamus prospectat» —que puede traducirse como *mira por lo que hacemos*— inserto en la insignia institucional puede ser entendido como síntesis de dicha regulación.

10 Aunque esta percepción puede ser contradictoria si se pone en relación con los documentos citados.

Pero no todos los que se postulaban resultaban finalmente incorporados como alumnos, ya que el proceso de selección incluía una etapa de observación y reconocimiento de las características personales de cada postulante para luego realizar la selección de los «mejores futuros profesores». Dicho proceso de selección y supervisión se extendía a lo largo de la carrera, por lo cual no era raro que hubiera deserciones voluntarias (por problemas económicos de las familias que obligaban a salir a trabajar o de otra índole personal o familiar) o inducidas.

Además, aún entre los admitidos y una vez pasado el momento de selección, se ejercía un control permanente, muchas veces puesto en manos de los alumnos de los cursos superiores. Y, más allá de los componentes disciplinarios y pedagógicos de la formación, las relaciones interpersonales se organizaban sobre una base de sucesivas jerarquías y prohibiciones. Respecto a las jerarquías, los de los últimos años —«los mayores»— tenían poder y ascendiente sobre los nuevos —«los pequeños»—.

Todo esto manejado por un alumno de tercero que llevaba el nombre de *semana general*; cada curso, de todos modos, tenía un semana que era el que manejaba el curso y lo llevaba a las clases [...]. En el dormitorio había un jefe de dormitorio que normalmente era de tercer año y era el que decía «bueno, se terminó, a dormir, y nadie hablaba más» y así hasta el otro día a las seis y media. (Entrevista, exalumno número 14)

Y, si bien la mayoría tenía experiencia deportiva previa, los que provenían del fútbol eran subestimados respecto de los jugadores de básquetbol o los remeros. En ese marco de jerarquías y construcciones estetizantes sobre los cuerpos deportivos tenidos como modelos, se prohibían o censuraban las prácticas populares o plebeyas: no se podía tomar mate, cantar o bailar tango, no estaba bien visto ir a pescar;¹¹ tampoco las recreaciones viciosas como los juegos de naipes y fumar.

Estos aspectos normativos convivían en la institución con elementos de distintas corrientes pedagógicas. A partir de las entrevistas y del corpus normativo, que concentraba formulaciones sobre la organización de la institución, los exámenes físicos, las pruebas de eficiencia física y la disciplina, ha sido posible reconocer los componentes disciplinarios y el sustrato teórico-pedagógico que daban sustento a esta obra y marcaban el día a día institucional.

Los componentes disciplinarios

Cada día de clase se iniciaba a las siete de la mañana [...] un día en clase era levantarse a las siete, doblar la cama, salir volando para hacer bandera, venir de bandera; si tenías tiempo, a las siete y media se desayunaba; si querías, en

11 Si bien un porcentaje importante de los estudiantes provenía de las provincias mesopotámicas y acostumbraban a pescar en sus ciudades de origen y el predio del INEF General Belgrano estaba sobre la costa del río Luján.

ese ínterin acomodabas alguna cosa o te afeitabas, y a las ocho ya empezaban las clases. [...] había clases prácticas, generalmente a la mañana [...], después a las doce [...], se almorzaba y a las dos ya comenzábamos con las clases. A la tarde eran las clases teóricas: Teoría de la Gimnasia, Anatomía, Fisiología. (Entrevista, exalumno número 2)

En ese marco se desarrollaban las clases teóricas y prácticas de las materias que componían el plan de estudios, con una selección de asignaturas categorizadas en tres grupos: las asignaturas de la disciplina, es decir, las gimnasias, los deportes (Vóleibol, Básquetbol, Fútbol, Hockey, Atletismo, Remo, Boxeo, Natación, Esgrima, Equitación); las asignaturas biológicas (Anatomía, Fisiología, nociones de Kinesiología, Biometría) y, por último, las asignaturas pedagógicas (Ciencia de la Educación, Historia de la Educación Física, Organización y Administración de la Educación Física y Trabajos Prácticos, Práctica Pedagógica, Psicología, Canto Coral) que, organizadas por turno, se desarrollaban en clases de 40 minutos.

La propuesta formativa planteaba, también, actividades extracurriculares que resultaban componentes fundamentales del dispositivo (por ejemplo, la división y organización de los estudiantes en dos tribus con organización jerárquica interna que competían permanentemente en todas las actividades). La valoración de estos espacios pasaba fundamentalmente por el espíritu que allí se gestaba: liderazgo, emulación y dependencia intragrupo, rasgos privilegiados para el modelo de profesor al que se aspiraba para las escuelas de todo el país. Otras tareas se planeaban desde esta misma lógica y se orientaban a la organización y el control de la conducta propia y de los compañeros:

[Las intertribus de teatro] era una forma de educación. Ahí trabajábamos fuera del horario de actividades programáticas, trabajábamos de noche, quitábamos horas al sueño, hacíamos los telones, hacíamos toda la escenografía nosotros, pegábamos papel de diario, engrudo con papel de diario para hacer los telones, los pintábamos nosotros. Y bueno, era una actividad que nos tenía reunidos durante mucho tiempo trabajando [...] pero nos daba un espíritu de cuerpo bárbaro, un espíritu grupal impresionante (entrevista, exalumno número 14);

... era la técnica de tenernos ocupados, para que no se arme despelote (entrevista, exalumno número 2).

El sustrato teórico-pedagógico

El análisis del corpus permitió reconstruir una trama en la que convivían elementos de distintas corrientes pedagógicas, dando lugar a tensiones entre perspectivas teóricas y entre discursos y prácticas. Entre esas perspectivas se ha identificado al movimiento escolanovista y a la Asociación Cristiana de Jóvenes (ACJ).

Distintos historiadores han dado cuenta de la influencia de las ideas del movimiento Escuela Nueva en Argentina. Puiggrós (1990) y Pineau (1999), entre

otros, han señalado su posición alternativa y paradójica, su aporte espiritualista y renovador frente a la pedagogía hegemónica del sistema de instrucción pública centralizado estatal, así como su articulación dentro de reformas educativas conservadoras. Lejos de ser un movimiento uniforme, el escolanovismo fue una «avalancha de experiencias, propuestas, métodos y articulaciones que aparecieron bajos los rótulos» Escuela Nueva, Escuela Activa o Nueva Educación, y desde tal complejidad fue leída en América Latina y Argentina y traducida en experiencias y teorizaciones que se fundamentaron en la psicología y en una nueva filosofía de la educación con características espiritualistas y críticas (Caruso, 2001, p. 94). Si bien no puede afirmarse que el internado fue pensado desde una perspectiva escolanovista, se han hallado ciertos rasgos que pueden vincularse con dicho movimiento, especialmente las pedagogías comunitarias, renovadoras, individualizantes y pragmáticas.

Por otro lado, las menciones específicas de algunos de los exalumnos respecto del recorrido de los primeros profesores y el proceso de selección de quienes tenían aptitudes para liderar —entre ellos, el abanderado— dieron pistas sobre otros contactos y préstamos de ideas con la Asociación Cristiana de Jóvenes. La influencia de la ACJ en el desarrollo de la cultura física en América Latina, y puntualmente en la formación de profesores de educación física, ha sido trabajada por diversos autores. Paola Dogliotti (2013, 2014a y 2014b) y Meily Linhales (2006 y 2014) señalan que fue por la acción de la Federación Sudamericana de ACJ —a través de la creación del Instituto Técnico Sudamericano (ITS) con sede en Montevideo, Uruguay— que se pusieron en circulación personas e ideas que confluyeron en la composición de un proyecto cultural para la educación física de la región.

La confluencia de elementos entre el movimiento escolanovista y la ACJ en la cultura escolar del INEF puede ser entendida si se considera que, entre las pedagogías comunitaristas y en el contexto de creación del movimiento juvenil denominado Boy Scout, su fundador, Robert Baden Powell, planteaba una pedagogía centrada en la solidaridad grupal y mistificadora de la naturaleza. Tampoco resulta extraño hallar elementos del *scoutismo* en la cultura física local, ya que el mismo Baden Powell, de visita en Argentina, se vinculó con distintas instituciones (por ejemplo, la ACJ) y tuvo influencia en la creación de la Asociación Nacional de Boy Scouts Argentinos, de la mano de Francisco P. Moreno. Este último había sido funcionario del Consejo Nacional de Educación e impulsor (sin éxito) de la enseñanza del *scoutismo* en las escuelas de la provincia de Buenos Aires (Aisenstein, 1995; Scharagrodsky, 2006).

El Instituto Técnico Sudamericano tuvo también presencia destacada en la escolarización de la educación física en Brasil, por su vinculación con la Asociación Brasileña de Educación, más específicamente con su sección de Educación Física e Higiene (Linhales, 2006), y en la creación del primer instituto estatal de formación de profesores de educación física de Uruguay (en 1939, en Montevideo) (Dogliotti, 2014b).

Entonces, si bien el inicio de la formación estatal y civil en educación física en Argentina data de los primeros años del siglo XX,¹² la década de 1930 marca un hito temporal en que esta influencia parece cristalizar en los tres países; puntualmente en Argentina, con la creación del INEF General Belgrano. Merece a la vez destacarse que, al menos para Brasil y Argentina, las acciones de la ACJ deben ser entendidas como el afianzamiento de la influencia estadounidense en el plano de la educación física nacional, signada desde sus orígenes por el mayor peso de las corrientes gimnásticas europeas (francesa, alemana y sueca). En Argentina se reconoce su aporte al desarrollo de algunos deportes y, respecto del INEF, dos de sus profesores¹³ pertenecían a la ACJ. Además del aporte de dos de sus docentes, un componente discursivo destacable del movimiento asociacionista en la cultura institucional del INEF fue el tema del liderazgo.

Consideraciones finales

Este trabajo se propuso describir aspectos de la cultura escolar de una institución de formación docente entendida como un dispositivo de preparación de profesores de educación física para las escuelas y demás ámbitos de la cultura física de todo el país. Las características enumeradas a partir de los datos recogidos, tanto en la normativa como en los testimonios orales, han permitido identificar el conjunto heterogéneo de prácticas, discursos, decisiones reglamentarias y proposiciones morales que integraron relaciones de poder y se orientaron a ejercer efectos claramente identificables en los cuerpos de quienes eran pensados como futuros líderes para difundir la cultura física en las escuelas argentinas. También han aportado elementos para ubicar a la institución como parte de una estrategia mayor para la construcción y difusión de una cultura política de masas, de la que ciertos cuerpos, rituales y mística constituirían elementos indispensables y, por ello, necesarios y trabajosos de producir.

Los componentes teórico-pedagógicos hallados e identificados recuperan componentes militaristas a los que se unen la influencia del escolanovismo y de la Asociación Cristiana de Jóvenes. En conjunto, resultan congruentes con el contexto macropolítico argentino de las décadas de los treinta y los cuarenta, y son la trama para una propuesta de conformación de cuerpos masculinos como líderes e íconos cívicos. Los testimonios permitieron, asimismo, reconocer la riqueza performativa de sujetos y valores de la cultura institucional del internado y su supervivencia, a través de la difusión que realizaron los graduados, insertos luego en las escuelas primarias y secundarias, en colonias de vacaciones, ámbitos deportivos y en las instituciones de formación de profesores de la especialidad que se crearían posteriormente en distintas provincias del país.

12 Precedida por la formación militar de profesores en la Escuela de Gimnasia y Esgrima del Ejército.

13 Federico Dickens y Alberto Regina.

[El] Instituto ha sido una escuela de vida más allá del tiempo, una escuela de formación muy bien pensada por la personas de esa época que la crearon [...] esa escuela dejó grabado en nosotros lo que debe ser una persona de bien. Y en ese sentido hemos querido llevar adelante la bandera de la educación física. [...] Creo que, salvo contadas excepciones, los egresados del Instituto han sido guía y luz en todos los lugares donde se ha dictado educación física [...] la mayoría, todos abrevaron de las fuentes de la virtud del Instituto. (Entrevista, exalumno número 14)

Referencias bibliográficas

- AISENSTEIN, Á. (1995). *El contenido de la educación física escolar y la formación del ciudadano. Argentina 1880-1930* (informe final, beca de Perfeccionamiento, 1991-1993). Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas.
- ARMUS, D. (2006). *La ciudad impura. Salud, tuberculosis y cultura en Buenos Aires, 1870-1950*. Buenos Aires: Edhasa.
- BERTONI, L. (2001). «Soldados, gimnastas y escolares: defender la nación», en L. BERTONI, *Patriotas, cosmopolitas y nacionalistas. La construcción de la nacionalidad argentina a fines del siglo XIX*, pp. 213-254. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- BISSO, A. (2007). *El antifascismo argentino*. Buenos Aires: Cedinci.
- CARUSO, M. (2001). «Una nave sin puerto definitivo? Antecedentes, tendencias e interpretaciones alrededor del movimiento de la Escuela Nueva», en M. CARUSO, I. DUSSEL y P. PINEAU (eds.), *La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la Modernidad*, pp. 93-131. Buenos Aires: Paidós.
- DA COSTA, L. y P. LABRIOLA (1999). «Bodies from Brazil: Fascist Aesthetics in a South American Setting», en *The International Journal of the History of Sport*, número especial, vol. 16, n.º 4, diciembre, pp.163-180.
- DEVOTO, F. (2002). *Nacionalismo, fascismo y tradicionalismo en la Argentina moderna. Una historia*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- DOGLIOTTI, P. (2013). «Imágenes del “maestro de cultura física” en la revista *Uruguay-Sport*: archivos de la CNEF», en *Imagens da Educação* (Maringá), vol. 3, n.º 1, 1-10, Disponible en: <<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ImagensEduc/article/view/19455>> (acceso: 2/1/2018).
- (2014a). «Discursividades sobre el director de Educación Física en el Instituto Técnico Sudamericano de la ACJ», en *Educación Física y Ciencia*, vol. 16, n.º 2. Disponible en: <<http://www.efyc.fahce.unlp.edu.ar/article/view/EFyCv16n02a02>> (acceso: 2/1/2018).
- (2014b). «Educación física y educación del cuerpo en el Uruguay: Jess T. Hopkins (1912-1922)», en *Educación Física y Deporte*, vol. 33, n.º 1, pp. 31-50. Disponible en: <<https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/391444>> (acceso: 2/1/2018).
- FIORITO, M. (2011). «La enseñanza media y la agenda de ocupación territorial del Estado argentino, 1862-1945», Pontificia Universidad Católica de Chile. Disponible en: <<http://www.scielo.org.ar/pdf/histed/v13n1/v13n1a05.pdf>> (acceso: 2/1/2018).
- FOUCAULT, M. (1991). «El Juego de Michel Foucault», en *Saber y verdad*, pp. 127-162. Madrid: Piqueta.

- GALAK, E. (2014). «Hacia una (re)politicación de los cuerpos. Educación Física, higienismo, eugenesia y Estado», en E. CAMBLOR (ed.), *Prácticas de la educación física*, pp. 205-214. La Plata: UNLP.
- GORI, G. (1999). «Model of Masculinity: Mussolini, the “New Italian” of the fascist era», en *The International Journal of the History of Sport*, número especial, vol. 16, n.º 2, junio, pp. 27-61.
- Instituto Nacional de Educación Física (1940). «Acta interna n.º 10/40», en *Libro de actas*.
- KINOSHITA, C.; H. PIMENTA ROCHA y Á. AISENSTEIN (2015). «Circulação de ideias eugênicas entre Brasil e Argentina: os contatos de Renato Kehl com Victor Delfino e Alfredo Verano», en H. PIMENTA ROCHA y M. A. BORGES SALVADORI, *Entre Brasil y Argentina: miradas sobre la historia de la educación*, pp. 89-119. Belo Horizonte: Traço Fino.
- LINHALES, M (2006). *A escola, o esporte e a «energização do caráter»: projetos culturais em circulação na Associação Brasileira de Educação (1925-1935)* (tesis de doctorado inédita), Universidad Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Belo Horizonte, Brasil.
- (2014). «Trânsito de sujeitos e métodos norte-americanos: proposições para o ensino da educação física dentro e fora da escola brasileira» (trabajo presentado en el XI Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación. Toluca, México).
- MANGAN, J. (ed.) (1999). «Prologue: Legacies», en *The International Journal of the History of Sport*, número especial, vol. 16, n.º 2, junio, pp. 1-10.
- Ministerio de Justicia E Instrucción Pública de la Nación Argentina (1939). «Circular n.º 40/39», en *Memorias*, pp. 160-162.
- (1940). «Circular n.º 3/40», en *Memorias*, p. 170.
- MOSSE, G. (2007). *La nacionalización de las masas*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- PINEAU, P. (1999). «Renovación, represión, cooptación. Las estrategias de la reforma Fresco-Noble (Provincia de Buenos Aires, década del treinta)», en A. ASCOLANI (comp.), *La educación en argentina. Estudios de historia*, pp. 223-239. Rosario: Ediciones del Arca.
- PUIGGRÓS, A. (1990). *Sujetos, disciplina y currículum*. Buenos Aires: Galerna.
- RODRÍGUEZ, J. (2006). *Civilizing Argentina: Medicine, Science and the Modern State*. Chapel Hill: University of North Carolina Press.
- SCHARAGRODSKY, P. (2006). «Los ejercicios militares en la escuela argentina: modelando cuerpos masculinos y patriotas a fines del siglo XIX», en Á. AISENSTEIN y P. SCHARAGRODSKY, *Tras las huellas de la educación física escolar argentina. Cuerpo, género y pedagogía. 1880-1950*, pp. 105-133. Buenos Aires: Prometeo.
- STEPAN, N. (2005). *A hora da Eugenia: raça, gênero e nação na América Latina*. Rio de Janeiro: Fiocruz.
- VALLEJO, G. y M. MIRANDA (2004). «Los saberes del poder: eugenesia y biotipología en la Argentina del siglo XX», en *Revista de Indias* (Madrid), vol. 64, n.º 231, pp. 425-444.
- y M. MIRANDA (OFGS.) (2012). *Una historia de la eugenesia: Argentina y las redes biopolíticas internacionales*. Buenos Aires: Biblos.
- VIÑAO FRAGO, A. (2002). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas: continuidades y cambios*. Madrid: Morata.

Cuerpo, educación y enseñanza en la carrera de profesor de educación física del ISEF, Uruguay (1948-1959)

PAOLA DOGLIOTTI

Introducción

En este trabajo nos proponemos realizar un análisis de las principales nociones sobre la educación del cuerpo, la educación física, la educación y la enseñanza que nos permita entender las principales discursividades en torno a la formación del profesor de educación física en los planes de estudio de 1948 y 1956 del Instituto Superior de Educación Física (ISEF)¹ de Uruguay. Específicamente tomamos como fuentes principales de indagación los programas de las unidades curriculares de cada plan.

En un trabajo anterior sosteníamos que:

En síntesis, los principales cambios en relación con los saberes que constituyeron la formación de profesores de educación física en el período seleccionado (1948-1959) se deben a:

1. Un aumento significativo de asignaturas del campo pedagógico, que incluye por primera vez la materia Pedagogía en el plan de estudios y que se incrementa sustantivamente la carga horaria de las psicologías. Las prácticas docentes adquieren mayor especificidad y carga horaria, y se diversifica la propuesta.
2. En relación con lo específico de la disciplina, la identidad de las prácticas corporales en este período se inscribe en la diversificación y profundización de las gimnasias y comienzan a emerger los deportes colectivos (fútbol, básquetbol y vóleibol); por otra parte, prácticamente desaparecen las luchas de la malla curricular. El área del tiempo libre, el ocio y la recreación continúa como el gran ausente en este período (Dogliotti, 2016, p. 174).

1 El Curso de Profesores de Educación Física fue creado en el año 1939 en la órbita de la Comisión Nacional de Educación Física (CNEF); en el año 1952 se le otorgó el nombre de ISEF. Durante todo el siglo XX este dependió de la CNEF, que a su vez dependía del Ministerio de Educación y Cultura (este ministerio recibió diversos nombres en distintos períodos). Desde 1939 y hasta el final del siglo XX, era la única institución en Uruguay que otorgaba el título de Profesor de Educación Física con reconocimiento oficial del Ministerio. Desde el año 1922 hasta la década de los setenta, existió una formación para secretarios técnicos y directores de educación física desarrollada en Montevideo en el marco del Instituto Técnico de la Federación Sudamericana de Asociaciones Cristianas de Jóvenes (ACJ), con una duración de cuatro años.

Partiendo de estos principales presupuestos, nos preguntamos en este trabajo por los modos en que específicamente se configuró la pedagogía en estos planes, cuáles fueron las principales corrientes pedagógicas y didácticas introducidas en la carrera a partir de su inclusión novedosa en la presente década. ¿Qué relación existía entre los conocimientos enseñados en pedagogía y en psicología? ¿Cuál era el suelo epistémico (Foucault, 1991) de cada una? ¿Qué sujeto y qué cuerpo es configurado a lo largo de sus programas? ¿Qué concepciones de enseñanza se presentan y qué características adquiere la práctica docente en esta formación?

Partimos de una diferenciación entre educación y enseñanza,² la primera, centrada en el cuidado de los cuerpos y el gobierno de las poblaciones (Foucault, 1992), en el problema del cuidado (alimento, conservación) o gobierno y la disciplina de los niños, y la segunda, en la instrucción (Kant, 2009; Herbart, 1935),³ en la transmisión del saber, en la posibilidad de configurar un campo delimitado por un objeto teórico y de investigación en torno al saber.⁴

El trabajo se estructura en tres partes; en la primera se analizan los programas de Pedagogía, Psicología y Psicopedagogía para dar cuenta de los modos de configuración de estas disciplinas, su suelo epistémico, los conocimientos impartidos, las nociones de educación y enseñanza allí presentes y los discursos implicados en torno al cuerpo y al sujeto.

En la segunda parte se analizan los modos de configuración de las prácticas docentes, tan diversificadas y ampliadas en carga horaria en este período.

En la tercera parte, antes del cierre del artículo, se presenta un análisis de las diferencias entre enseñar, educar, dirigir y entrenar en los programas de los deportes colectivos incluidos por primera vez en esta formación.

2 Esta distinción tiene una larga tradición en el campo de la pedagogía y la didáctica. Para profundizar en ella a partir de los desarrollos de Herbart en el contexto de la pedagogía kantiana se recomienda consultar Behares (2015), Dogliotti y Torrón (2015) y Bordoli (2011). Para el análisis desarrollado aquí se partirá de la distinción planteada en esos trabajos.

3 Para Kant (2009, p. 27) la educación es una tarea exclusiva de la especie humana que se compone del cuidado (conservación, alimentación), la disciplina (crianza) y la instrucción. Herbart (1935, p. 22), a partir de los planteos kantianos, estableció una mayor distinción entre educación (gobierno y disciplina) e instrucción (enseñanza), aunque no pudo concebir la una sin la otra.

4 Desde cierta afectación de la teoría lacaniana a una teoría de la enseñanza se concibe el saber desde un punto de vista estructural, sin adjetivos. Así, Milner expresa que «al margen de las circunstancias históricas, hay que interesarse más bien en las determinaciones estructurales de la figura del saber» (Milner, 2008, p. 15).

Educación y enseñanza: entre el saber científico y el cuidado de la población. Los programas de Pedagogía, Psicología y Psicopedagogía

La materia Pedagogía fue introducida por primera vez en el plan de estudios de 1956 en segundo y tercer año con 68 horas y 102 horas respectivamente. Si bien Psicología y Psicopedagogía fueron dictadas en la década anterior, aumentó en gran medida su carga horaria pasando de 32 horas a 68 horas la primera y de 64 a 102 horas la segunda.

Pedagogía se dividía en tres grandes áreas: Pedagogía Descriptiva, que abarcaba todo el programa de segundo año, y Pedagogía Normativa y Pedagogía Tecnológica, como la primera y segunda parte del programa de tercer año respectivamente.

El programa de Pedagogía Descriptiva se presentaba con 17 bolillas que contenían tres tópicos cada una (*a*, *b* y *c*), sin presencia de bibliografía y prácticamente sin autores que respaldaran cada uno de los tópicos. La relación entre cada una de las bolillas era escasa, los contenidos eran presentados como átomos aislados con limitada o nula conexión. Todo esto torna un tanto difícil de comprender los significados y el sustrato epistémico de lo que se enseñaba y de lo que se entendía por Pedagogía. Por otra parte, no se presentaban diversas perspectivas, corrientes o teorías pedagógicas, sino que se concebía a lo pedagógico como un conocimiento tópico, formado por definiciones. Las bolillas 1, 2, 7 y 14 eran las más representativas de estos aspectos:

Bolilla 1. Definición de la educación:

- a) El fenómeno de la educación. Sus manifestaciones inmediatas. Hechos básicos que la determinan necesariamente.
- b) Significación vulgar del término *educación*, ideas que contiene, consecuencias que se desprenden de ella. Significación etimológica, connotación.
- c) Definición conceptual: algunas definiciones antiguas y modernas. Concordancias esenciales en las definiciones. Definiciones comprensivas de esos elementos comunes. (Giner de los Ríos, Hubert, p. e.)

Bolilla 2. Principales ideas conexas de la educación (definiciones):

- a) Cultura, civilización, progreso humano.
- b) Instrucción, enseñanza.
- c) Adiestramiento.

[...]

Bolilla 7. Concepto, estructura y objeto de la pedagogía:

- a) Etimología y semántica del término: evolución de su significado. La pedagogía como arte, como técnica, como teoría, como ciencia, como disciplina especulativa.
- b) Estructura de la pedagogía: pedagogía teórica, subdivisiones. Pedagogía práctica, subdivisiones. Definiciones correspondientes.

- c) Objeto de la pedagogía. Situación y correlaciones de la pedagogía en el cuadro general de las ciencias.

[...]

Bolilla 14. Los actos y las funciones de la educación:

- a) Actos educativos. Definición. Caracteres del acto educativo.
- b) Funciones educativas. Definición. División.
- c) Caracteres de las funciones educativas (ISEF, 1956a, pp. 1-2).

Pareciera que las definiciones de pedagogía, educación, cultura, civilización, instrucción, enseñanza, adiestramiento, actos y funciones de la educación no estuvieran ligadas a ningún autor o perspectiva teórica del campo. El conocimiento se presentaba ahistórico y asocial y sin posibilidad de articulación entre diversas perspectivas y autores que dieran cuenta de un campo específico de saber. Se mostraba desvinculado de los contextos de producción del campo, desligado de la investigación y proclive a la reproducción de definiciones y conceptos provenientes de manuales de pedagogía y apuntes dictados por el profesor del curso. Estos aspectos configuraban una matriz más cercana una *discursividad normalista que universitaria*.⁵ Los dos autores nombrados, Francisco Giner de los Ríos y René Hubert, el primero español y el segundo francés, eran autores de tratados de Pedagogía, que daban cuenta de un gran compendio de la disciplina, más cercana a un conocimiento reproductivo que a una enseñanza relacionada con la investigación en el campo.

En el programa de Pedagogía Descriptiva se presentaba una concepción positivista de ciencia en tanto la bolilla 8 denominada «Los métodos de la pedagogía», los entendía como: «observación, experimentación, inducción y deducción. [...] métodos comparativos, genético, estadístico y de pruebas (test)» (ISEF, 1956a, p. 2). Los métodos estaban centrados en un acercamiento directo al objeto de conocimiento a través de los métodos de la psicología experimental del momento. La genética humana se presentaba como la base del conocimiento pedagógico a través de mediciones del cerebro y el estudio de las células. La biología parecía ser el sustrato epistémico de esta disciplina. En esta epistemología no existía distancia entre el objeto real y el objeto de conocimiento (Althusser, 2004). Se reificaban los objetos humanos que delimitaban el campo de la pedagogía como si fueran naturales. Así se demuestra en la bolilla 9:

La herencia y el medio físico:

- a) Las leyes fundamentales de la herencia y sus consecuencias pedagógicas.
- b) Crecimiento y desarrollo somático. Sus leyes y factores en relación con la educación. La función de la infancia.
- c) Influencia del medio físico sobre el hombre (ISEF, 1956a, p. 2).

Desde esta concepción positivista de ciencia, que entendía los fenómenos sociales como si fueran del orden de lo natural, la genética y las leyes de la herencia

5 El normalismo se configura a partir del surgimiento y la proliferación de los estados nación con un fin de regulación y control de las poblaciones, a diferencia de lo universitario, que desempeñó un lugar central en la producción de conocimiento.

eran determinantes en la educación, fundamentalmente en la primera infancia. La concepción de desarrollo estaba ligada a lo evolutivo y biológico, y lo corporal estaba unido y pensado en función de leyes que determinaban la capacidad del niño de aprender. La relación entre lo psíquico y lo corporal, a partir de los avances de la psicología experimental del momento, se presentaba en las bolillas 11 y 12:

Bolilla 11. Los grados del ser sicofísico (Scheler):

- a) Impulso afectivo. Instinto.
- b) Memoria asociativa. Inteligencia práctica.
- c) Espíritu. Persona y personalidad.

Bolilla 12. Estructura corporal y estructura psíquica. Algunas doctrinas y sus consecuencias pedagógicas:

- a) Hábitus, temperamento, carácter.
- b) Las concepciones de Kretschmer, Jaensch, Adler, Jung y Spranger.
- c) La tipología infantil de Estapé-Martagao Gesteira. Los tipos de Kretschmer en la edad escolar, según Bastos de Ávila. La tipología de G. Backheuser (ISEF, 1956a, p. 2).

En estas bolillas no había distinción entre psicología y pedagogía, su suelo epistémico común era la biología. El conocimiento se basaba en la presentación de tipologías de diversos psicólogos, neurólogos y psiquiatras; tres de ellos, Kretschmer,⁶ Jaensch y Spranger, provenientes de la medicina y psicología eugénica y fascista, estudiaron las relaciones entre la personalidad, el temperamento y la constitución corporal expresada biotipológicamente. En el programa de Psicología, ubicado en el segundo año de estudios, era más claro aún el suelo epistémico de las ciencias biológicas.

Bolilla 1. Concepto de psicología:

- a) ¿Qué es la psicología?
- b) Breve reseña histórica de su evolución.
- c) Problemas de la observación psicológica.
- d) Métodos. Divisiones.
- e) Concepto de la ley en psicología y en las ciencias naturales.
- f) La psicología y las otras ciencias.

Bolilla 2. Bases biológicas de los fenómenos psicológicos.

- a) Las glándulas y las bases químicas de la actividad psicológica.
- b) Sistema nervioso.
- c) Bases eléctricas.
- d) Los sentidos. (ISEF, 1956b, p. 1)

6 Psiquiatra alemán, en 1921 publicó *Constitución y carácter*, «una de las obras más influyentes dentro del campo de la moderna medicina constitucional. Su teoría era el ejemplo más reciente de las interpretaciones que durante siglos habían intentado satisfacer la arraigada curiosidad popular por descifrar el significado oculto de la apariencia física». Su taxonomía se distinguía por un registro estadístico riguroso, por ser la primera en establecer referencias antropométricas para el hombre y la mujer en cada uno de los tres tipos y por ser la primera en mencionar un tipo atlético femenino que se aproximaba «con algunas variaciones a su variedad masculina» y mostraba una apreciación negativa del tipo atlético en general y de la variante femenina en particular, basada en consideraciones puramente estéticas (Reggiani, 2016, pp. 142-144).

La psicología se erigió sobre las ciencias naturales, específicamente, la biología; esto se confirmaba en la bibliografía que presentaba el programa:

Werner Wolf, *Introducción a la psicología*; Carlota Büller, *Infancia y juventud*; Otto Klemm, *Historia general de la psicología*; Brooks, *Psicología de la adolescencia*; Telma Reca, *Personalidad y conducta del niño*; Schneershon, *La neurosis infantil* (ed. Losada); Madelina Rambert, *La vida afectiva y moral del niño*; Arnold Gesell, *Diagnóstico y desarrollo normal y anormal del niño*; *El niño de uno a cinco años (Guía del niño pre escolar)*; Kofman Cassidy, Jakson, *Métodos de educación física*; Skinner, *Psicología de la educación*; Carl Murchison, *Manual de psicología infantil*; Binet y Simón, *Le developement de l'intelligence chez les enfants* (ISEF, 1956b, p. 2).

Las ideas de normalidad y anormalidad, de desarrollo, de conducta eran claves en el programa de Psicología, delimitado por una psicología experimental basada en los avances últimos de la biología del momento. La percepción, la inteligencia, el aprendizaje, la emotividad y la motivación eran entendidas desde el cuerpo biológico y, por lo tanto, eran pasibles de medición a través de diferentes test y experimentos. A cada uno de estos constructos se le dedicaba una bolilla, así eran presentados, como se muestra a continuación:

Bolilla 3. Percepción

- a) Leyes.
- b) Dinámica de la percepción.
- c) Factores emocionales.
- d) Factores [palabra ilegible].
- e) Cómo percibimos.
- f) Concepto de la *Gestalt*.

Bolilla 4. Inteligencia

- a) Definición.
- b) Bases biológicas.
- c) Inteligencia estática y dinámica.
- d) Los test.
- e) Factores culturales y sociales.
- f) Aptitudes.

Bolilla 5. Aprendizaje

- a) Naturaleza del aprendizaje (su proceso).
- b) Cómo aprendemos.
- c) Maduración.
- d) Condicionamiento.
- e) Práctica.
- f) Motivación.
- g) Las leyes del aprendizaje en educación física.

Bolilla 6. Emotividad

- a) Estímulos.
- b) Valor ambiguo de la emoción.
- c) Teorías, causas, efectos.
- d) Experimentos.

Bolilla 7. Motivación

- a) Teorías.
- b) Conflictos de motivos.
- c) Proceso biológico.
- d) Los instintos.
- e) Motivaciones emocionales e intelectuales. (ISEF, 1956b, p. 1)

Leyes, dinámicas, factores, naturaleza, causas, efectos, experimentos, test, todos estos conceptos daban cuenta de la configuración de una psicología de base positivista y en las ciencias exactas. Todo era medible, manipulable, ranqueable, estandarizable. La psicometría tuvo un gran desarrollo a partir de este sustrato epistemológico. Se entendía el aprendizaje desde una perspectiva conductista, a partir de la aplicación experimental con animales que luego fue traducida al género humano. A partir de una serie de estímulos condicionados se podían predecir, manipular y lograr determinadas conductas entendidas como aprendizajes. Lo mismo sucedía con la emotividad, la emoción, la inteligencia, la percepción; a partir de ciertos estímulos externos y su manipulación se podían lograr grandes cambios en cada una de estas cualidades humanas. En el control del ambiente a través de la manipulación de sus diversas variables se ubicaba el quid de este programa de Psicología de base experimental.

Las tres últimas bolillas se dedicaban a la psicología evolutiva o del desarrollo.

Bolilla 8. Cómo se crece y se madura:

- a) Breve reseña de la psicología infantil. Historia. Métodos de estudio. [...]
- c) Desarrollo prenatal. [...] actividad fetal; el parto: su importancia psicobiológica.
- d) El recién nacido. Evolución. [...] Adaptaciones de esta etapa. [...]
- f) Perfiles típicos de la conducta motriz, adaptativa, locutoria y personal social. [...] Adquisición de los primeros hábitos higiénicos infantiles: su importancia e influencia en la futura independencia del niño. Actitudes familiares al respecto.
- g) Psicología del niño preescolar. Estudio de la constelación familiar y su influencia en la salud mental del niño; las necesidades básicas del niño desde el punto de vista emocional y las actitudes familiares que aseguran una buena relación niño-hogar; [...] la evolución de la afectividad infantil.
- h) El niño en edad escolar. [...] la inadaptación escolar; formas, condiciones determinantes (individuales, familiares, escolares), profilaxis. Evolución de las actividades expresivas. [...]

Bolilla 9. Desarrollo de la conducta emocional:

- a) Significado de la emoción. Estímulos. Desarrollo. [...] Actitudes de los adultos. [...] Influencias fuera del hogar.
- b) Las dinámicas de la conducta del niño. Motivaciones. Actitudes. [...] Factores que influyen en este proceso. Medida de la madurez social.

Bolilla 10. La pubertad y la adolescencia:

Caracteres biopsicosociales del adolescente. [...] Evolución sexual de la infancia, actitudes familiares y ambientales al respecto y educación sexual. Desadaptaciones más comunes. Breves conceptos sobre delincuencia juvenil. (ISEF, 1956b, pp. 1-2)

Adaptación, inadaptación, desadaptación, desarrollo, evolución, madurez, conducta, actitudes, hábitos higiénicos, salud mental, necesidades básicas, profilaxis, estímulos, lo biopsicosocial, medida, eran las palabras claves más utilizadas para entender el crecimiento del niño en sus diferentes etapas evolutivas, desde el nacimiento a la adolescencia. Había un estándar de medida comparable desde donde se establecía el límite entre lo adaptable y lo inadaptado o desadaptado, lo normal y lo anormal. La «delincuencia» era presentada como una acción causada por fenómenos psicológicos, genéticos y biológicos. El higienismo formaba parte también de este programa: tenía un fuerte acento en la enseñanza de hábitos, conductas y actitudes ligadas a la crianza de los niños y adolescentes. El centro de estas tres últimas bolillas del programa de Psicología, al igual que la primera parte del programa del segundo curso de Pedagogía dictado en tercer año y denominado Pedagogía Normativa, se ubicaba en el problema del gobierno de las poblaciones y dentro de este, específicamente en la tecnología pastoral.⁷ Se distaba de la posibilidad de configuración de un saber: todo remitía a las mejores formas de regular y prescribir procedimientos, normas y modos de proceder y entender el funcionamiento de la educación: sus fines, su axiología, sus ideales, su estructura (moral, social y cívica, intelectual y física), sus agentes y sus instituciones, y se dedicaba una bolilla del programa a cada una de ellas.

Bolilla 1. Los fines de la educación:

- a) Fundamentación. El antifinalismo, su crítica.
- b) División de los fines: político, social, individual, cultural, vital.

Bolilla 2. Axiología pedagógica:

- a) Concepto. Doctrinas axiológicas en pedagogía.
- b) Jerarquía de los fines y valores educativos.
- c) Los valores dados en el educando y en el educador. Evolución del educando en relación con los valores.

Bolilla 3. Los ideales de la educación:

- a) Fuentes del ideal educativo.
- b) El ideal educativo desde el punto de vista histórico.
- c) Vigencia y transformación de los ideales.

7 Concepto acuñado por Foucault (2006) para referirse a las formas en que, a partir del cristianismo y luego en la Modernidad, se configuró el modo de gobierno de los hombres en su vida cotidiana, en la materialidad de su existencia. A partir de este análisis, podemos decir que en la Modernidad los sistemas educativos fueron uno de los lugares donde de mejor modo se llevó a cabo el poder pastoral como forma de educar a los alumnos y alumnas a través de la figura del maestro apóstol. Partiendo de esta tecnología cristiana del pastoreo de las almas analizada por Foucault, lo vinculamos, a partir de los procesos de secularización de los estados modernos, a la relación docente-alumno propia del ámbito educativo. Señala Foucault: «el pastoreo no experimentó aún un proceso de revolución profunda que pueda ponerlo definitivamente al margen de la historia» (2006, p. 179).

Bolilla 4. La estructura de la educación:

- a) Los sectores del proceso formativo. División.
- b) Definición y caracteres de cada sector del proceso formativo (educación: intelectual, moral, social y cívica, física). [...]

Bolilla 5. Educación física:

- a) Concepto. Crítica del término. [...]
- c) Subordinación de la educación física a los valores de los demás sectores del proceso educativo.

Bolilla 6. Educación moral:

- a) Concepto.
- b) El ambiente, juego y trabajo. Ejercicio y hábito.
- c) La disciplina.

Bolilla 7. Educación intelectual:

- a) Concepto.
- b) Aspecto material y aspecto formal.
- c) Educación estética.

Bolilla 8. Los agentes de la educación:

- a) Agentes generales. El Estado educador.
- b) Los agentes específicos: el educando, el educador.
- c) Evolución del educando.

Bolilla 9. El educador:

- a) Cualidades del educador.
- b) Tipos de educadores.
- c) El profesor de educación física. Preparación profesional. Aptitudes.

Bolilla 10. Sociología de la educación:

- a) Los poderes educativos.
- b) Función cultural, social y docente de los establecimientos de educación pública.
- c) Sostenes y organización de la educación pública. (ISEF, 1956c, p. 1)

El programa de Pedagogía Normativa se centraba en lo teleológico (las tres primeras bolillas) y en lo prescriptivo (las restantes), su centro estaba en el deber ser y los mejores modos, formas y conductas para cumplirlo. Se subordinaba la educación física a los restantes «sectores del proceso formativo»: moral e intelectual. El programa tenía un fuerte sesgo disciplinador de los cuerpos y regulador de las poblaciones. Lo pedagógico remitía a los mejores modos de realizar estos cometidos. No había posibilidad, en esta parte del programa, de una ligazón mínima del orden del saber. No hubo saber sino simplemente pura regulación y prescripción.

La segunda parte del programa de Pedagogía, se denominaba «Pedagogía tecnológica», su nombre era más que elocuente y remitía a la *tecnología educativa*, perspectiva desarrollada fuertemente a fines de la década de los cuarenta; su principal referente fue Ralph Tyler (1949), y tenía su asiento y antecedentes en las principales corrientes de la administración tayloriana, del funcionalismo

sociológico y del pragmatismo filosófico sajón. Su centro estaba en la actividad y el método.⁸ Todo esto configuraba una *discursividad tecnicista*.⁹

Bolilla 11. Teoría general del método pedagógico. Métodos activos usuales:

- a) Significación general del método. Métodos y procedimientos. Clasificación de los métodos.
- b) Idea general de los métodos activos usuales: métodos globalizadores, individualizadores, de trabajo en equipos, etcétera.

Bolilla 12. Aprendizaje en general y aprendizaje motórico en particular:

- a) Concepto del aprendizaje activo. Leyes del aprendizaje. Transferencia.
- b) El interés y el esfuerzo desde el punto de vista del aprendizaje. Motivación.
- c) Aprendizaje motórico. Las nociones precedentes en relación con el aprendizaje motórico.

Bolilla 13. El método en educación física:

- a) Elementos de método en educación física. Caracteres generales.
- b) Clasificación de los métodos.
- c) Evaluación del método.

Bolilla 14. El plan, el sistema, el programa:

- a) Definiciones. Presupuestos y requisitos de cada cual.
- b) Organización de los programas.
- c) Evaluación de los resultados.

Bolilla 15. La lección. Principios generales:

- a) Formas, plan, composición.
- b) Preparación, cualidades, conducción.
- c) Normas derivadas de las condiciones inherentes a los individuos, a la actividad, al lugar en que se realiza.

Bolilla 16. Didáctica especial:

- a) Concepto.
- b) Aplicación en educación física.

Bolilla 17. Principios didácticos especiales:

- a) Juegos.
- b) Danzas.
- c) Ejercicios naturales. (Se entiende, que no estén incluidos en los programas de cada asignatura en particular.) (ISEF, 1956c, p. 2)

La bolilla 11 formaba parte de los contenidos clásicos de la didáctica, su preocupación por el método, a diferencia de la didáctica tradicional comeniana, en la que el docente tenía un rol protagónico en la trasmisión del conocimiento, se centraba en el alumno y se nombraba dando cuenta del modo de su participación:

8 La incorporación de las cuestiones relativas al método en el programa de Pedagogía había sido una aspiración de los docentes del ISEF desde fines de 1948, en el acta de una de sus salas se señalaba «la importancia de un capítulo de metodología en la asignatura de Pedagogía es interesante y digna de ser estudiada» (Langlade, 1948, p. 3).

9 Esta discursividad se caracteriza por la exterioridad, el foco en lo instrumental y la minimización de los objetos de conocimiento. Sus principios básicos son: eficiencia, eficacia, regulación y prescripción. El docente ocupa en ella un lugar de *ejecutor* de principios, conocimientos, regulaciones orientadas por técnicos. Para un análisis de esta ver Bordoli (2005 y 2007).

los «métodos activos». El centro de la metodología y su forma de clasificación dependía, y esto se presentaba en la bolilla 12, de las maneras de comprender el aprendizaje de los sujetos. Este se entendía desde un punto de vista conductista, regulado por leyes, en el que transferencia, interés, esfuerzo y motivación fueron centrales desde esta perspectiva. La pedagogía se confundía con la didáctica en este programa, y esta última con la psicología del aprendizaje.

Las últimas cinco bolillas del programa (13 a 17) remitían a los contenidos de la didáctica especial, en este caso dirigidos a la educación física. Se presentaba la metodología específica de esta disciplina desde un punto de vista instrumental, centrada en clasificaciones y en la evaluación de los resultados. El método se concebía como un instrumento tecnológico que se escinde del saber. Los elementos que lo determinaban eran «los individuos, la actividad a desarrollar y el lugar». No se presentaba bibliografía ni autores a lo largo del segundo curso de Pedagogía. La enseñanza era concebida como las mejores técnicas de intervención en las actividades de los alumnos, esto era de un modo instrumental y tecnológico; el énfasis estaba puesto en los procedimientos, en la planificación, secuenciación y normalización de las actividades. Todo esto configuraba una discursividad denominada, según Eloísa Bordoli (2005), *didáctica psicologizada*,¹⁰ y en nuestro estudio, al remitirse al programa de Pedagogía, se configuraba una pedagogía psicologizada, en este caso, por la invasión específica de las teorías conductistas al campo pedagógico: se trabajaba en pedagogía lo relativo a la didáctica y dentro de esta se hacía hincapié en el aprendizaje y no en la enseñanza. La enseñanza era entendida como el mejor modo de intervenir en el aprendizaje motor de los alumnos.

Finalmente, el programa de Psicopedagogía, ubicado en el tercer año de la carrera, consistía en una síntesis de los principales aspectos analizados en los anteriores programas. Sin incluir bibliografía y con escasos autores a lo largo de sus 14 bolillas, entendía nuevamente un conocimiento fragmentado, segmentado y con escaso valor en términos de producción y creación de conocimiento. Se presentaban en forma descriptiva conocimientos con un sustento teórico en las ciencias naturales, fundamentalmente de base biológica. El programa dedicaba varias bolillas al tema de la personalidad, su evaluación, su dinámica, sus determinantes biológicos: la herencia y lo social, la familia y el ambiente. Los test y la psicometría eran presentados como los modos de diagnóstico de la personalidad en base a escalas de clasificación. El tema de la higiene y la salud mental estaban presentes al igual que en el programa de Psicología:

Bolilla 1. Personalidad:

[...] Factores concurrentes en la conservación de la salud mental.

Bolilla 13. Individuos con déficit y rol del profesor de educación física.
Recreación y deportes para deficitarios.

10 Aquella centrada en los problemas del alumno, y la invasión de las psicologías del aprendizaje a los estudios sobre la enseñanza. En términos más estrictos, se puede entender a los discursos sobre la enseñanza del siglo XX, caracterizados por establecer un único proceso de enseñanza-aprendizaje. Todos ellos igualmente remiten a una concepción de sujeto psicológico, uno, racional, pleno. Sobre estos aspectos consultar Behares (2004 y 2005) y Bordoli (2005).

Bolilla 12. Valor del juego y la recreación:

[...] Cómo se expresa el individuo y valor de esa expresión desde el punto de vista de la higiene mental.

Bolilla 14.- Principios básicos de higiene mental:

Cómo conocernos y cómo conocer (ISEF, 1956d, p. 1).

En el entramado de significados analizados a partir del programa, salud era prácticamente sinónimo de higiene, para esto era necesario desarrollar conductas y hábitos a lo largo de la educación del niño. Junto a esto se establecía una división entre lo normal y la anormal, y se desplegaba una educación física entendida como juegos y deportes para el segundo grupo: los «deficitarios», a los que les faltaba algo para ser normales, poseían un déficit y por esto se presentaba una educación física especial dirigida a los «individuos con déficit». En la misma línea, se establecía con mucho énfasis, en varias partes del programa, la importancia de «la adaptación» y se entendían poseedores de «trastornos de personalidad» a aquellos que no fueron capaces de tal adaptación.

Bolilla 7. La frustración:

a) Métodos comunes de adaptarse a las frustraciones. Necesidad de los mecanismos de ajuste.

b) Trastornos de la personalidad. Neurosis. Psicosis.

Bolilla 8. Mecanismos de adaptación ante situaciones frustrativas.

Bolilla 9. Conducta del niño:

Cómo regularla.

Bolilla 10. Psicología del grupo:

Problemas de adaptación. Factores de diferencias individuales y de grupo. El leader. [...]

Bolilla 12. Valor del juego y recreación:

Teorías. Problemas que plantean las distintas edades. [...] Conflictos de adaptación individuales. (ISEF, 1956d, p. 1)

El énfasis en estos programas estuvo puesto en el conocimiento, diagnóstico, desarrollo y evaluación de la conducta del niño para poder regularla y controlarla: quedaba más que explícito en la bolilla 9. Pedagogía, Psicología y Psicopedagogía se componían de un suelo epistémico común: la biología. Pero su enseñanza no se centraba en el desarrollo científico de este campo de saber sino en los mejores modos, dictámenes de actitudes, normas, prescripciones, hábitos y conductas a desarrollar en las etapas del desarrollo de la niñez y la adolescencia. El cuidado del cuerpo y la regulación de la población a través de diversas tecnologías pastorales configuraban una *discursividad normalista* en esta formación que la distanciaban de una *discursividad universitaria*, de tipo académica.¹¹ Los profesores que dictaban estos cursos, lejos de tener una relación de producción con el conocimiento, se especializaban en la repetición de diversos manuales de pedagogía, psicología evolutiva, del aprendizaje y experimental. La

11 Pone en su centro la producción de conocimiento, a diferencia de la discursividad universitaria profesionalista que ubica en su centro la formación de profesionales.

distancia entre estos programas y el saber científico era muy grande. En términos chevallardianos podríamos decir que la transposición didáctica del *saber sabio* al *saber a enseñar* ni siquiera era planteada como problema.

En este entramado discursivo, el cuerpo, los fenómenos psíquicos que formaron parte de él eran entendidos en estos programas como un conjunto de aparatos y órganos. No hubo distinción entre cuerpo y organismo, todo remitía a lo vivo, lo biológico.¹² Y el sujeto era psicológico, uno, de la conciencia, prácticamente se confundía al sujeto con su conducta, no importaba qué ocurría dentro de la *caja negra*, el valor fundamental en esta epistemología positivista era lo improbable y verificable a través de los sentidos.

Un saber hacer sin cuestionamiento: las prácticas docentes

No se presentó en los planes analizados un programa de las prácticas docentes, sino la «Reglamentación de la práctica docente». A continuación, se muestra un cuadro con el detalle de las veces por semana (v. s.) según año y semestre de cada tipo de práctica docente, extractado del artículo tercero del reglamento:

Cuadro 1. Distribución por año y semestre y frecuencia semanal de las prácticas docentes del Plan 1956

	Segundo año		Tercer año	
	1.º semestre (v. s.)	2.º semestre (v. s.)	1.º semestre (v. s.)	2.º semestre (v. s.)
Recreación en plazas de deportes, gimnasios y rincones infantiles*	2	2	3	3
Establecimientos de enseñanza primaria**		1	2	2
Establecimientos de enseñanza secundaria***			1	2
Natación			2	
Atletismo				1

*Instituciones que formaban parte de la Comisión Nacional de Educación Física (CNEF).

**Desarrollada en la escuelas de práctica del Ministerio de Instrucción Pública.

***Desarrollada en los liceos públicos habilitados para la realización de la práctica docente.

Fuente: Información extraída del apartado «Reglamentación de la práctica docente» para segundo y tercer año en el ISEF (1956, pp. 30-31).

12 Partimos de entender una distinción entre cuerpo y organismo que la Modernidad ha opacado y subsumido, circunscribiendo el cuerpo (organismo) al plano de la economía, dejando por fuera la política y configurando una economía política, una biopolítica. «El organismo tiene que ver con las necesidades, con el mantenimiento de la vida (en su dimensión de pura supervivencia) y el cuerpo, con la política, con la contingencia, por tratarse de *lo vivo* tomado en el campo del Otro, en el campo del lenguaje, en el orden simbólico, por lo cual podríamos referir al cuerpo hablante de los seres hablantes» (Rodríguez Giménez, 2014, p. 10).

Dentro del artículo tercero también se presentaba el rol del practicante en cada año, en el primero «de ejecutante y colaborador del profesor» y pasaba, en el segundo, a «planear la actividad diaria, la que presentará por escrito previamente al profesor y siguiendo las instrucciones de este, y tomará a su cargo la totalidad de la clase, para realizar luego la crítica correspondiente» (ISEF, 1956e, p. 2). Es importante destacar en este punto la importancia dada por el jefe de estudios, el profesor Alberto Langlade, al momento de la crítica de la clase. Eso se constata en una carta que elevó el 2 de julio de 1956 a la División de Formación Profesional de la Comisión Nacional de Educación Física (CNEF), en la que muestra una opinión desfavorable a que a los alumnos de tercer año les sea revalidado el trabajo remunerado en la CNEF por las horas asignadas a la práctica docente a partir de una solicitud escrita y firmada por 17 estudiantes. El principal argumento esgrimido por Langlade estaba puesto en la pérdida de la planificación y crítica como parte de la orientación, así lo expresa:

La práctica docente de los alumnos del Instituto Superior de Educación Física comprende 3 instancias:

- 1.º Exposición, por parte del profesor, de los objetivos, finalidades y medios del trabajo a desarrollar. Planificación del «esquema de trabajo».
- 2.º Dirección de la actividad programada.
- 3.º Crítica de la actividad dirigida.
 - a) Autocrítica.
 - b) Crítica por parte de los condiscípulos.
 - c) Crítica por parte del profesor.

Sin lugar a dudas, los aspectos 1.º y 3.º no son cumplidos en los trabajos remunerados que realizan los alumnos en la Comisión Nacional de Educación Física (Langlade, 1956).

El reglamento consistía en explicitar las normas específicas del pasaje de lista y el procedimiento de examen. No se desarrollaba un programa de la unidad que diera cuenta de los principales fundamentos y concepciones de la práctica. No se puede inferir a partir del reglamento en qué consistía la «crítica». Tampoco se presentaba bibliografía. El énfasis estuvo puesto en la tarea a cumplir y su reglamentación. El fin fue instrumental y práctico. El saber hacer fue lo que estructuró la práctica docente. Si bien en un campo profesional como el nuestro esto era clave, para mejorar y nutrir ese saber más ligado a lo tecnológico, a lo instrumental, era necesaria la teoría. Sin una necesaria articulación entre lo profesional y lo académico, era imposible que los problemas de la práctica pudieran ser problematizados, estudiados, investigados y, en cierta medida, resueltos. La lectura de ese campo práctico, del saber hacer, necesitaba de categorías analíticas que ayudaran a problematizarlo y que estas se desprendieran de un campo teórico necesario para entender los fenómenos de la práctica profesional. Los escasos documentos encontrados no nos permiten saber el tipo de crítica que era realizada.

Entre entrenar, dirigir, educar y ¿enseñar?: fútbol, básquetbol y vóleibol

En la década del cincuenta aparecieron por primera vez los deportes colectivos en la carrera de Profesor de Educación Física. La unidad curricular Fútbol fue incluida solo en primer año con 51 horas, Basketball y Volleyball formaban parte de una única unidad curricular que se presentaba en los tres años de la carrera con 34, 68 y 17 horas respectivamente.

La inclusión en esta década de los deportes colectivos formó parte de un paulatino proceso de deportivización de las sociedades modernas y en especial de sus sistemas educativos. Si bien desde inicios del siglo XX hubo discusiones y tensiones entre la gimnasia y el deporte como medios de la educación física, las décadas de 1960, 1970 y 1980 se van a caracterizar por un predominio y una creciente subordinación de la educación física al deporte (Dogliotti, 2011, p. 5).

En el contexto de la guerra fría, teniendo como palco internacional más significativo los Juegos Olímpicos, se diseminó internacionalmente el modelo de la pirámide deportiva. Este modelo atribuía a la educación física escolar, o mismo a la escuela, el papel de iniciar a los alumnos en los deportes para fomentar la aparición de talentos deportivos que compondrían, en el futuro, los equipos representativos estadales (regionales) y nacionales. A partir de esta visión, las clases de Educación Física pasaron a asumir las características de clases de iniciación deportiva y proliferaron competiciones deportivas escolares en los diferentes niveles (escolar, municipal, regional, estadual y nacional) que asumieron un carácter orientador y normativo para el trabajo de los profesores de Educación Física en las escuelas. (Bracht y Caparróz, 2009, p. 54)

A nivel nacional, este proceso regional y mundial descripto anteriormente tuvo su peculiar traducción. El aumento de la carga horaria de los deportes tiene que ver con que, en Uruguay, los deportes como el fútbol, desde principios de siglo, y luego el básquetbol tuvieron un gran desarrollo y se configuraron como prácticas sociales hegemónicas dentro de las prácticas corporales de los uruguayos. Sin embargo, su ingreso fue lento en el sistema educativo y producto de múltiples disputas y contradicciones.

Los programas en todas las materias del área técnico-profesional se dividían en una parte teórica y una práctica. En la primera se presentaban conocimientos relativos a: historia del juego, su importancia social, técnica (fundamentos), táctica, reglamento y entrenamiento. La parte práctica contenía el detalle de los fundamentos técnicos, el tipo de tácticas y las reglas.

Coincidió, en general, en casi todos los programas, la parte práctica con la prueba práctica del examen. A modo de ejemplo se presenta el programa de Técnica y Didáctica del Basketball y Volleyball de segundo año.

Parte práctica basketball

10. Long Island. 11. Ejercicios de los fundamentos, con dos pelotas. 12. Figura 8 n.º 1 (5 alumnos y 3 pelotas). 13. Tiros de media distancia (*set shot*). 14. Ejercicios de trenza. 15. Defensa individual. 16. Ataque rápido.

Parte práctica volleyball

20. Saque (diferentes estilos). 21. Levantadas adelante, vertical y hacia atrás. 22. Picadas oblicuas, de frente y lateral. 23. Bloqueos 1, 2 y 3. 24. Juego de dupla.

Reglamento de examen para reglamentados

Parte teórica: el examinado contestará un cuestionario.

Parte práctica: el examinado ejecutará cinco ejercicios de los siguientes: 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 20, 21, 22, 23, 24. (ISEF, 1956f, p. 1)

La similitud entre lo enseñando en la parte práctica y el examen da cuenta del énfasis dado en esta formación a la ejecución de las diversas técnicas, tácticas, y no en la preparación para su enseñanza. Si bien la palabra *didáctica* comenzaba a ser utilizada en algunas materias prácticas, era casi nula la presencia de los elementos didácticos, aunque fueran de corte instrumental. Así se presenta su uso en la bolilla 5 y 15 de la parte teórica de Basketball y Volleyball respectivamente, de tercer año: «Pedagogía. Graduación didáctica de los fundamentos y tácticas básicas» (ISEF, 1956g, p. 1). La didáctica como adjetivo de la palabra *graduación* indicaba, en cierta medida, que la graduación para la enseñanza de los fundamentos técnicos y las tácticas básicas del juego era realizada con fines pedagógicos. Se presentaba una cierta indistinción entre los términos pedagogía, didáctica y graduación en tanto el énfasis estaba en presentar ejercicios de un grado de dificultad menor a uno mayor para su enseñanza. La progresividad y la gradualidad en la presentación de los ejercicios en grado de complejidad y dificultad creciente era lo que garantizaba una buena didáctica con fines pedagógicos. El programa de fútbol, era elocuente en este sentido:

12. Ordenar una sesión de entrenamiento con ejercicios aplicativos de los fundamentos técnicos del juego y para mejorar las condiciones físicas exigidas por cada uno de ellos. *a)* Para el tiro: *A)* con los pies *B)* con la cabeza; *b)* Para el dominio de la pelota: *A)* detenido, *B)* con carrera (practicar con variantes que lo hagan efectivo); *c)* Para el quite y la intercepción debe incluirse el caso del cuidavalla (ISEF, 1956h, pp. 1-2).

La *buena* enseñanza estaba en la capacidad de ordenar un entrenamiento, una serie de ejercicios que permitiera el aprendizaje de los gestos técnicos y la mejora de las condiciones físicas que se requerían para su ejecución. Eran muy escasos los lugares en los programas de las materias del área técnico-profesional (a excepción de las gimnasias) donde se presentaba algo que tuviera que ver con lo didáctico y lo pedagógico, con las formas de enseñar y educar. En general, el énfasis estaba en la ejecución y el rendimiento. La parte práctica se reducía al logro de marcas y a la ejecución de determinadas cantidades de ejercitación: «3 y 7. Jugar 6 minutos de basketball/volleyball. 4 y 8. Actuar 5 minutos de juez» (ISEF, 1956g, p. 2).

El programa de Basketball y Volleyball de tercer año era el que tenía mayor cantidad de bolillas que trascendían la ejecución y el rendimiento de técnicas y tácticas, y se detenía en el cómo entrenar, en los aspectos de planificación y organización de las sesiones de entrenamiento de ambos deportes. A continuación, se muestran algunas bolillas de la parte teórica de Basketball que, en forma de espejo, también se presentaban en Volleyball.

6. Preentrenamiento. Gimnasia en basketball. Test y fichas de eficiencia técnica. Torneos de tiro al cesto. Plan de trabajo. Esquemas de labor. Escrituración e interpretación de diagramas en el pizarrón.

7. Entrenamiento. Plan general.

[...]

9. Plan de acción de un director técnico de basketball. [...] Plan general (pre-entrenamiento, competencia, descanso). (ISEF, 1956g, p. 1)

En ambos deportes los aspectos referidos al cómo enseñar, a la organización de la clase, se confundían con el cómo entrenar, al saber hacer de una práctica corporal específica como fueron los deportes colectivos. En cierta medida podemos decir, si entendemos la enseñanza como aquella que se configura en torno a la relación con el saber, a la dimensión epistémica, que no hubo posibilidad de que algo de este orden aconteciera. Se trataba más de un saber hacer, ejercitar, entrenar que del enseñar. Apareció claramente puesta aquí sobre la mesa una tensión que estructuró el campo de la educación física: la diferencia entre el profesor y el entrenador. Pero si la diferencia se establece por la posibilidad de configuración de una episteme, no tendría sentido en el campo de la educación física plantear tal distinción, porque tanto el profesor como el entrenador remitían al saber hacer. El centro de la distinción entre profesor y entrenador o técnico se estructuró más por los ámbitos de trabajo (educación formal y no formal, el primero, deportes federados, el segundo) y por los fines estrictamente competitivos del segundo que por los modos de relación de cada uno de ellos con el objeto de conocimiento. Como se muestra en estos planes, evidentemente, en el contexto de surgimiento de los deportes colectivos en los planes de estudio del profesor de educación física, la distinción entre entrenador y profesor no fue tan enfática. Tanto para uno como para el otro los aspectos formativos, de desarrollo de actitudes y valores también estuvieron presentes. Esto se explicita en la bolilla 2, ubicada en la parte teórica del programa de Fútbol: «2. Valor educativo del deporte. Educar, corregir, reeducar. Valores que exalta el football» (ISEF, 1956h, p. 1). Estos aspectos también eran presentados en el programa de tercer año de Basketball y Volleyball:

8. Dirección de un equipo. Formación, tácticas a desarrollar. [...] Actitud del director en la victoria y en la derrota. 9. Plan de acción de un director técnico de basketball. Deberes y facultades (ISEF, 1956g, p. 1).

En estos programas se entremezclaba en forma más que explícita la dirección técnica de un equipo con la figura del profesor de educación física. Más

adelante esto se diferenciará a partir de planes específicos, uno dirigido a la carrera de profesor y otro a la formación de técnicos deportivos. Las diferencias entre director técnico, preparador físico y profesor de educación física en esa época no fueron tan evidentes. En la formación del último se entrelazaban aspectos de cualquiera de los tres campos profesionales. Entre educar, entrenar, enseñar y dirigir no se establecían casi diferencias. El profesor debía ser un buen educador en la formación humana de sus alumnos, un buen entrenador de aspectos tácticos y técnicos del deporte, un buen enseñante a través de la graduación didáctica de cada uno de estos aspectos y un buen director en la dirección técnica de un equipo de jugadores. Los cuatro aspectos remitían al saber hacer, tecnológico, profesional, a los problemas del gobierno de la población y las tecnologías pastorales que estos encierran. Entonces, era imposible que se estableciera algo del ¿enseñar? en torno al saber sin adjetivos.

A modo de cierre: discursividades de la formación

En un trabajo anterior sobre la misma década sosteníamos que hubo

un pequeño deslizamiento de una formación exclusivamente técnica y pragmática, centrada en la buena ejecución de ejercicios, hacia una preparación para el ejercicio de la docencia. El profesor de educación física no solo debió ser un buen ejecutor, atleta, deportista, gimnasta, sino que debió tener conocimientos pedagógicos que le permitieran trabajar en las instituciones educativas (Dogliotti, 2016, pp. 176-177).

La parte del programa de Pedagogía, denominada «Normativa» fue más que clara al respecto, se presentan allí los principales aspectos normativos y pedagógicos para trabajar en las instituciones de enseñanza primaria y secundaria. Los programas de Pedagogía (Descriptiva, Normativa y Tecnológica) abarcaban y englobaban conocimientos de una psicología fundamentalmente experimental y conductista y de una didáctica tradicional. Se presentó cierta indistinción entre educar y enseñar, y entre esto último y el aprender. Esto conllevó la configuración, en estos programas, de una *pedagogía psicologizada* y con algunos atisbos de una *pedagogía curricularizada*, en la que el fundamento epistemológico fue el de las ciencias positivas con una cierta ascendencia del pragmatismo sajón y de los principios de la administración tyleriana.

A lo largo de los programas, los aspectos normativos, de regulación de procedimientos, actitudes, reglamentaciones y de formación humana en valores no fueron de despreciar. El reglamento de las prácticas docentes fue un claro ejemplo de esto. Esto, junto a la escasez de temas específicos relativos al desarrollo de la investigación,¹³ configuraba una *discursividad normalista*. El docente del ISEF, en

13 De parte de las autoridades sí había interés en incorporar experiencias de investigación, de laboratorio, a las prácticas de enseñanza, pero esto no se reflejaba en las letras de los programas.

esos años, se constituía más por la traducción¹⁴ de manuales y compendios de pedagogía, psicología y de las materias del campo de la educación física que por una relación con el saber en términos de investigación y producción. Sin embargo, en el contexto histórico y de incipiente desarrollo académico del campo a nivel internacional, no son desdeñables los esfuerzos de algunos profesores, especialmente del área de la gimnástica, en el estudio, traducción y sistematización —lo que requería el manejo de múltiples idiomas (francés, alemán, inglés, sueco, entre los más importantes)— para la confección de manuales de estudio dirigidos a los estudiantes.

Siguiendo lo señalado por Behares (2011), dentro de lo universitario, encontramos dos grandes discursividades que remiten a la tensión académico-profesional: la *discursividad académica* y la *discursividad positivista-pragmatista*¹⁵ respectivamente. Algunos esbozos de la segunda podrían haber sido introducidos en la carrera de profesor de educación física a través de la diversificación de las prácticas docentes no solo en ámbitos educativos (primaria, secundaria y plazas de deporte), sino en materias específicas como Natación y Atletismo, que tenían espacios de práctica profesional. Sin embargo, fueron nulos los registros de estas prácticas. El análisis de los programas de los deportes colectivos que fueron novedosos en esa década dio cuenta de cierta importancia dada a los aspectos profesionales de la formación. Esto se muestra fundamentalmente en el programa de tercer año, que fue el que presentó mayor énfasis en las formas y métodos de entrenamiento, en los aspectos de planificación y organización de las sesiones, trascendiendo la mera ejecución técnica y táctica del deporte.¹⁶ El énfasis en el saber hacer, en este caso en el entrenar y dirigir, articuló de un modo peculiar en esta formación lo profesional con la *discursividad tecnicista*, aquella que se centra en la acción y puesta en práctica de principios técnicos propios del campo de las prácticas deportivas y gimnásticas.

A partir del análisis de los programas de Pedagogía, Psicología, Psicopedagogía, de las prácticas docentes y los deportes colectivos de los planes de 1948 y 1956, sostenemos que se articularon, de un modo peculiar y combinado en la formación de los profesores de educación física, la discursividad *normalista*, propia de la formación docente, la discursividad *positivista-pragmatista* o *profesionalista*, característica de las universidades, con las discursividades *psicológica* y *tecnicista* o *curricularizada* oriundas del campo de la didáctica y la pedagogía en la Modernidad.

14 Traducción en términos de configuración y producción de nuevos sentidos, en tanto siempre hay readequaciones locales y singulares de los manuales producidos por otros autores y en otros lugares.

15 Esta línea de productividad discursiva tiene su primer influjo en la intención de vincular la universidad con la formación de profesionales a partir del desarrollo del positivismo que sustituyó «las concepciones liberales, humanistas y románticas de universidad por el ideal de universidad “útil”, con la producción de saber tecnológico o de salida eficiente al mercado profesional ubicado en su centro. [...] En algunos momentos se puede hablar de *universidad taylorista*, definible como máquina de producción y mejora tecnológica» (Behares, 2011, p. 16).

16 Es de destacar, según consta en actas de las salas docentes, que hubo propuestas de incluir la materia Entrenamiento en el currículum de la formación desde inicios del período, pero el argumento esgrimido por el secretario del curso, Alberto Langlade, fue que esos contenidos debían ser incluidos dentro de la enseñanza de cada uno de los deportes (Langlade, 1948, p. 3).

Fuentes

- Instituto Superior de Educación Física (ISEF) (1956). Plan de estudios del año 1956. Asignaturas discriminadas por año, carga horaria y programas de cada una de las unidades curriculares. Montevideo: ISEF-CNEF, 8/07/1959.
- (1956a) Curso de Pedagogía. Programa de Pedagogía Descriptiva. Segundo año. Profesor Mario Dinegri Diez. (2 páginas)
- (1956b) Programa de Psicología. Segundo año. Profesora Eloísa G. E. de Lorenzo. (2 páginas)
- (1956c) Programa de Pedagogía. Tercer año. Profesor Mario Dinegri Diez. (2 páginas)
- (1956d) Programa de Psicopedagogía. Tercer año. (1 página)
- (1956e) Reglamentación de la práctica docente para segundo y tercer año. (2 páginas)
- (1956f) Programa de Técnica y Didáctica del Basketball y Volleyball. Segundo año. (1 página)
- (1956g) Programa de Basketball y Volleyball. Tercer año. (1 página)
- (1956h) Programa de Foot-ball. Primer año. (2 páginas)
- LANGLADE, A. (1948). Acta de la reunión de profesores del Curso de Profesores de Educación Física del 11 de noviembre de 1948, elevada al subdirector del Curso para Profesores, don José Faravelli Musante, el 12 de noviembre de 1948 por el secretario del Curso para Profesores. Montevideo: Archivos ISEF. (3 páginas)
- (1956) Carta elevada a la División de Formación Profesional de la CNEF, 2 de julio de 1956. Montevideo: Archivos ISEF.

Referencias bibliográficas

- ALTHUSSER, L. (2004). *Para leer El capital*. México: Siglo XXI.
- BEHARES, L. E. (2004). «Enseñanza-aprendizaje revisitados. Un análisis de la “fantasía” didáctica», en L. E. BEHARES (dir.), *Didáctica mínima. Los acontecimientos del saber*, pp. 11-30. Montevideo: Psicolibros.
- (2005). «Didáctica moderna: ¿más o menos preguntas, más o menos respuestas?», en L. E. BEHARES y S. COLOMBO (comps.), *Enseñanza del saber y saber de la enseñanza*, pp. 9-15. Montevideo: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.
- (2011). *Enseñanza y producción de conocimiento. La noción de enseñanza en las políticas universitarias uruguayas*. Montevideo: Ediciones Universitarias, CSIC-Udelar.
- (2015). «Enseñanza y educación: la contribución de Herbart a su distinción y a sus relaciones», en *Didáskomai, Revista de Investigaciones sobre la Enseñanza* (Montevideo, Instituto de Educación, FHCE-Udelar), n.º 6, dossier *En torno a la obra de Johann Friedrich Herbart*, pp. 13-36.
- BORDOLI, E. (2005). «La didáctica y lo didáctico. Del sujeto epistemológico al sujeto del deseo», en L. E. BEHARES y S. COLOMBO (comps.), *Enseñanza del saber y saber de la enseñanza*, pp. 17-25. Montevideo: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.

- BORDOLI, E. (2007). «La tríada del saber en lo curricular. Apuntes para una teoría de la enseñanza», en E. BORDOLI y C. BLEZIO (comps.), *El borde de lo (in)enseñable. Anotaciones para una teoría de la enseñanza*, pp. 27-52. Montevideo: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.
- (2011). «Reflexiones en torno a la enseñanza. Notas mínimas», en *Didáskomai, Revista de Investigaciones sobre la Enseñanza* (Montevideo, Instituto de Educación, FHCE-Udelar), n.º 2, pp. 93-105.
- BRACHT, V. y F. CAPARROZ (2009). «El deporte como contenido de la educación física escolar: la perspectiva crítica de la educación física brasileña», en L. MARTÍNEZ ÁLVAREZ y R. GÓMEZ (coords.), *La educación física y el deporte en la edad escolar*, pp. 53-89. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Dogliotti, P. (2011). «Deporte, educación física y escuela», en *Revista Universitaria de la Educación Física y el Deporte* (Montevideo), año 4, n.º 4, octubre, pp. 4-12.
- «La formación de los profesores de educación física en el Uruguay: tensiones entre lo pedagógico y lo técnico-profesional (1948-1959)», en *Cartografías del Sur, Revista de Ciencias, Artes y Tecnología* (Buenos Aires, Universidad de Avellaneda), año 2, n.º 4, octubre, dossier *Hacia una teoría social del cuerpo. Líneas para pensar el entramado cuerpo, educación, política*, pp. 160-179. ISSN 2422-6920. Disponible en: <<http://cartografiasdelsur.undav.edu.ar/index.php/CdS/article/view/57/54>>
- y A. TORRÓN (2015). «Algunas notas sobre el concepto de instrucción en Herbart», en *Didáskomai, Revista de Investigaciones sobre la Enseñanza* (Montevideo, Instituto de Educación, FHCE-Udelar), n.º 6, dossier *En torno a la obra de Johann Friedrich Herbart*, pp. 39-52.
- FOUCAULT, M. (1991). *Las palabras y las cosas*. México: Siglo XXI.
- (1992). *Historia de la sexualidad*, tomo I, *La voluntad de saber* (vigésima edición). Madrid: Siglo XXI.
- (2006). *Seguridad, territorio y población*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- HERBERT, J. F. (1935). *Bosquejo para un curso de pedagogía* (trad. Lorenzo Luzuriaga). Madrid: Ediciones de la Lectura.
- KANT, I. (2009). *Sobre pedagogía*. Córdoba: Encuentro Grupo Editor, Editorial Universidad Nacional de Córdoba.
- MILNER, J. C. (2008). *El juicio de saber*. Buenos Aires: Manantial.
- REGGIANI, A. (2016). «Constitución, biotipología y cultura física femenina», en P. SCHARAGRODSKY (coord.), *Mujeres en movimiento. Deporte, cultura física y feminidades. Argentina, 1870-1980*, pp. 127-159. Buenos Aires: Prometeo.
- RODRÍGUEZ GIMÉNEZ, R. (2014). «Consideraciones sobre la distinción entre cuerpo y organismo a propósito de la relación entre vida y política», en *Revista Melea*, noviembre.
- TYLER, R. (1949). *Principios básicos del currículo*. Buenos Aires: Troquel.

Eugenesia, biotipología y educación física: apuntes para pensar sus vínculos

CAMILO RODRÍGUEZ ANTÚNEZ

Introducción

El presente trabajo se enmarca dentro del proyecto de tesis de maestría denominado *Eugenesia en el Uruguay: sus vinculaciones con la educación física (1920-1950)*, que buscará dar cuenta de las características que asumió la eugenesia en el Uruguay en el período señalado. Para ello, se realizará un trabajo de descripción y análisis sobre dónde y cómo proliferaron los enunciados sobre la eugenesia en el Uruguay. Específicamente, se buscará ver y analizar cómo fue tomada la eugenesia al interior de la educación física en el contexto uruguayo, cuáles fueron las superficies de emergencia que posibilitaron la visibilidad de los discursos sobre la eugenesia y cuáles fueron las estrategias empleadas para que esos discursos pudieran ser recepcionados dentro del campo de la educación física. En términos generales y de forma transversal, nos proponemos analizar cómo y de qué manera los discursos sobre la eugenesia colaboraron en la educación del cuerpo en Uruguay y, en esa educación, qué rol cumplió la educación física.

El proyecto de tesis parte de la hipótesis de que la educación física fue considerada y utilizada por los estadistas, médicos y educadores de la época como una herramienta valiosa para potenciar el desarrollo de individuos que propiciarán y favorezcan la tarea eugénica.

En el trabajo que aquí se presenta, en primer lugar, nos centraremos en analizar y ver, a partir de los conceptos de sexualidad y racismo planteados por Michel Foucault (2008, 2014), la formación de la eugenesia: las condiciones que posibilitaron su emergencia y algunas de sus consecuencias más significativas. En un segundo momento, nos detendremos a analizar algunas de las posibles articulaciones entre el discurso de la eugenesia y la educación física en Uruguay en el período señalado. Para ello, trabajaremos con el caso del dispositivo de ingreso al Curso de Profesores de Educación Física de Uruguay en 1939 y con la incorporación al plan de estudios de la asignatura Biotipología.

La eugenesia

Sir Francis Galton (1822-1912), primo de Charles Darwin, fue una figura destacada del ámbito de la ciencia a nivel mundial. Sus trabajos se vincularon a una gran variedad de temas, como geografía, meteorología, genética, antropometría, psicología, estadística social, criminología y eugenesia. Los trabajos vinculados a esta última disciplina, la eugenesia, fueron los que le valieron gran parte de su carrera y en los cuales se condensan, a partir de los conocimientos producidos en las otras áreas, sus ideas de aplicabilidad política de los conocimientos científicos.

El término y los lineamientos de la eugenesia serán acuñados por Galton en 1883 en su trabajo denominado *Inquiries into human faculty and its development* (investigaciones sobre la facultad humana y su desarrollo). En esa obra, define la eugenesia de la siguiente manera:

Esto es, con cuestiones relacionadas con lo que en griego se denomina *eugenia*, es decir, de buen origen, dotado hereditariamente de cualidades nobles. Esta, y las palabras relacionadas, eugénico, etc., son igualmente aplicables a hombres, bestias y plantas. Deseamos vivamente una palabra breve que expresase la ciencia de la mejora de la raza, lo que no reduce en absoluto a cuestiones de apareamiento racional, sino que, especialmente en el caso del hombre, toma conciencia de todas las influencias que tienden, en cualquier grado, por muy remoto que sea, a dar a las razas o cepas de sangre más aptas una mejor oportunidad de prevalecer rápidamente sobre las menos aptas que la que de otro modo habrían tenido.¹ La palabra eugenesia expresaría suficientemente la idea, es al menos una palabra más clara y más generalizada que *viricultura* que una vez me aventuré a usar [...] La forma más misericordiosa de lo que me aventuré a llamar eugenesia consistiría en vigilar las indicaciones de cepas o razas superiores, y en favorecerlas de tal manera que su progenie supere en número y gradualmente [...] El objetivo final sería idear medios para favorecer a los individuos que tuvieran los signos de pertenencia a una raza superior, el objetivo próximo sería averiguar cuáles eran esos signos, y estos los consideraremos primero. Las indicaciones de raza superior son en parte personales, en parte ancestrales (Galton, 1907, pp. 17, 199 y 211 [traducción propia]).

Galton entendía que esta nueva ciencia, que se consolidaba a partir de los conocimientos proporcionados por sus estudios vinculados a la genética humana y la antropometría, debía ocuparse de investigar los factores que influían en la mejora de la raza por medio de la herencia biológica, procurando aportar información al Estado sobre las familias que genéticamente son más prósperas

1 «... what is termed in Greek, eugenes, namely, good in stock, hereditarily endowed with noble qualities. This, and the allied words, eugenia, etc., are equally applicable to men, brutes, and plants. We greatly want a brief word to express the science of improving stock, which is by no means confined to questions of judicious mating, but which, especially in the case of man, takes cognisance of all influences that tend in however remote a degree to give to the more suitable races or strains of blood a better chance of prevailing speedily over the less suitable than they otherwise would have had.»

para su reproducción y aquellas que no los son. El objetivo final sería propiciar que se reprodujeran «los más fuertes, los superiores» y que «los más débiles, los inferiores» no lo hicieran.

Si bien los postulados sobre la eugenesia, en un primer momento y sobre todo en la colectividad inglesa (ámbito en el que Galton desarrollaba sus tareas de investigación), no fueron compartidos, con el pasar de los años, fueron generando mayores adhesiones y proliferaron colectivos afines en una gran cantidad de estados a nivel mundial. Entre las instituciones de mayor visibilidad creadas en función de la eugenesia se puede mencionar a la German Society for Race Hygiene (sociedad alemana para la higiene racial), en 1905, que se encargará de justificar, años más tarde, por medio de los postulados de la teoría de Galton, las políticas del régimen nazi vinculadas a la purificación racial.

Aunque fue el régimen nazi el que aplicó de forma radical las políticas basadas en la eugenesia, Alemania no fue en el único país donde se llevaron adelante políticas estatales vinculadas a sus postulados. Este hecho ha motivado que buena parte de las/os investigadoras/es que abordan el tema adviertan como un error interpretativo importante pensar la eugenesia como un producto exclusivamente vinculado al nazismo.² En la actualidad se cuenta con un gran número de investigaciones (Stepan, 1991; Miranda y Vallejo, 2005 y 2012; Alison y Philippa, 2010, entre otras/os) que dan cuenta de la recepción de los postulados de Galton en diferentes países. Dentro de los casos más significativos, se podría mencionar a los Estados Unidos, ya que fue el primer Estado en promulgar, en 1907, una ley sobre esterilización basada en los postulados de la eugenesia, y concretó un total de 36000 esterilizaciones forzadas y legales (Reggiani, 2005, p. 304).

América del Sur no fue la excepción y adoptó, sobre todo en el período que va de 1920 a 1950, políticas basadas en los postulados sobre la eugenesia (Stepan, 1991; Miranda y Vallejo, 2005; Barrán, 1999; Sapriza, 2001). Gran parte de los autores mencionados sostienen que, en América del Sur, las políticas de eugenesia estuvieron centradas en favorecer las condiciones ambientales como mecanismo para fortalecer la raza y para que esta evolucionara. A este tipo de políticas, de filiación eugenista, se las suele denominar como *positivas*, en el entendido de que promueven la supervivencia de determinados sujetos y no de otros, pero que no transitan por las vías de la eliminación directa como es caracterizada a la eugenesia *negativa*. Como sostienen y muestran Marisa Miranda y Gustavo Vallejo en sus trabajos (2005, 2012, entre otros), la influencia de la Iglesia católica en el continente habría logrado impedir que se desarrollaran políticas tendientes a la intervención directa del Estado sobre el cuerpo de

2 Aun así, una de las preguntas que viene movilizando a la investigación en curso, y que nos podríamos hacer en torno a esta tensión, refiere a cuáles son las condiciones lógicas, prácticas, etc., que posibilitaron que una teoría que operó como marco de justificación para llevar adelante las políticas más radicales de eliminación en el nazismo se haya articulado en otras organizaciones sociales que, sin llegar a la radicalización de las medidas nazis, implementaron políticas de orientación eugenista.

los sujetos como, por ejemplo, las esterilizaciones obligatorias, la eutanasia, el aborto o el exterminio. Aun así, los postulados de la eugenesia encontraron una gran adhesión entre los médicos, educadores, políticos y moralistas de la época, quienes propiciaron la conformación de redes internacionales vinculadas al tema (Miranda y Vallejo, 2012) y llegaron a implementar políticas estatales tendientes a la consagración de los postulados de la eugenesia. Uruguay no fue la excepción en el continente y desarrolló un conjunto de políticas justificadas desde las retóricas eugenistas. Dentro de las más importantes se destacan: en 1932, la creación de los consultorios médicos prematrimoniales y la ley de inmigración; en 1934, la aprobación, a tapas cerradas, de la ley del aborto y la promulgación del Código del Niño (las medidas eugenésicas se encuentran entre las primeras políticas a desarrollar para la protección de la infancia); en 1935, la creación de una comisión de eugenesia estatal para el estudio de todos aquellos casos de índole eugenista y, en 1937, la creación de los consultorios de eugenesia prematrimonial que tendrán, al igual que los consultorios prematrimoniales, el cometido de expedir certificados de aptitud para el casamiento.³

El eugenismo contó con una rama, una orientación de sus postulados, que tuvo gran adhesión en el contexto latinoamericano. Se trata de la ciencia creada por Nicolás Pende⁴ en 1922, denominada biotipología. Se menciona que fue una derivación del pensamiento eugenista, que auxilió a esa otra disciplina en las cuestiones prácticas, aportando insumos, herramientas, para uno de los grandes objetivos que se proponía la eugenesia: clasificar, jerarquizar y ordenar a los individuos a partir de sus cualidades biológicas. De esta manera, la biotipología se convirtió en el «principio de la tarea eugénica» (Miranda y Vallejo, 2005, p. 165); a partir de los diferentes exámenes, técnicas biotipológicas, se buscaba saber en detalle las cualidades individuales de cada sujeto y así asignarle un lugar en la sociedad. En función de los conocimientos vinculados a las limitaciones y potencialidades de los individuos, la biotipología se proponía ordenar a la población, asignando roles vinculados al trabajo manual o intelectual. La determinación de la individualidad biológica será clave a la hora de ordenar a los sujetos y al conjunto de la sociedad. Con la biotipología se estrecha el vínculo entre biología y política, y se coloca a ambas en una relación de dependencia. Algo clave que marcará esta nueva ciencia, en cuanto a los discursos vinculados a las razas, es la realización de las divisiones sociales ya no a partir de las razas sino en relación con los biotipos de sujetos. En términos de Karina Ramacciotti (2005, p. 328):

3 Para profundizar sobre las implicancias de algunas de estas políticas en Uruguay se puede consultar el trabajo de G. Sapriza (2001).

4 «Nicola Pende (1880-1970), uno de los más destacados médicos de la Escuela Italiana de Endocrinología y Patología Constitucional, es considerado el principal divulgador de la biotipología en Italia. Fue un importante miembro en la fundación de la Universidad Mussolini de la ciudad de Bari, de la cual fue su rector; también fundó, en la Universidad de Génova, el Instituto Biotipológico Ortogénico, en 1938. Se vinculó al régimen fascista de Mussolini, tornándose una referencia en lo concerniente a la política racial italiana, llegando, en 1933, al cargo de senador» (Dos Santos, 2012, p. 120 [traducción propia]).

Pende propuso dividir a la población no en razas sino en seis *biotipos*. Estudiar los biotipos por medio de las fichas biotipológicas permitirá mostrar tanto las aptitudes futuras de un individuo tanto como las tendencias existentes para contraer enfermedades o cometer crímenes.

Los discursos que buscan predecir y garantizar el futuro de los individuos, que buscan, por un lado, dar cuenta del potencial biológico de los sujetos y, por otro, garantizar que no fueran potenciales criminales serán una de las claves de esta nueva ciencia. Estos postulados se encuentran en la misma dirección que las principales políticas eugenistas: predecir qué tipo de inmigrante iba a ingresar al país, quiénes iban a contraer matrimonio, quiénes merecían nacer y qué tipo de práctica debía desarrollar cada sujeto. En este sentido, se menciona que la biotipología fue una «ciência que conferiu praticidade e aplicabilidade aos pressupostos eugênicos» (ciencia que confirió practicidad y aplicabilidad a los presupuestos eugenésicos) (Dos Santos, 2012, p. 27). Con sus instrumentos, la biotipología aportará insumos relevantes sobre las aptitudes de los sujetos, permitiendo a los ordenadores sociales generar clasificaciones a partir de los biotipos. Este movimiento postula la necesidad de que a cada biotipo le correspondan determinadas prácticas acordes a sus potencialidades. En la misma línea, la delimitación de un modelo, de una clasificación, actuará como condición de posibilidad para pensar la norma, es decir, para determinar aquellos que se adecuan a los patrones de su biotipo y aquellos que no. El trazado de políticas tendientes a generar una normalización acorde a los biotipos será uno de los postulados significativos de esta teoría.

Por medio de la influencia de Pende, el continente latinoamericano verá prosperar una corriente eugénica muy asociada a la política fascista de Benito Mussolini.⁵ La consagración de una de las principales instituciones eugénicas en Latinoamérica, la Asociación Argentina de Biotipología, Eugenesia y Medicina Social, se dará en un momento particular de Argentina marcado por el golpe militar de José Félix Uriburu en 1930. Uriburu encomendó a Arturo Rossi, uno de los grandes discípulos de Pende (que por ese año había arribado a Argentina y también a Uruguay), que indagara las cuestiones vinculadas a la eugenesia italiana (Miranda y Vallejo, 2005). En términos de Andrés Reggiani, «pende se convertirá, en la década del 1930, en el principal referente de la biotipología “latina”» (2005, pp. 276-277), será el «“primer miembro honorario correspondiente” y asiduo colaborador de los *Anales*» (Miranda y Vallejo, 2005, p. 161). Los *Anales* fueron el principal órgano de difusión de los postulados eugenistas de la

5 «Las relaciones entre política fascista y la biotipología de Pende se tornaron cada vez más estrechas en la década de 1930. En función de la larga divulgación publicitaria del partido fascista, se configuró la idea de “Bonifica” —bonificación entendida como saneamiento en sentido amplio—. Nicola Pende, en 1933, relanzó sus ideas acerca de la biotipología, titulado su libro *Bonifica Umana Razionale e Biologia Politica*, que dedicó a Benito Mussolini.» (Dos Santos, 2012, p. 128 [traducción propia]).

asociación y contaron con numerosas publicaciones en las que figuraron, entre otras/os colaboradores, referentes del discurso eugenésico de Uruguay.

Condiciones de emergencia y consecuencias de la eugenesia

Tal como menciona Foucault en el primer tomo de su trabajo *Historia de la sexualidad* (2008), la eugenesia puede ser pensada como una de las grandes innovaciones tecnológicas que emergieron de la puesta en discurso de la sexualidad en la primera mitad del siglo XX. Emerge como una tecnología que encuentra su especificidad en la regulación de la procreación humana desde perspectivas científico-evolucionistas. Dentro de sus tesis más significativas sobre la historia de la sexualidad, Foucault (2008) sostiene que en la Modernidad asistimos a un contexto en el que la sexualidad y las prácticas que de ella se desprenden como, por ejemplo, el acto sexual, lejos de ser reprimidas, ocultas o invisibilizadas serán puestas a funcionar dentro de regímenes de verdad, sobre todo de carácter científico. Estos discursos, por medio de lo que el autor denomina relaciones de saber-poder, operan como marco regulativo y normalizador sobre la sexualidad. En términos de Foucault:

...nace hacia el siglo XVIII una incitación política, económica y técnica a hablar del sexo. [...] en forma de análisis, contabilidad, clasificación y especificación, en forma de investigaciones cualitativas o causales. Tener en cuenta el sexo, pronunciar sobre él un discurso no únicamente de moral, sino racional (2008, p. 26).

Parafraseando al autor, se puede decir que la sexualidad, como problema, se inserta en medio de tres variables: población, política y economía. El sexo es regulado para la protección de la raza, colocado en sistemas de utilidad, puesto a funcionar según criterios de optimización. La sexualidad se administra: los matrimonios, la natalidad, la manera de tornar fecundas las relaciones sexuales, etcétera. En este contexto, sostiene Foucault:

la conducta sexual de la población es tomada como objeto de análisis y, a la vez, blanco de intervención. [...] Se pasa de las tesis masivamente poblacionistas de la época mercantil a tentativas de regulación más finas y mejor calculadas [...] tratan de convertir el comportamiento sexual de las parejas en una conducta económica y política concentrada (2008, p. 29).

Entre los enunciados pronunciados por Galton, su preocupación principal pasa por regular los matrimonios con el fin de que se reproduzcan los más aptos, aquellos que favorecen el desarrollo de una raza fuerte. Galton sostiene que la herencia es un factor fundamental en su desarrollo: personas fuertes, vigorosas y útiles dejarán una herencia (sobre todo biológica) que favorecerá el progreso de la raza. Los enunciados vinculados a la cuestión de la utilidad y economía de las energías corporales, así como del desarrollo de cuerpos fuertes capaces de soportar el desarrollo de la civilización emergerán en ese momento histórico

(Foucault, 2008) y se podrían empezar a identificar ciertas relaciones de conjunto con lo pronunciado por Galton:

La eugenesia se ocupa de lo que es más valioso que el dinero o las tierras, es decir, la herencia de un carácter elevado, cerebros capaces, buen físico y vigor; en resumen, todo lo que es más deseable que una familia posea como derecho de nacimiento. Tiene como objetivo la evolución y la preservación de las altas razas de hombres, y también merece ser estrictamente impuesto como un deber religioso (1909, p. 49 [traducción propia]).⁶

Dentro de las grandes novedades que se plantea Galton en relación con la teoría de la evolución de Charles Darwin se encuentra la idea de incidir en el proceso evolutivo. Mientras Darwin sostiene que la evolución de los organismos se da por selección natural: el que mejor logra adaptarse al medio ambiente en el cual se inserta triunfará en la carrera evolutiva, en un proceso lento y azaroso que realiza la naturaleza, Galton, en su teoría, sugiere no esperar a que el proceso azaroso y lento de la naturaleza elimine a los cuerpos-organismos que peor se adaptan a la civilización,

lo que la naturaleza hace a ciegas, lenta y despiadadamente, el hombre puede hacerlo de manera pronta, rápida y amable. Como está dentro de su poder, así se convierte en su deber trabajar en esa dirección (Galton, 1909, p. 42 [traducción propia]).⁷

La novedad en Galton y la distinción, que de momento parecería más clara con Darwin, refiere a la posibilidad de incidir, por medio de políticas estatales, en el proceso evolutivo, propiciando que solo se reproduzcan las razas superiores.

En gran parte de su explicación, Galton busca justificar la importancia de la racionalización (economía) de las conductas sexuales y la consolidación de matrimonios eugénicos con el fin de favorecer la herencia. En este sentido, Galton entiende que:

La pasión del amor parece tan abrumadora que se puede pensar que es una locura intentar dirigir su curso. Pero los hechos claros no confirman esta opinión. Las influencias sociales de todo tipo tienen un inmenso poder al final, y son muy diversas. Si los matrimonios inadecuados desde el punto de vista eugenésico fueran prohibidos socialmente, o incluso considerados con la irrazonable desaprobación que algunos atribuyen a los matrimonios entre primos, muy pocos se realizarían (1909, p. 41 [traducción propia]).⁸

6 «Eugenics deal with what is more valuable than money or lands, namely, the heritage of a high character, capable brains, fine physique, and vigor; in short, with all that is most desirable for a family to possess as a birthright. It aims at the evolution and preservation of high races of men, and it as well deserves to be strictly enforced as a religious duty.»

7 «what nature does blindly, slowly, and ruthlessly, man may do providently, quickly, and kindly. As it lies within his power, so it becomes his duty to work in that direction.»

8 «The passion of love seems so overpowering that it may be thought folly to try to direct its course. But plain facts do not confirm this view. Social influences of all kinds have immense power in the end, and they are very various. If unsuitable marriages from the eugenic point of view were banned socially, or even regarded with the unreasonable disfavor which some attach to cousin-marriages, very few would be made.»

En el desarrollo de sus indagaciones Galton busca explicar, por medio de patrones biológico-genéticos, cómo los hombres talentosos provienen de familias talentosas. En su planteo, en la medida que las familias talentosas se casen entre sí, habrá una gran probabilidad estadística de que sus progenitores hereden su talento.⁹ En este sentido, la eugenesia, como una ciencia que se encarga de investigar sobre las familias talentosas y las que no lo son, debe proporcionar la información al conjunto de la sociedad, sobre todo al Estado, para que los matrimonios sean efectuados entre aquellas familias más prósperas. Galton, en su trabajo *Eugenic qualities of primary importance* (1910), definirá ampliamente qué entiende él y qué debería entender el lector por familia próspera. Entre algunos de los factores característicos destaca: el vigor, el placer por el trabajo, la inteligencia, el disfrute de la vida y el esfuerzo por conseguir los lujos necesarios de una civilización avanzada.

Los aportes de Galton nos permiten apreciar cómo en las ideas generales sobre la eugenesia se condensan gran parte de los conceptos, ideas y retóricas que se erigieron sobre los objetos claves del discurso de la sexualidad, entre ellos: la familia, el matrimonio, la procreación, la descendencia, la infancia, las formas de relacionarse hombres y mujeres, los roles de género, la criminalidad, la anormalidad biológica y moral, el cuerpo, entre otras cosas. Es así que, si bien entre las técnicas específicas que se desprenden de los postulados eugenistas encontramos las esterilizaciones, el aborto, la eutanasia, entre otras, el entramado conceptual que le da sustento a la tecnología se encuentra en estrecho vínculo con la constelación discursiva más amplia vinculada a la normalización de la sexualidad. La eugenesia podría ser pensada como el último eslabón de la cadena de normalización, constituyéndose como la herramienta fundamental para garantizar que el proceso de encauzamiento de la sexualidad, que tendrá como fin la reproducción biológica y que propiciará la evolución de la especie, se concrete de acuerdo a los parámetros de una sociedad organizada en función de la biología.

En la línea de Foucault y buscando visibilizar algunas de las consecuencias que se desprenden de la eugenesia, se puede sostener que esta fue «toda una práctica social cuya forma exasperada y a la vez coherente fue el racismo de Estado» (2008, p. 114). La formación de los racismos biológicos y estatales será una de las características de la época moderna; la eugenesia abonará, de forma significativa, su justificación. Parafraseando a Foucault (2014), se puede pensar que el racismo es una forma de introducir un corte en el ámbito de la vida, un corte que supone la decisión entre lo que debe vivir y lo que debe morir y que se inscribe como un mecanismo fundamental del poder. Una de las principales funciones del racismo es la de fragmentar el continuo biológico, dividir en razas superiores e inferiores, realizar distinciones, jerarquizaciones y clasificaciones

9 En su trabajo *Hereditary Talent and Character* (1865), Galton desarrolla con mayor densidad sus investigaciones referidas al talento hereditario. Si bien no acuñó el término *eugenesia* hasta 1883, en este trabajo busca justificar la importancia de los casamientos entre personas talentosas.

de las razas por medio de la biología. La eugenesia, bajo su pretendida cientificidad, buscará aportar insumos para justificar que existen organismos que son más prósperos para la evolución y otros que no. El Estado deberá organizar sus políticas sociales en función de estos conceptos buscando propiciar que sean los más prósperos los que sobrevivan y no los otros.

En términos de Foucault, el racismo de Estado es un «racismo que una sociedad va a ejercer sobre sí misma, sobre sus propios elementos, sobre sus propios productos, un racismo interno, el de la purificación permanente, que será una de las dimensiones fundantes de la normalización social» (2014, p. 66). Parafraseando a Foucault (2014, p. 231), y entendemos que esto será un elemento clave para pensar la eugenesia, la idea de eliminación en el racismo no reside únicamente en el asesinato directo, sino que puede pensarse como un asesinato indirecto cuando a ciertos seres hablantes se los expulsa, invisibiliza, se los somete a condiciones de riesgo, se les da muerte política negándoles la palabra, etc. En este sentido, Galton menciona en sus memorias:

No puedo dudar de que nuestra democracia en última instancia rechazará el consentimiento a esa libertad de propagar a los niños que ahora se permite a las clases indeseables, pero a la población todavía no se le ha enseñado el verdadero estado de estas cosas. Una democracia no puede perdurar a menos que esté compuesta de ciudadanos capaces; por lo tanto, debe en autodefensa resistir la introducción libre de estirpes degeneradas (1908, s. pag. [traducción propia]).¹⁰

En los enunciados de Galton aparecen algunas de las ideas generales que nuclea al discurso eugenésico y que entendemos propiciaron la emergencia del racismo moderno: hay clases indeseables que amenazan con degenerar a la sociedad y eso puede ser comprobado desde el punto de vista científico. A su vez, aparece otra de las ideas recurrentes en Galton y que entendemos que es articuladora del pensamiento racista-colonialista: hay ciudadanos capaces y otros que no lo son.

Galton ya había enunciado esta idea de la capacidad del ciudadano en uno de sus primeros trabajos, una carta enviada a una publicación periódica y denominada «Africa for the Chinese» (África para los chinos) (1873). Si bien la carta es 10 años anterior a la acuñación de la palabra eugenesia, entendemos que es significativa ya que mantiene importantes relaciones de sentido con sus indagaciones posteriores en torno a la eugenesia y, a su vez, condensa algunas de las ideas vinculadas al colonialismo que se articularán con perspectivas científicas propiciando la emergencia del racismo moderno. En términos generales, en «Africa for the Chinese», Galton sostiene que el pueblo africano no puede sobrevivir porque no logra adaptarse a la civilización. En la medida que no puede adaptarse debe ser expulsado-eliminado y en su lugar deben radicarse los chinos, un pueblo más próspero y superior al de los negros del África.

10 «I cannot doubt that our democracy will ultimately refuse consent to that liberty of propagating children which is now allowed to the undesirable classes, but the populace has yet to be taught the true state of these things. A democracy cannot endure unless it be composed of able citizens; therefore it must in self-defence withstand the free introduction of degenerate stock.» (Galton, 1908, s. pag.)

Estas ideas, que podemos identificar a lo largo de la historia en las diferentes formas de justificar los colonialismos y que en la Modernidad se articularon con perspectivas científicas, sobre todo de cuño positivista, serán las que se nucleen en torno al discurso de la eugenesia, sosteniendo, desde perspectivas *biodeterministas* (Miranda y Vallejo, 2012), que hay razas que son más propensas a la criminalidad o la barbarie y que por tal motivo se hace necesario eliminarlas o civilizarlas.¹¹ En este sentido, entendemos que los enunciados de Galton en «Africa for the Chinese» son significativos ya que allí se traslucen algunas de las ideas centrales que luego se buscará justificar por medio de la ciencia. En palabras de Galton:

Mi propuesta es alentar, a la par de nuestra política nacional, los asentamientos chinos en uno o más lugares adecuados de la costa este de África, en la creencia de que los inmigrantes chinos no solo mantendrían su posición, sino que se multiplicarían y sus descendientes suplantarán a la raza negra inferior. Debo esperar que la gran parte de la costa africana, ahora escasamente ocupada por salvajes perezosos y fanfarrones que viven bajo la soberanía nominal de Zanzíbar, o Portugal, podría en pocos años ser ocupada por chinos laboriosos, ordenados, viviendo ya sea como un semidependencia dependiente de China o en una libertad perfecta bajo su propia ley (1873, s. pag. [traducción propia]).¹²

Parafraseando a Foucault (2014), se puede pensar que la idea de eliminación en el racismo no reside únicamente en el asesinato directo, sino que puede entenderse como un asesinato indirecto cuando a ciertos grupos se los expulsa, invisibiliza, se los somete a condiciones de riesgo, se les da muerte política. Foucault entiende que una de las grandes preocupaciones de la burguesía estuvo centrada en las técnicas y procedimientos de la exclusión: «los mecanismos de exclusión; el aparato de vigilancia, la medicalización de la sexualidad, de la locura, de la delincuencia: constituido por la burguesía, todo esto, vale decir, la micromecánica del poder, representó, a partir de un momento dado, un interés para ella» (2014, p. 40).

La educación física y sus vinculaciones con la eugenesia

En términos generales, a partir de los trabajos de Paola Dogliotti (2012), Raumar Rodríguez Giménez (2012), André Dos Santos (2012) y Eduardo Galak, podemos sostener que entre la educación física y la eugenesia, en América del Sur, se establecieron lazos discursivos. La educación física fue vista como una

11 Sobre el proceso de civilización en Uruguay una obra de obligada referencia es la de J. P. Barrán (1999).

12 «My proposal is to make the encouragement of the Chinese settlements at one or more suitable places on the East Coast of Africa a part of our national policy, in the belief that the Chinese immigrants would not only maintain their position, but that they would multiply and their descendants supplant the inferior Negro race. I should expect the large part of the African seaboard, now sparsely occupied by lazy, palavering savages living under the nominal sovereignty of the Zanzibar, or Portugal, might in a few years be tenanted by industrious, order loving Chinese, living either as a semi-detached dependency of China, or else in perfect freedom under their own law.»

herramienta potente en cuanto al desarrollo de la tarea eugénica en la medida que colaboraba con el fortalecimiento, vigorización, embellecimiento, higiene, entre otras cosas, del cuerpo y con él de la raza. Estos elementos representan un valor significativo para aquellos que entendían, acorde con perspectivas ambientalistas propias del lamarckismo,¹³ que de padres sanos, vigorosos, bellos y fuertes nacerían hijos sanos, vigorosos, bellos y fuertes. La educación física se tornaba una herramienta potente para contrarrestar los males causados por un medio «degenerado» (industrialización, alcoholismo, tabaquismo, tuberculosis y sífilis, entre otras cosas) y favorecía el desarrollo de la raza acorde a los valores estipulados por la biología. En este sentido, si bien las referencias específicas y directas sobre la vinculación entre la eugenesia y la educación física no abundan (sobre todo entre las/os referentes del campo de la educación física), se puede sostener que existen continuidades discursivas entre ambos campos, que se nutren y producen en torno a los discursos sobre la sexualidad.

Particularmente, una de las principales representantes de la eugenesia en Uruguay, Paulina Luisi,¹⁴ dentro de su *Plan y métodos de enseñanza sexual* (1920),¹⁵ de amplia difusión a nivel regional y mundial y que se estructuraba a partir de los postulados de la eugenesia, colocaba la educación física como una herramienta potente para propiciar la enseñanza eugénica. Dentro de los contenidos de la educación física incluía los siguientes: «relación entre el ejercicio físico y las funciones genitales [...] La castidad, como medio de dar mayor vigor al cuerpo. [...] Castidad y trabajo» (Luisi, 1950, p. 149). Luisi entendía que uno de los grandes problemas a los que se enfrentaba Uruguay refería al dominio de los impulsos sexuales de los individuos. En términos de la autora, para lograr una procreación racional y basada en los postulados biológico- eugenésicos, uno de los factores claves era que los hombres, sobre todo, logaran controlar sus impulsos sexuales.

13 Nos resulta interesante indagar, y es parte del trabajo que nos encontramos realizando en el marco del proyecto de tesis, hasta qué punto se tuvieron en consideración los postulados de Jean-Baptiste Lamarck o de Gregor Mendel o de dónde provenían las ideas vinculadas a la genética, ya que la idea de la transmisión de los caracteres adquiridos de una generación a otra, en la época que se analiza, no era una tensión saldada entre los genetistas (Mañé Garzón y Raggio, 2010) y tendemos a suponer que dentro del campo de la educación física el tema no sería abordado en profundidad.

14 Paulina Luisi (1875- 1950) fue la primera mujer uruguaya que cursó estudios en la Facultad de Medicina de Universidad de la República, obtuvo el título de Doctora y, a su vez, se formó como maestra. Gran activista política vinculada a los derechos de las mujeres, participó en la fundación del Consejo Nacional de la Mujer Uruguaya en 1916 y de la Alianza Uruguaya de Mujeres en 1919. Integro el Partido Socialista de Uruguay y propició la obtención del voto femenino, que sería reconocido recién en 1938.

15 El trabajo de Luisi fue publicado y aprobado en varios espacios de difusión pública a nivel nacional y, además, fue una de las bases que utilizó para desarrollar sus ideas en una gran cantidad de países de América y Europa. Como menciona Luisi en su trabajo (1950), en relación con la enseñanza sexual, mantuvo una continuidad en sus postulados desde 1916 a 1950. En este sentido, el *Plan y métodos de enseñanza sexual* fue un documento de amplia difusión en el que podemos identificar los principios teóricos y filosóficos de la doctrina de Luisi a la cual identificó como «enseñanza biológico-eugenésica».

Luisi (1950) entendía que en las posibilidades de controlar esos impulsos se medía el vínculo entre la barbarie y la civilización. Dentro de las características que debía tener ese control, postulaba la necesidad de que tanto hombres como mujeres sostuvieran la castidad hasta llegar al matrimonio. La educación física, desde la perspectiva de Luisi, colaboraría disipando los impulsos sexuales y transformándolos en energía al servicio de la vigorización del cuerpo y el fortalecimiento del carácter. Así, y de la misma manera en que fue vista por médicos, educadores y estadistas de la época, la educación física se constituía en una herramienta eficaz para propiciar el progreso biológico y la evolución de la raza.

Dentro del campo de la educación física y en ocasión de este trabajo, nos interesa considerar dos hechos a partir de los cuales se pueden pensar los lazos entre la eugenesia, la biotipología y el campo de la educación física en relación con un análisis centrado en la sexualidad y el racismo. Los hechos refieren, por un lado, al dispositivo de ingreso al Curso de Profesores de Educación Física en 1939¹⁶ y, por otro lado, a la incorporación de la asignatura biotipología al plan de estudios para el curso de profesores en 1948.

En 1939, por decreto de ley, se creó el curso para profesores de educación física. La creación del curso puede pensarse como un hito en cuanto a la formación de un personal especializado en educación física en el país ya que era el único dentro de la órbita pública estatal y que se encontraba a cargo de la CNEF. Dentro de las disposiciones generales que se estipulan para poder ingresar a la formación de tres años —y que habilitaba para trabajar en la órbita estatal vinculada a las políticas de la CNEF— se confeccionaron un conjunto de pautas vinculadas a aspectos morales, físicos e intelectuales que las/os aspirantes debían superar en caso de querer acceder a la formación. Dentro de los requisitos de la prueba, y para este trabajo, nos centraremos en aquellos referidos al «certificado de salud y aptitud» que era expedido por la Oficina Médica de la Comisión Nacional de Educación Física, ya que entendemos que allí es donde se articulan de forma más clara los postulados eugénico-biotipológicos. Para ingresar, las/os aspirantes se debían encontrar dentro de los márgenes médicos estipulados por la oficina. Los resultados de esta prueba determinaban si el candidato se encontraba o no en condiciones de salud para ser profesor de educación física. Dentro de los requisitos se incluía lo siguiente:

... en el informe elevado el 6 de febrero de 1939 por la Oficina Médica y la Sección Técnica a la CNEF, según lo dispuesto en el inciso f) del Proyecto (que se mantuvo idéntico en el Decreto), se señala que el aspirante a profesor de educación física, aparte de gozar de una salud excelente, deberá presentar: un verdadero estado de robustez; un equilibrio funcional de todos los aparatos del organismo; un físico vigoroso y antropométricamente no ser inferior a los considerados valores medios del biotipo nacional; sin imperfecciones de importancia; desarrollo armónico de sus partes; exento de toda debilidad congénita y taras hereditarias; sin deformaciones de tórax; sin desviaciones de la columna

16 Un abordaje en mayor profundidad sobre las principales discursividades presentes en el dispositivo de ingreso lo han realizado Martínez, Píriz, Risso, Rodríguez y Verrastro (2015).

vertebral; sin asimetrías notorias; con los miembros presentando su eje en dirección rectilínea en toda su longitud; sin que sus segmentos acusen ángulos o abertura externa o interna; pies de bóveda plantar normal; talla no inferior a 163 cm para los varones y 158 cm para las mujeres; circunferencia torácica no inferior a 80 cm en los varones y a 70 cm en las mujeres, a 69 la altura de la base de la apófisis xifoides esternal; expansión respiratoria no inferior a 0,06 cm en los varones y a 0.056 cm en las mujeres, a la misma altura; sin merecer clasificación morfológica de ultrabrevilíneo o ultralongilíneo; mereciendo una clasificación favorable en la mayor parte de los siguientes índices: segmento antropométrico de Bouchard, fórmula Broca-Brugsch, coeficiente torácico de Amar, índice esquelético de Manouvrier (descartándose los hiperbraquicélicos y los hipomacrocélicos), índice de Pignet, índice de Dreyer; sin cicatrices viciosas o muy pronunciadas; sin deformaciones consecutivas a intervenciones quirúrgicas u otras enfermedades; sin abdomen prominente que señale una pared abdominal de escasa resistencia o un aparato digestivo de funcionamiento anormal; que pueda realizar amplia y perfectamente todos los movimientos propios de la cabeza, del tronco y de los miembros; con elasticidad en todas sus articulaciones y agilidad, coordinación y precisión de sus movimientos; sin hernias; sin várices ni úlceras de los miembros inferiores; sin uñas encarnadas; sin enfermedades crónicas de la piel y cuero cabelludo y afecciones agudas recidivantes; sin enfermedades de las glándulas genitales y sin envolturas; sin hemorroides, fístulas o prolapsos anales; sin enfermedades crónicas de ojos, nariz, faringe y oídos; con permeabilidad nasal normal; sin caries dentarias ni escaso número de dientes; con agudeza auditiva normal; con agudeza visual no menor a 1/2 en un ojo y 1/3 en el otro, sin corrección; sin afecciones óseas y articulares; sin disfunciones endocrinas; sin enfermedades venéreas; sin sintomatología alguna de etilismo e intoxicaciones por estupefacientes. Además, deberá poseer una inteligencia bien desarrollada, sin debilidad mental ni dificultad alguna de la palabra, sabiendo expresarse clara y correctamente. Sistemáticamente deberán realizarse a todo aspirante una reacción Wassermann en la sangre, un análisis completo de la orina, una radiografía de tórax y un estudio completo del aparato digestivo (CNEF, 1939, en Lodeiro, 1990, pp. 15-17).

Como se aprecia, o se podría apreciar, la cantidad de requisitos para el ingreso y sus características eran de una exigencia alta. La educación física tenía el cometido de forjar el cuerpo de la nación y para ello necesitaba de buenos ejemplos a los cuales imitar.¹⁷ El dispositivo de ingreso debía garantizar que los aspirantes gozaran de una salud excelente como la que se esperaba generar, por medio de las prácticas de educación física, en el resto de la población. Dentro del dispositivo, emergen algunos elementos que hacen posible pensar las continuidades discursivas con la eugenesia y la biotipología. Las que parecerían tener mayor relación se encuentran entre los primeros requisitos: no presentar taras hereditarias o debilidad congénita. Como hemos desarrollado,

17 Para una mayor profundización sobre el proceso de gestación de la educación física en el país y las principales configuraciones discursivas que lo forjaron se pueden leer la tesis de Dogliotti (2012) y la de Rodríguez Giménez (2012).

ambas preocupaciones formaron parte del discurso eugenista y quizás sean uno de los temas más específicos de la teoría que postulaba Galton. El Estado, atendiendo a los planteos eugenistas, debía garantizar que aquellos individuos que portaran taras hereditarias o debilidades congénitas no se reprodujeran y, en este caso, no solo esos, sino también todos aquellos cuya morfología no fuera la perfecta. Dentro del foco de segregación se encontrarán aquellos que también fueron perseguidos de forma radical por las leyes de esterilización de 1933 en el régimen nazi: los sordos, los ciegos, los débiles mentales, entre otros. En este caso, el Estado no los esteriliza ni les da muerte directa, pero sí los expulsa de la posibilidad de acceder a una formación pública.

La morfología perfecta se asociaba a las medidas establecidas para el biotipo nacional. Esta quizás haya sido una de las principales preocupaciones de la biotipología: establecer los parámetros que permitieran dirimir entre cuerpos que se asimilaran al deseado por el Estado y cuerpos que no. Las herramientas de medición de la biotipología buscaban establecer las medidas de una biología normal y, en el mismo proceso, distinguir las anormales. Esos parámetros y esas medidas serían de gran utilidad para las políticas eugenésicas tendientes a la selección social para la reproducción. Los cuerpos que se adecúan al biotipo nacional serán aquellos que el Estado deba promover que se reproduzcan y desarrollen. En este caso, la posibilidad se encontraba vinculada al ingreso a una formación. También aparecen algunos otros conceptos que se nuclean en torno al discurso eugenista y, específicamente, al de la biotipología, tales como el de *brevilíneo* y el de *longilíneo*. Ambos conceptos serán ampliamente difundidos por los postulados de la escuela criminológica de Cesare Lombroso, de la cual la biotipología de Pende es continuadora. Desde la perspectiva lombrosiana y también desde la biotipología, las características brevilíneas y longilíneas eran un factor de estimación, entre otras cosas, para determinar la tendencia de los individuos a la criminalidad o perversión, por lo cual, no debía propiciarse el desarrollo de aquellos sujetos que no se encontraban dentro de los parámetros de normalidad. La biotipología tendrá un gran anclaje en la formación de los profesores de educación física del país, se incorporó en 1948 y, por razones que aún no hemos indagado, dentro del área de las ciencias biológicas en el tercer año de la carrera. La asignatura, que será dictada por el doctor Francisco Devincenzi, con una carga de 27 horas, y que perdurará hasta 1965, se componía de 15 bolillas:

1. Antecedentes históricos.
2. Antiguas y modernas doctrinas morfológicas.
3. Simpático y parasimpático en biotipología.
4. Método de la pirámide biológica.
5. Cara morfológica.
6. Cara dinámicohumoral.
7. Fórmula neuroendocrina electrolítica.
8. Temperamentos endócrinos fundamentales.
9. Las variaciones del biotipo individual.
10. Cara intelectual.
11. Cara moral.
12. Cara o patrimonio hereditario.
13. Libreta personal biotipológica.
14. Biotipología aplicada.
15. Algunos reactivos (Archivo ISEF, 1948).¹⁸

18 La información citada corresponde a documentos que, en la actualidad, se encuentran bajo el cuidado del Centro de Memoria de Educación Física del ISEF-Udelar. Estos no están publicados y tampoco, de momento, cuentan con una referencia específica para su ubicación.

Si bien en el documento no se da cuenta del desarrollo específico que se realizará sobre las diferentes unidades se pueden observar varias cosas. La primera y más significativa en relación con nuestro trabajo refiere al hecho de que se encuentre dentro del plan de estudios, lo que nos aporta mayores insumos para ver la vinculación entre el campo de la biotipología y la educación física. En un segundo momento, nos surge una gran interrogante en relación con el año en que la asignatura ingresa al plan de estudios. Como mencionábamos anteriormente, la biotipología fue una disciplina creada en el seno de la Italia fascista y por medio de la cual se difundieron sus ideas. Luego de la segunda guerra mundial y de la corroboración de que las políticas nazi-fascistas apoyadas en la eugenesia y en las diferentes formas de biodeterminismo, como la biotipología, provocaron uno de los racismos más radicales de la época moderna, las disciplinas asociadas a esa identidad habrían sido dejadas de lado y condenadas. Aún así, en Uruguay, la Biotipología ingresaba a un plan de estudios de una formación estatal y perduraba hasta 1965. Este hecho, en algún sentido, sostiene la afirmación manejada por Miranda y Vallejo (2016) en cuanto a que, a diferencia de lo que comúnmente se estima, la influencia de la eugenesia en América del Sur se sostuvo en el tiempo más allá de la segunda guerra mundial. Para tal afirmación, los autores se valen del hecho de que en Argentina, en 1956, se creó y puso en funcionamiento hasta 1980 la primera y única universidad de eugenesia en el mundo denominada Facultad de Eugenesia Integral y Humanismo.

Por último, dentro de las bolillas manejadas para el curso, se dejan entrever los principales tópicos de la disciplina creada por Nicola Pende. A los efectos de este trabajo y en relación con el abordaje que venimos realizando, nos resulta importante destacar la vinculación con el biodeterminismo ya que entendemos que en él se condensan algunas de las ideas que serán claves para la justificación de los racismos. Como se mencionó, los postulados básicos de la biotipología estimaban que los factores endocrinos jugaban un papel fundamental en la conformación del cuerpo y del carácter. Ellos definían el biotipo y con él se podía conocer la personalidad del sujeto, sus gustos, sus pasiones, sus debilidades, su propensión a la delincuencia o a la degeneración de sus conductas, las prácticas acordes a su biotipo (entre ellas, claramente, los deportes), su vinculación con el trabajo (manual o intelectual), etcétera. La biología, el sistema endocrino, actuaba como el factor determinante en la conformación del individuo, ella advertiría sobre la función social que debería desarrollar cada individuo de acuerdo con su biología. En este sentido, desde la perspectiva biotipológica, se entendía como una tarea fundamental la elaboración de fichas de registro que posibilitaran dar cuenta de las características de los individuos para encauzar su biotipo en la actividad que le correspondía y prevenir, en caso de que la biología fuera potencialmente generadora de futuros delincuentes o degenerados, que se reprodujeran. Las últimas unidades del curso se pueden pensar en relación con esta idea: «13. Libreta personal biotipológica. 14. Biotipología aplicada. 15. Algunos reactivos». Estos

postulados, sobre todo cuando son articulados con políticas de segregación o estigmatización, son los que han posibilitado y justificado los racismos.

De algunos de los postulados de la biotipología se desprenden ideas como que la biología, la raza, determina las competencias del individuo y que esta puede ser augurio de que será una «gran persona» o, por el contrario, un posible delincuente o degenerado (alcohólico, prostituta, homosexual, drogadicto, pobre, loco, etcétera). Sobre esta última posibilidad se articularon gran parte de las prácticas racistas modernas que buscaron prevenir, o encauzar, que la biología potencialmente peligrosa no se propagara o se mezclara con la biología sana.

Consideraciones finales

Como mencionábamos en la introducción, con este trabajo nos propusimos realizar un breve recorrido por algunas de las dimensiones centrales de la teoría eugenésica iniciada por Francis Galton y sus posteriores derivaciones-articulaciones disciplinares, como la biotipología creada por Nicola Pende. Buscamos analizar algunas de las condiciones que hicieron posible que tal teoría haya surgido y algunas de las consecuencias de su vinculación con políticas estatales. En relación con esta última dimensión y como objetivo central, nos propusimos analizar la vinculación de los postulados de la eugenesia con la educación física en Uruguay. Para finalizar este recorrido y a modo de consideraciones preliminares para un trabajo que se encuentra en desarrollo, señalaremos algunos aspectos que consideramos relevantes.

El discurso eugenésico se estructuró a partir de un conjunto de objetos que formaron parte de una constelación amplia vinculada a la puesta en discurso de la sexualidad. La eugenesia se constituye como una tecnología, es decir, una estrategia de poder (Foucault, 2008) dirigida a propiciar que solo se reproduzcan aquellos deseables para el Estado y, en ese sentido, su base conceptual y retórica se dirige a un conjunto de objetos tan amplio como el matrimonio, los roles de género, el acto sexual, la procreación, los métodos anticonceptivos, la producción del cuerpo, la educación física, la moral, etcétera. A modo de ensayo, diremos que la idea general de la eugenesia, vinculada a propiciar una procreación basada en los postulados de la ciencia y con el objetivo de propiciar la evolución de la especie, operará como un marco referencial amplio para la normalización de la sexualidad. Aún así, en gran parte de los textos en los que nos encontramos con referencias a la eugenesia, el tema fue abordado en mayor medida desde discursos centrados en la moral y no tanto en la ciencia. Las vinculaciones con la genética o la teoría biológica se tenían menos en cuenta que los valores vinculados a una moral sexual que pregonaba una normalización de la sociedad acorde con la civilización europea. Dentro de esta constelación discursiva y en términos generales, se puede sostener que la educación física fue vista como una herramienta potente para esa normalización ya que sus prácticas colaboran con

la educación del cuerpo, afirmando los roles asociados al género, contribuyendo con el control de los impulsos sexuales, fortaleciendo el carácter, entre otras cosas. Particularmente, buscamos hacer visibles dos hechos concretos —el dispositivo de ingreso al Curso para Profesores de Educación Física y la incorporación de la asignatura Biotipología al plan de estudios— que contribuyen a sostener la hipótesis manejada en cuanto a los vínculos discursivos entre los campos.

Por último, si, como fue mencionado, el racismo puede ser caracterizado como el conjunto de prácticas que tienden a discriminar entre biología aptas y no aptas a partir de lo científico y cuyo resultado final es la segregación o eliminación por medios directos o indirectos de los no aptos, entendemos que la prueba de ingreso para el Curso de Profesores de Educación Física mantiene grandes continuidades discursivas con las prácticas racistas.

Fuentes

- Archivo ISEF (1948). Programa de la asignatura Biotipología correspondiente al plan 1948. Montevideo: CNEF.
- Galton, F. (1865). «Hereditary Talent and Character», en *Macmillan's Magazine*, vol. 12, pp. 157-166 y 318-327.
- (1873). «Africa for the Chinese». Disponible en: <<http://galton.org/letters/africa-for-chinese/AfricaFofTheChinese.htm>> (acceso: 24/9/2018).
- (1905). *Studies in eugenics*. Disponible en: <<http://galton.org/essays/1900-1911/galton-1905-am-journ-soc-studies-eugenics.htm>> (acceso: 24/9/2018).
- (1907). *Inquiries into human faculty and its development*. Londres: J. M. Dent & Co. (Everyman).
- (1908). *Memories of my life, capítulo XXI, «Race Improvement»*. Disponible en: <<http://galton.org/books/memories/chapter-XXI.html>> (acceso: 24/9/2018).
- (1909). *Essays in eugenics*. Londres: The Eugenics Education Society.
- (1910). «Eugenic qualities of primary importance», en *Eugenics Review*, vol. 1, pp. 74-76.
- (1920). «Plan y métodos de enseñanza sexual», en *Acción Femenina* (Montevideo), set.-oct.
- LUISI, P. (1950). *Pedagogía y conducta sexual*. Montevideo: El Siglo Ilustrado.

Referencias bibliográficas

- ALISON, B. y L. PHILIPPA (2010). *The Oxford Handbook of the History of Eugenics*. Nueva York: Oxford University Press.
- BARRÁN, J. P. (1999a). *Historia de la sensibilidad en el Uruguay*, tomo 1, *La cultura «bárbara»*. Montevideo: Banda Oriental.
- (1999b). *Historia de la sensibilidad en el Uruguay*, tomo 2, *El disciplinamiento*. Montevideo: Banda Oriental.

- DOGLIOTTI, P. (2012). *Cuerpo y currículum: discursividades en torno a la formación de docentes de educación física en Uruguay (1874-1948)*. Programa de Especialización y Maestría en Enseñanza Universitaria, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación-Udelar, Montevideo. Disponible en: <http://www.cse.udelar.edu.uy/wp-content/uploads/2012/07/tesis_paola_dogliotti_2017.pdf> (acceso: 24/9/2018).
- DOS SANTOS, S. (2012). *Nos dominios do corpo e da espécie: Eugenia e Biotipologia na constituição disciplinar da Educação Física*. Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Disponible en: <<https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/62090/000868671.pdf>> (acceso: 24/9/2018).
- FOUCAULT, M. (2008). *Historia de la sexualidad. La voluntad del saber*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- (2014). *Defender la sociedad*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- GALAK, E. (2016). *Educación de los cuerpos al servicio de la política. Cultura física, higienismo y raza en Argentina y Brasil*. Buenos Aires: Biblos.
- LODEIRO, P. (1990). *Destellos del curso de profesores de educación física, desde los orígenes al 89*. Montevideo: Magui.
- MARTÍNEZ, A.; R. PIRIZ; A. RISSO; C. RODRÍGUEZ e I. VERRASTRO (2015). *El cuerpo que ingresa a la educación física. Análisis de los dispositivos de ingreso al Curso de Profesores de Educación Física de los años 1939 y 1966* (tesina de grado, inédita). Instituto Superior de Educación Física, Universidad de la República, Montevideo.
- MAÑÉ GARZÓN, F. y V. RAGGIO (2010). *Historia de la genética clínica en el Uruguay*. Montevideo: Departamento de Historia de la Medicina, Facultad de Medicina-Udelar.
- MIRANDA, M. y G. VALLEJO (2005). *Darwinismo social y eugenesia en el mundo latino*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- (2012). *Una historia de la eugenesia. Argentina y las redes biopolíticas internacionales 1912-1945*. Buenos Aires: Biblos.
- (2016). «Enseñando a custodiar el “buen nacer”. Los estudios universitarios de eugenesia en Argentina (1942-1980)», en *Varia Historia* (Belo Horizonte), vol. 33, n.º 61, ene.-abr., pp. 49-78. Disponible en: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=So104-87752017000100049&script=sci_abstract&tlng=es> (acceso: 24/9/2018).
- RAMACCIOTTI, K. (2005). «Las huellas eugénicas en la política sanitaria argentina (1946- 1955)», en M. MIRANDA y G. VALLEJO (comps.), *Darwinismo social y eugenesia en el mundo latino*, pp. 311-350. Buenos Aires: Siglo XXI.
- REGGIANI, A. (2005). «La ecología institucional de la eugenesia. Repensando las relaciones entre biomedicina y política en la Argentina de entreguerras», en M. MIRANDA y G. VALLEJO (comps.), *Darwinismo social y eugenesia en el mundo latino*, pp. 273-310. Buenos Aires: Siglo XXI.
- RODRÍGUEZ GIMÉNEZ, R. (2012). *Saber del cuerpo: una exploración entre normalismo y universidad en ocasión de la educación física (Uruguay, 1876-1939)*. Programa de Especialización y Maestría en Enseñanza Universitaria, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación-Udelar, Montevideo. Disponible en: <http://www.cse.udelar.edu.uy/wp-content/uploads/2017/10/tesis_raumar_rodriguez_2017.pdf> (acceso: 24/9/2018).
- SAPRIZA, G. (2001). *La «utopía eugenista». Raza, sexo y género en las políticas de población en el Uruguay (1920-1945)* (tesis de maestría, inédita), Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación-Udelar, Montevideo.
- STEPAN, N. (1991). *The hours of eugenics*. Nueva York: Cornell University Press.

Sección IV

TRAZOS DE CUERPO,
JUEGO Y TIEMPO LIBRE

Educación del cuerpo y del tiempo libre. Plazas vecinales de cultura física en Montevideo (1911-1915)

INÉS SCARLATO GARCÍA

Introducción

En este trabajo se analiza la creación de la primera plaza vecinal de cultura física en el año 1913 en la ciudad de Montevideo, instalada por la Comisión Nacional de Educación Física (CNEF) durante el gobierno de José Batlle y Ordóñez.¹ Se trata del inicio de una política pública estatal que se expande a todo el territorio uruguayo y permanece hasta la actualidad con la denominación *plazas de deportes* desde 1915. Una de las hipótesis que guio este trabajo fue analizar esta política como parte de las condiciones históricas, políticas y culturales que dieron lugar a la emergencia de un saber sobre el tiempo libre en las primeras décadas del siglo XX, que tuvo su traducción sobre un saber y ciertas prácticas dirigidas a la educación del cuerpo. En este sentido, se entiende que hay una particularidad en el desarrollo de la educación física en Uruguay que supera la órbita del sistema educativo y se expande con gran fuerza, al menos durante el siglo XX, a través de esta política de plazas de deportes.²

Si bien el término tiempo libre no es utilizado en las fuentes del período consultadas, la hipótesis que movilizó este trabajo fue que este conjunto de políticas reformistas³ de la época constituyeron parte de las condiciones de posibilidad para la emergencia de saberes y prácticas sobre tiempo libre. Dicho de otro modo, la racionalización de la jornada laboral, entre otras políticas tendientes a garantizar y maximizar la vida de la población, tuvieron su traducción en políticas focalizadas en la producción del tiempo libre, como será

1 José Batlle y Ordóñez (1856-1929) fue presidente de Uruguay durante los períodos 1903-1907 y 1911-1915 de la mano del Partido Colorado. Se constituyó en la cara visible de la principal fuerza política con la que se inaugura el siglo XX en Uruguay. Ha sido y continúa siendo foco de atención tanto para el ámbito político como para el ámbito académico uruguayo.

2 Amerita señalar que la formación de profesores de educación física que inicia la CNEF en estas primeras décadas del siglo XX ha estado estrechamente vinculada al desarrollo de esta política de plazas, tanto es así que el primer curso fue para la formación de maestros de plazas de deportes (cf. Dogliotti, 2012).

3 Refiero específicamente a la ley de regulación de la jornada laboral (1915), a la creación de la Comisión Nacional de Educación Física (1911), al impulso de las plazas vecinales de cultura física (1913) —renombradas plazas de deportes en 1915 y expandidas a todo el territorio nacional a partir de 1916— entre otras (Scarlatto, 2015).

el caso de la creación de la CNEF y la correspondiente política de creación de espacios de cultura física en la ciudad. El impulso y la promoción de la educación física como política del Estado batllista, asociada al *buen uso* del tiempo libre, tendieron, asimismo, a contraponer el avance de los intereses privados y la explosión de una industria del espectáculo que se anunciaba en estas primeras décadas del siglo XX (Scarlatto y Bassani, 2016).

Las principales fuentes que se abordan en este artículo son actas de sesión de la CNEF de los años 1911 a 1918⁴ y la publicación *Plazas vecinales de cultura física. Orígenes, propósitos, normas morales y de buenas costumbres* del año 1913, editada por Juan Arturo Smith, primer presidente de la CNEF.⁵ También se trabajó con el libro de Everett Bird Mero *American Playgrounds. Their Construction, Equipment, Maintenance and Utility* (*Playgrounds* americanos. Su construcción, equipo, mantenimiento y utilidad) del año 1908,⁶ tomado como antecedente e insumo para la elaboración del proyecto de plazas antes mencionado.

4 La CNEF fue un organismo encargado del fomento e impulso de la cultura física del país que funcionó hasta el año 2000, cuando sus competencias son trasladadas a la órbita ministerial. Estaba integrada por 11 miembros y se reunía quincenalmente. Todas las sesiones eran registradas, hasta el año 1915, de forma manuscrita por el secretario de la Comisión. Actualmente los libros de actas se encuentran disponibles en el archivo documental de la Secretaría Nacional de Deportes, dependiente del Poder Ejecutivo.

5 Juan Arturo Smith fue el encargado de editar esta publicación de 48 páginas que reúne extractos de las actas de sesiones de la CNEF, en las que fue expuesto y discutido el proyecto de plazas. Cabe señalar el gran protagonismo con el que se presenta en las actas la figura de Smith durante los dos primeros años de la CNEF (1911-1913), este presentaba los avances escritos del proyecto de plazas que eran discutidos y aprobados en sesión (generalmente con muy pocos cambios a lo que proponía Smith). La publicación comprendía un primer apartado de «Conceptos», donde se conceptualizaba la educación física, la cultura física, el cultur y el ejercicio físico. Luego, continuaba con las siguientes secciones: «Orígenes y propósitos de las plazas», «Propósitos en el orden físico y moral», «Normas morales y de buenas costumbres» y «Normas higiénicas». Luego se exponía un «Reglamento general provisorio de las plazas vecinales de cultura física» integrado por cinco capítulos y un «Reglamento interno provisorio». Por último, «Edificios y aparatos esenciales que deben formar parte de una plaza vecinal de cultura física». Esta publicación fue encontrada en la Biblioteca Nacional de Montevideo.

6 Libro de 408 páginas, escrito por más de 15 colaboradores, que cuenta con ocho partes tituladas: «How and Why to Provide for General Exercise and Recreation», «Organization, Construction and Equipment», «Special Points for Supervisors and Instructors», «Games and Exercises for Children and Grown-ups», «The Chicago Method in Action», «Miscellaneous Information», «Quotations and Extracts» y «Appendix» (cómo y por qué proporcionar ejercicio y recreación general; organización, construcción y equipo; puntos especiales para supervisores e instructores; juegos y ejercicios para niños y adultos; el método de Chicago en acción; información miscelánea; citas y extractos, y apéndice). Según se detalla en el prefacio, se trata de una publicación «de servicio»: «es una compilación de información sobre cómo aplicar prácticamente varios métodos de entrenamiento físico y recreación para hombres y mujeres, niños y niñas, en gimnasios al aire libre, parques infantiles y patios escolares, bajo las condiciones cotidianas de los Estados Unidos» (Mero, 1908, p. 8 [traducción propia]). Se accedió a este libro por préstamo de Arnaldo *Cheche* Gomensoro.

Montevideo del Novecientos: laboratorio de nuevas políticas

La investigación se centra en el estudio de las primeras décadas del siglo XX en Montevideo, por constituir el único centro político-burocrático, comercial e industrial del país, que fue tomado como *laboratorio* de nuevas políticas reformistas impulsadas por el sector batllista. El batllismo de José Batlle y Ordóñez —de la mano del Partido Colorado— se presenta como la principal fuerza política que, no sin disputas y oposiciones, embandera el proyecto de reformas para impulsar el *país modelo*, que toma como referencia Europa, pero recibe fuertes influencias americanistas y mantiene una mirada atenta y competitiva sobre la vecina ciudad de Buenos Aires. Desde el punto de vista de Gerardo Caetano (2011), el batllismo fue el movimiento político que, desde el Estado, sintetizó en líneas estructurales, que enraizaban en las últimas décadas del siglo XIX, la constitución de un país de utopías y prospectivas que fue el Uruguay del Novecientos. En este sentido, se advierte que el batllismo se presenta «más como sintetizador-proyector que como fundador» (Caetano, 2011, p. 16) y se destaca la especial determinación en la consolidación de una nueva matriz de ciudadanía, caracterizada por el acento *republicanista* y la forja de una *moral laica* alternativa a la católica.

Montevideo no era estrictamente una gran ciudad, sin embargo, recibía directa influencia de las metrópolis europeas y pretendía tornarse una ciudad «*modélica*, en términos de expresión acabada de Modernidad, belleza y hasta grandiosidad republicana» (Caetano, 2011, p. 25). La ciudad cambiaba su apariencia, así como sus costumbres y las experiencias de sus habitantes. El teléfono, la luz eléctrica, el gas fueron otras de las novedades que indicaban el *progreso* de aquel período (Barrán y Nahum, 1979). Sennett dirá que: «los planificadores ilustrados deseaban que la ciudad, ya desde su diseño, funcionara como un cuerpo sano, fluyendo libremente y disfrutando de una piel limpia» (2010, p. 282). Desde los inicios del período barroco, los urbanistas habían concebido las ciudades de manera que la gente pudiera circular eficazmente por las calles principales. La ciudad de Montevideo, dos siglos después del descrito por Sennett, sería pensada y proyectada bajo los principios de la fisiología aplicados a la ciudad. Las grandes obras del siglo XX buscaron mejorar su sanidad y circulación: ampliación y ensanchamiento de calles y avenidas, construcción de nuevos espacios públicos que funcionasen como *pulmones urbanos* (Parque Urbano, rambla sur, entre otros), construcción del nuevo puerto de Montevideo (iniciada en 1901 y finalizada globalmente en 1909). Estas y otras construcciones, como los nuevos barrios fundados a partir de la venta de propiedades privadas de tierra, emplearon gran parte de la masa inmigratoria europea que, poco a poco, fue consolidando el proletariado urbano. La ciudad se amplió, alejándose del poblado colonial montevidiano de las proximidades del puerto. La Ciudad Vieja perduró como principal centro comercial donde se proyectó —desde el extremo opuesto al puerto— la principal avenida de Montevideo, 18 de Julio. Asimismo, la identidad urbana cambió, emprendimientos particulares que no respondían a un planeamiento general de la ciudad se combinaron con las nuevas

proyecciones por parte del Estado, que procuraban anticipar y detener el avance impulsivo de los primeros (Caetano, Pérez y Tomeo, 2010). Lo que Caetano (2010, p. 25) llamó «ciudad batllista» fue el escenario para el desarrollo de una ciudadanía con perfiles republicanos:

la nueva Montevideo debía confirmar la centralidad de la política, expresar y a la vez habilitar un civismo activo y participativo, integrar el hábitat de los ciudadanos desde el protagonismo y la simbolización protectora del Estado. Al mismo tiempo, debía traducir del modo más concluyente la noción genérica de predominio de lo público sobre lo privado y del Estado sobre el mercado, «monumentalizando» valores y virtudes cívicas, todo lo que debía encarnarse en grandes «templos laicos» propios de una «religión civil» que dominara en el espacio público.

Este «embellecimiento» urbano hizo confluír dentro de la propuesta del primer batllismo —no sin enfrentamientos con otros sectores políticos y económicos del país— los proyectos de «ciudad verde e integrada», «ciudad capital» y «ciudad balnearia» (Caetano, Pérez y Tomeo, 2010, p. 25) y, de forma simultánea, la promulgación de una vasta serie de reglamentaciones y ordenanzas municipales.

La Comisión Nacional de Educación Física: una cultura física a la talla de un *país modelo*

Una de las políticas novedosas impulsadas por el batllismo fue la creación de la Comisión Nacional de Educación Física (CNEF), instalada el 7 de julio de 1911 como organismo dependiente del Poder Ejecutivo. En 1906, el entonces presidente José Batlle y Ordóñez presentó un proyecto de ley de institución de los juegos atléticos anuales, destinados a «todos los habitantes del país, no profesionales» (CNEF, 1949, p. 5). Este proyecto de ley permaneció sin sanción hasta el segundo período de gobierno batllista, cuando se discute y reformula en el marco de la Comisión de Fomento de la Honorable Cámara de Representantes. Los recursos se destinaron, además de a la realización y premiación de los juegos atléticos anuales, al «fomento de la educación física y en la instalación de plazas de juegos populares, establecimiento de baños públicos y todas las otras mejoras que responden al mismo fin» (CNEF, 1949, p. 5). Así fue argumentado por el entonces ministro de Instrucción Pública, doctor Antonio Cabral:

...vuestra Comisión se inspira en las conclusiones unánimemente aceptadas hoy por los higienistas y los pedagogos: la tendencia de la educación física no debe ser la de formar atletas ni individuos excepcionalmente dotados sino, y con especialidad, la de elevar el nivel medio de la capacidad y la resistencia física general (CNEF, 1949, p. 3).

El nuevo organismo tenía un claro objetivo que lo distanciaba de otras instituciones preexistentes vinculadas a los *sports* y a la cultura física: fomentar e impulsar la cultura física del país, tendiendo a «popularizar los ejercicios

gimnásticos y hacerlos accesibles a la mayor parte de la población, que hoy no los practica» (CNEF, 1911-1914, p. 18). Esta política, como otras impulsadas durante el período batllista, coloca en el centro de sus preocupaciones la vida de la población. El ejemplo extremo y explícito será la abolición de la pena de muerte, propuesta por Batlle y decretada por Claudio Williman en 1907. Como indica Edgardo Castro (2014, p. 87), aludiendo al análisis de Foucault de las sociedades modernas europeas, más allá de las apariencias, no son los ideales o sentimientos humanistas los que explican este cambio, «¿cómo puede un poder ejercer en el acto de matar sus más altas prerrogativas si su papel mayor es asegurar, reforzar, sostener, multiplicar la vida y ponerla en orden?» (Foucault, 2009, p. 130). El nacimiento de la población como problema y realidad implica el despliegue de una serie de técnicas de gobierno que, al contrario del ejercicio del poder soberano que se ejerce sobre el derecho de matar o dejar vivir (cf. Foucault, 2009), se presentará ahora como «un poder que se ejerce positivamente sobre la vida, que procurará administrarla, aumentarla, multiplicarla, ejercer sobre ella controles precisos y regulaciones generales» (Foucault, 2009, p. 129). Los mecanismos de normalización aplicados sobre la población operan mediante el señalamiento de las diferentes curvas de normalidad y anormalidad e interviniendo para que las segundas («desfavorables») se asimilen en mayor medida a las primeras («favorables»). Desde esta perspectiva, el cuerpo se torna «realidad biopolítica» en tanto «lugar donde se conjuga el individuo y la especie [...] el cuerpo deja de ser una metáfora jurídico-política y se convierte en una realidad biológica y un campo de intervención» (Foucault, 2011, p. 155). La creación de la propia CNEF puede leerse en estos términos, como la «emergencia del cuerpo como objeto de preocupaciones políticas y pedagógicas que suponen la delimitación de una intervención específica: la educación del cuerpo» (Rodríguez Giménez, 2012, p. 17).

La población foco: la infancia y la pobreza

La nueva Comisión Nacional se encargaba de llevar adelante una campaña por la educación física como forma de unificar acciones y métodos y hacer llegar los hábitos saludables impartidos por esta a cada rincón del país. La infancia adquiere un lugar de prestigio en esta política. La CNEF proyectaba impartir un plan de educación física obligatoria en la escuela primaria e instrucción secundaria. Alejandro Lamas⁷ realiza un informe sobre los ejercicios físicos de los niños de las escuelas, ante la CNEF:

Es precisamente durante la edad escolar que el crecimiento se hace más activo y que los hábitos y el carácter se encuentran en proceso de formación; el organismo entero es en cierto modo plástico y por consiguiente fácilmente maleable. Es durante este período que debe empezarse a aplicar un sistema de

7 Primer profesor del sistema escolar público contratado para el dictado de la gimnástica en 1905.

entrenamiento físico que tenga por objeto guiar y facilitar el desenvolvimiento físico y mental del niño hasta su pleno desarrollo (1913, p. 214).

La campaña de la educación física se posicionaba bajo una promesa de futuro. Invertir en la «infancia y juventud» hoy, implicaría ahorrar esfuerzos en el gobierno del mañana, en tanto, es durante ese período (entre los seis y catorce años), antes del «pleno desarrollo», que el «organismo» es «plástico» y «maleable». Pueden observarse en estos dichos de Lamas las influencias del campo de la psicología en su impronta científicista sobre el ámbito educativo. Como señalan Giles y Rocha, es en el distanciamiento de la psicología de la filosofía, desde fines del siglo XIX, que la primera encontrará al «método experimental» como el «instrumento para convertirse definitivamente en una disciplina científicamente autónoma cuyo campo específico será la “conducta humana”» (2015, p. 81). Esta disciplina impacta rápidamente sobre el fenómeno educativo e instala la pregunta del *cómo aprende el niño* a partir de las teorías del desarrollo humano. En este sentido, Lamas continuaba afirmando que la clave radicaba en impartir el «servicio de la educación física»:

... particularmente a los niños de las escuelas públicas las cuales se supone que por la pobreza de sus padres no viven generalmente en un medio de buenas condiciones higiénicas. [...] Este entrenamiento aplicable con discernimiento entre los siete y catorce años de edad constituye además a formar hábitos de disciplina, despierta los nobles sentimientos, estimula el espíritu de buen compañerismo y contrarresta los efectos perjudiciales a la salud y a la moral que se desprenden del medio antihigiénico en que los niños suelen vivir. [...] El entrenamiento físico que se hace durante la edad adulta, con todo lo excelente de sus efectos, aplicándose a organismos cuyo crecimiento ha terminado y en los cuales los caracteres morales están ya formados limitan necesariamente los beneficios que se derivan de él. [...] Por consiguiente todo *play* de educación física nacional debe concebirse desde un vasto punto de vista que comienza con el niño y que se extiende al mayor número posible de niños (CNEF, 1914, pp. 316-317).

Al tiempo que la educación física debía ocuparse principalmente de la infancia, «al mayor número posible de niños», debía atender especialmente a aquellos destinados «al deterioro» por las «condiciones de vida pobre», visible por

la insuficiencia de su alimentación o la falta de luz y aire de sus hogares pobres, en las escrófulas y en los granos de la cara, en los ojos enrojecidos, como ocurre en buena parte de los niños que concurren a los asilos maternos o que van por la calle vendiendo periódicos (CNEF, 1912, p. 181).

Como señala Castro (2014), desde una perspectiva foucaultiana, las disciplinas, como tecnología de poder conocida antes de la configuración de la sociedad moderna, sufren una serie de transformaciones que permiten distinguir las instituciones de reclusión del siglo XVIII de las del siglo XIX. Mientras las primeras operan mediante la exclusión de los individuos «defectuosos» de su círculo social, las segundas tenderán a su inclusión, teniendo por función «sujetar a los individuos en los aparatos de producción, formación, reforma o corrección»

(Castro, 2014, p. 94). La política batllista de popularización de la educación física tenderá a incluir dentro de sus alcances a los sectores pobres de la sociedad con la intención de producir efectos sobre estos, ya no excluirlos, sino integrarlos a sus dispositivos para su corrección y producción.

Espacios populares de cultura física

El día 7 de agosto de 1911 se reúne por primera vez la CNEF y nombra a Juan Arturo Smith como presidente. Un proyecto que ocupa a esta comisión en sus primeros años de funcionamiento, tal vez el principal, es la creación de espacios «populares» de cultura física bajo su directa administración. El mismo Batlle y Ordóñez otorga su apoyo a esta comisión argumentando:

... para llevar a feliz y rápida conclusión estos nuestros propósitos, se hace necesario dotar a la Comisión de Campos de Sport y gimnasios propios donde el pueblo y niños escolares, vivero este del cual extraeremos los elementos necesarios para constituir en un próximo futuro una virtuosa inteligente raza sana y vigorosa. Pero estos deseos no podrán pasar de tales si solo contamos con los recursos votados por la Asamblea, recursos muy bastantes si solo nos limitáramos a estimular con premios los actuales deportes, a subvencionar limitadamente algunas instituciones de deportes o cultura física y a la instalación de gimnasios en locales alquilados e inadecuados, pero insuficientes si hemos de adquirir en propiedad campo y locales para deportes y ejercicios donde puedan concurrir hombres y mujeres y seguir hoy, por medio de la persuasión y los atractivos, mañana obligatoriamente, a cultivar su belleza y perfección física, génesis de bellas condiciones morales y desarrollo intelectual (CNEF, 1911, pp. 50-52).

Las acciones de la CNEF incluían la proyección de un programa de educación física escolar que compensara los «inconvenientes de los edificios escolares [que] ni ahora ni nunca podrán reunir condiciones de higiene y de espacio al aire libre» (Smith, 1913, p. 12). Desde la perspectiva de Smith (1913, p. 12), un programa escolar debía ser siempre un «programa mixto, de educación intelectual y de educación física, quitándole dos horas a la primera para dárselas a la segunda, con el propósito de que los niños puedan concurrir diariamente a esos centros de cultura física al aire libre». Dado que los edificios escolares uruguayos no contarían «ni ahora ni nunca» con las condiciones adecuadas, la instalación de los espacios de cultura física sería la solución para estos inconvenientes, «estos centros serán vigorizadores y restauradores de fuerza y salud de los niños y niñas de todas nuestras escuelas públicas y privadas, allí irán los niños a resarcirse de la forzada inacción de los inadecuados locales» (CNEF, 1912, p. 150).

Las primeras acciones bajo este propósito se limitaron a subvencionar dos instituciones a cambio de instalar en sus locales «gimnasios populares», «dirigido[s] y administrado[s] por la Comisión Nacional de Educación Física» y «bajo la base de la gratuidad de la cuota» (CNEF, 1912, pp. 87-89). El primero de estos fue instalado en la Sociedad de Gimnasia y Esgrima L'Avenir

(L'Avenir, 2014, p. 6), y el 15 de mayo de 1912 tuvo lugar la primera «clase popular de gimnástica» para los «desheredados». Ante el éxito de esta primera experiencia, Smith informa respecto de los «seiscientos adherentes» (CNEF, 1912, p. 135), se instala el segundo gimnasio en el Club Nacional de Football. Esta institución ofrece sus servicios argumentando:

Nuestro club, respondiendo a esa finalidad que debe ser motivo, objeto de todas las instituciones deportivas, ha anexado a la sección de football, que es casi el único ejercicio que se practicaba hasta hoy, la esgrima [...] box, gimnasia y juegos atléticos [...] Efectivamente, nuestra asociación dispone desde ahora de salas de armas, box, gimnasia, plazas de juegos atléticos, los indispensables baños calientes y fríos, e iluminación eléctrica, etc. [...] no serían tan ampliamente aprovechados si se redujeran al uso de nuestros consocios, y deseando contribuir, en la medida de sus fuerzas, en la obra benefactora en que se halla empeñada [la CNEF] ha resuelto poner a su disposición todas las secciones antedichas para que una vez reglamentadas [...] las ofrezcan gratuitamente al pueblo (CNEF, 1912, p. 197).

Con estos antecedentes y tomando como modelo la publicación de Everett Bird Mero de 1908 *American Playgrounds. Their Construction, Equipment, Maintenance and Utility*, Smith presenta un anteproyecto de creación de las plazas vecinales de cultura física que es discutido y aprobado en el marco de la CNEF. En la publicación de Mero (1908) también se argumentaba la necesidad de espacios de recreo en la ciudad y la constitución de los *playgrounds* norteamericanos siguiendo el modelo alemán:

Como las actividades del campo de juego (*playground*) en sus aspectos modernos son comparativamente nuevas en Estados Unidos, y no muy antiguas en ninguna parte, es solo ahora que le estamos prestando la atención necesaria al tema. Gracias a la actividad y propaganda persistente de sociedades e individuos locales y nacionales en los últimos años, y gracias a los últimos dos años de organización de esfuerzos nacionales de la Playground Association of America, la atención de las autoridades de las ciudades y estados y de la nación está siendo guiada al hecho central de que las condiciones del siglo XX hacen no solo deseable, sino absolutamente necesaria una atención definida a las necesidades físicas de las generaciones de ambos sexos que van creciendo. El movimiento de campos de juegos (*playgrounds*) es una de las formas deseables a través del cual se puede satisfacer esta demanda. Campos de juego, es decir, lugares para que los niños jueguen y para que las personas mayores descansen, caminen y monten, así como jugar, eran comparativamente numerosos en algunas ciudades hace dos décadas y más, pero solo un lugar, solo una gran cantidad de terreno abierto al uso público, no responderá a los requisitos. La experiencia lo ha enseñado y lo ha vuelto a enseñar. Hay juego y juego. Hay juego que crece como maleza y nunca pasa del estado de maleza; y hay juego que tiene un cuidado cultivo para que se convierta en una útil planta. El último tipo es necesario para lograr resultados dignos de los esfuerzos realizados. [...] Es necesario el juego dirigido o supervisado. Esto significa alguien cuyo deber definido es dirigir y supervisar. Siguiendo el rastro vemos rápidamente que los

directores y supervisores deben estar capacitados. Casi hasta el día de hoy no ha habido medios accesibles para tal educación especial, más allá de las posibilidades incompletas de la escuela de la experiencia. Ahora tenemos dos o tres escuelas normales y de formación de educación física que prestan especial atención al tema y dos o tres organizaciones locales que llevan a cabo sus propias clases de instrucción. Todavía no hemos llegado al punto de Alemania, de escuelas especiales de juego normal para maestros, pero como la mayor parte de la inspiración de lo que se está haciendo para parques infantiles en América vino de Alemania, directa o indirectamente, puede que no pase mucho tiempo antes de que esta parte fundamentalmente importante del trabajo se inaugure aquí (Mero, 1908, pp. 17-18 [traducción propia]).

Smith no perdería oportunidad de comparar la iniciativa de la CNEF con el proyecto norteamericano: mientras «en los últimos años que precedieron al 1909, se gastaron en Estados Unidos CINCUENTA Y CINCO MILLONES DE PESOS en sus *playgrounds*» (Smith, 1913, p. 7 [mayúsculas en el original]), la CNEF

con sus escasísimos recursos (\$ 50 000 anuales), y sin querer desatender las múltiples obligaciones que su complejo y vasto cometido le imponen, ha querido crear las plazas vecinales de cultura física, y en su iniciación ha querido ir más allá y ha ido, que su sabia hermana del norte [...] Nosotros damos a nuestras plazas una organización mucho más perfecta y mucho más amplia (Smith, 1913, pp. 10-11).

En la exposición de Smith, las plazas de cultura física en Uruguay «superaban» a los *playgrounds* de los Estados Unidos en dos principales aspectos. El primero, «no son solo para los niños o los adolescentes, a ella también pueden concurrir las madres, los padres, los jóvenes o ancianos; a presenciar los ejercicios de sus hijos o para hacerlos ellos mismos, que para todo ha previsto la [CNEF]» (CNEF, 1913, p. 11). El segundo refería a la «dirección organizada» que incorporaba la versión uruguaya:

Nuestras plazas cuentan, además, con directores y profesores competentes que dirigen racionalmente los ejercicios de esos centros, fijando a cada cual aquel o aquellos que convengan a su salud o a su desarrollo e instruyéndoles en los ejercicios reglamentados o libres, de manera de obtener el más favorable éxito en pro de su perfeccionamiento moral y físico (CNEF, 1913, p. 11).

La primera plaza vecinal de cultura física fue inaugurada en la Ciudad Vieja de Montevideo en el año 1913 y se enmarcó en este proyecto con la premisa de ser replicada «en cualquier otro paraje popular de Montevideo» (CNEF, 1912, p. 69) y en todo el territorio nacional.

Contra el problema del tiempo libre

El diseño y ubicación de la primera plaza se inscribió en un proyecto de desarrollo urbano y tuvo la aprobación directa del Poder Ejecutivo. Una vez ofrecido a préstamo un terreno de propiedad de Francisco Piria (gratuitamente y por tiempo indeterminado), fue estudiada y analizada estratégicamente su localización.

El terreno se halla situado en una situación espléndida por la belleza panorámica que desde él se percibe, como por lo poblado del barrio o vecindad a la cual se pretende servir. El terreno ocupa un área de cerca de doce mil metros, capacidad suficiente para el propósito a que se le destina. Sus límites son, por el norte el Hospital Inglés, por el sud la calle Sarandí con su prolongación de la escollera este, por el este la calle Juan L. Cuestas y por el Oeste el mar. Su perspectiva: el mar, el Cerro, las calles Buenos Aires y Sarandí en toda su longitud; más tarde, todo el proyectado barrio de pescadores. (CNEF, 1912, p. 147)

Se trataba de la zona más antigua e identitaria de la ciudad, la Ciudad Vieja, barrio que reunía la mayor actividad comercial y financiera, así como la principal actividad social (Barrios Pintos, 1971). Estaba caracterizada por las grandes y lujosas casas, legado del siglo XIX, que albergaban los sectores más enriquecidos de la población que comenzaban a convivir, en las proximidades del puerto de Montevideo y del edificio de la Aduana, con el creciente sector proletario. La instalación de los conventillos otorgaba la oportunidad a estos sectores de menores ingresos de radicarse en esa cotizada zona de la ciudad, aunque esto significara condiciones de vida poco acordes a los principios higiénicos de la nueva ciudad. Montevideo se encaminaba a formar «primera fila, entre las más populosas, importantes e ilustradas ciudades del mundo» (Smith, 1913, p. 9); era preciso contraponer las consecuencias perjudiciales de la vida moderna, «con barrios excesivamente poblados cuyos habitantes viven aglomerados en construcciones poco higiénicas, sin aire suficiente» (CNEF, 1911, p. 149). Los «pulmones populares, que no otra cosa, son las plazas vecinales, en el organismo de las ciudades»; eran necesarios para el «porvenir futuro» (Smith, 1913, p. 9). Asimismo, el proceso de regulación de la jornada laboral durante las primeras dos décadas del siglo XX como medida para optimizar el tiempo de trabajo abría también la posibilidad de intervención sobre la realidad amenazadora que se habilitaba fuera de ese tiempo productivo. El Estado tendría el deber de intervenir principalmente en aquello que representaba un riesgo para el bienestar común. Habiendo saldado la mejora de las condiciones insalubres de la población en horas de trabajo, era preciso intervenir en el tiempo y espacio fuera de él. Algunos sectores ortodoxos guardaban sus reparos ante la ley aprobada, denunciando:

El ideal de las tres ocho —se afirmó en 1923 en una publicación católica— quedó reducido a mera fórmula; los obreros, en la generalidad de los casos, las ocho horas destinadas al esparcimiento intelectual y espiritual [las] pasan en las tabernas, cafés y tugurios, dedicados al vicio sobre diversos aspectos, alcoholismo, juego y prostitución (González Sierra, 1996, p. 202).

El proyecto de plazas vecinales de cultura física respondía perfectamente a estas preocupaciones de orden social. La nueva plaza era «un punto de reunión [...] por sus condiciones higiénicas, por la belleza de su panorama, por lo cercano de las viviendas de los concurrentes, como por las condiciones especiales a que la someterá la [CNEF]» (CNEF, 1912, p. 148). Los «ejercicios físicos, racionales y científicos» así como «los deportes atléticos» propuestos para «los adultos y los

hombres» tenían por finalidad promover hábitos higiénicos «retrayéndolos con los atractivos de la plaza y alejándolos de las reuniones malsanas y de los clubs o remates de carreras de caballos, de los cafés, esquinas u otras reuniones perjudiciales» (CNEF, 1912, p. 149).

Una de las claves de estos nuevos espacios públicos sería el de la seguridad, resguardar al individuo de los peligros sociales a los cuales estaba sometido «afuera» y asegurar su libertad dentro de los límites establecidos. La plaza estaba cercada por un tipo de tejido que «permite a todos los transeúntes contemplar lo que pasa dentro de la plaza o lo que es muy conveniente» (CNEF, 1911, p. 152). Ver y ser visto era la nueva consigna de los espacios públicos, para lo cual era preciso iluminar las peligrosas penumbras de los espacios de encuentro clandestino que habilitaba la ciudad. Como argumentaría Julio J. Rodríguez años más tarde en el *Plan de acción*: «las plazas de deportes deben estar alumbradas con mucha luz, tratando de evitar los rincones oscuros que pueden constituir focos de inmoralidad» (CNEF, 1923, p. 55).

De este modo, las nuevas plazas darían respuesta al problema del tiempo fuera del local de trabajo, así como al del tiempo fuera de la escuela. La infancia y principalmente aquellos «débiles, retardados físicamente» por sus «condiciones de vida pobre» (CNEF, 1912, p. 179) serían recuperados, corregidos o salvaguardados de los peligros sociales. La preocupación por la situación de los niños en la calle no era exclusiva de la CNEF, pero esta no dejaba pasar ocasión para reafirmar su deber y competencia en el problema:

TERRENOS BALDÍOS PARA RECREO. El doctor Ghigliani manifiesta que ha visto por los diarios que el Municipio de Montevideo proyecta poner en vigencia medidas que prohíben el juego de los niños en la calle. Que tales disposiciones si bien son dignas de aplauso porque contemplan la seguridad de los niños, requieren la intervención de nuestro instituto, por cuanto es menester que no sean privados de sitios de recreo cercanos a las casas y en tal concepto propone que se procure utilizar los terrenos baldíos para destinarlos a lugar de recreo para niños y que se solicite del Municipio la suspensión del tráfico a determinadas horas fuera del horario escolar en calles que no hubiera un tránsito muy grande de vehículos y que no pasen trenes para destinarlas también a sitios de juegos, tal como hacen muchas ciudades de Norteamérica (CNEF, 1915: 197).

No se trata de prohibir, sino de permitir dentro de los parámetros de seguridad que el Estado debe garantizar. Estos procesos serán una de las claves para la institucionalización del juego: la creación de espacios en la ciudad que garanticen la seguridad necesaria para el desarrollo del juego de los niños. La regulación entre libertad y seguridad del individuo entra en el ejercicio del Gobierno y, como indica Foucault, este arbitrio se da en torno a la noción de *peligro*:

En el fondo, si de un lado el liberalismo es un arte de gobernar que manipula fundamentalmente los intereses, él no puede —y es esta la contracara de la moneda—, él no puede manipular los intereses sin ser al mismo tiempo gestor de los peligros y de los mecanismos de seguridad/libertad, del juego

seguridad/libertad que debe garantizar que los individuos o la colectividad queden lo menos posible expuestos a los peligros (2011, p. 90).

Como fue anunciado al comienzo de este trabajo, aun en ausencia del término *tiempo libre* en las fuentes analizadas, el impulso de esta serie de políticas reformistas puede leerse en términos de instalación de las condiciones de posibilidad de emergencia de un saber sobre tiempo libre. Es decir, el esfuerzo de racionalizar la jornada laboral por parte de Estado tuvo su correlato en una política encargada de producir un deber ser para esa nueva realidad habilitada fuera del local de trabajo y de la escuela. La nueva CNEF y especialmente las nuevas plazas vecinales de cultura física tomaron parte en la configuración de un discurso sobre el tiempo libre, impartiendo sentidos y prácticas *debidas* para esta nueva realidad. Ahora bien, ¿cuál era ese saber respecto al tiempo libre? Del análisis que antecede, es clara la visión de un tiempo libre para la recuperación de las fuerzas de trabajo, es decir, un tiempo indirectamente productivo. Ahora bien, ¿puede detectarse un tiempo excedente a la dupla tiempo de trabajo-tiempo de reposo en términos de Jean-Claude Milner (2003)? Al abrir esta pregunta, llama la atención la creación de las comisiones vecinales de cultura física a partir de la propuesta de Smith con la función de «cooperar dentro de su sección al desenvolvimiento de los cometidos confiados a la Comisión Nacional» (CNEF, 1912, p. 115). Tendrían la potestad de proponer reformas o medidas a la CNEF en vistas a «popularizar, mejorar, o al incremento de la educación física en la sección» (CNEF, 1912, p. 116). Estas comisiones locales serían conformadas por miembros competentes en materia de cultura física que serían elegidos inicialmente por la propia CNEF y, una vez puesto en marcha su funcionamiento, serían los propios usuarios de las plazas los responsables de nombrar a sus representantes. En este sentido, si bien pueden analizarse estas comisiones como parte de una campaña para impartir la educación física como uso legítimo y productivo del tiempo libre, el proyecto batllista y las plazas enmarcadas en este habilitan a pensar en estos espacios de cultura física como la puesta en funcionamiento de un dispositivo para la formación de la cultura cívica en los sectores trabajadores. De aquí, una nueva interrogante remite al sentido de esa nueva *cultura cívica*.

Reflexiones finales

Las plazas vecinales de cultura física se inscriben en una serie de políticas que nos permiten leerlas en los términos de lo que Michel Foucault (2011) llama la «maximización de la vida de la población». La población se presenta como realidad con naturaleza y mecanismos propios en los cuales será preciso intervenir. El cuerpo y la especie son allí, donde la (bio)política opera, fin e instrumento de gobierno. Mecanismos de disciplina y de seguridad se combinan para la producción del cuerpo individual y colectivo: distinguir, separar, organizar, producir tiempos y espacios, establecer prácticas y rutinas a ser integradas, corporificadas.

Como afirma Ricardo Crisorio, «la educación física se sitúa en un escenario y un tiempo que la proyección en el campo de la educación del dispositivo disciplinario no alcanza a explicar; al menos si no se lo opone, y a la vez se lo completa, con el dispositivo biopolítico de seguridad» (2009, p. 51). En este sentido, la consolidación de la educación física en Uruguay parece marcar una continuidad con esta hipótesis, también en relación con un campo de intervención que «nace del vientre de la ciencia y de la mano del Estado» (Crisorio, 2009, p. 48).

Asimismo, adhiriendo a la idea de que la educación física nace fuertemente vinculada al desarrollo de los sistemas educativos nacionales, como fue demostrado también para el caso uruguayo por los trabajos de Rodríguez Giménez (2012) y Dogliotti (2012), puede identificarse una particular incidencia del Estado en el impulso de la educación física mediante otros instrumentos que exceden el espacio y la población escolar. La conformación de la CNEF y la implantación de las plazas de deportes en todo el territorio nacional extienden sus cometidos y estrategias de popularización de los ejercicios físicos dentro y fuera de la escuela. En el caso uruguayo cabría al menos la pregunta de si ha sido la escuela el ámbito privilegiado de desarrollo de la educación física como política educativa y sanitaria o si, en su defecto, puede verse en el siglo XX una mayor apuesta e inversión en infraestructura y personal especializado en torno a las plazas de deportes.

La CNEF se presenta como uno de los ámbitos que se encargará no tanto de prohibir o permitir, sino de regular, administrar, producir un deber ser para la nueva realidad del tiempo libre. Las nuevas plazas impulsadas por la CNEF serían espacios para hacer un uso conveniente del tiempo fuera del trabajo, especialmente como tiempo de reposo, como lugar «para descansar, tomar baños y recuperar las fuerzas perdidas en la tarea del día» (CNEF, 1911, pp. 148-149).

Sin embargo, tanto el proyecto de plazas vecinales de cultura física como las palabras del Batlle y Ordóñez parecen establecer una distancia respecto a una pura biopolítica, en el sentido estricto del gobierno de la vida biológica de la población:

El país necesita productores, pero productores que sean ciudadanos. [...] Y todos los que quieran que el país tenga ciudadanos capaces de aquilatar sus necesidades, defender sus derechos y realizar sus esperanzas deben dar toda su simpatía a la jornada uniforme de ocho horas, la cual permitirá que la mayoría de los ciudadanos sean hombres instruidos, fuertes y libres (Batlle en Claps, 1979, p. 102).

... esa enorme masa de hombres que habían creído hasta ahora que su interés consistía, y su deber, en trabajar en silencio, ajenos a toda agitación popular, en la estrecha esfera de acción en la que ejercían su oficio [...] Dejémoslos que hablen y que saquen sus cuentas, estimulémoslos a que mediten sobre sus consecuencias y deberes [...] Entonces, nuestra vida política cambiará de aspecto y nuestra república merecerá el nombre de república (*El Día*, 9 de diciembre de 1895, en *Marcha*, 1969, p. 52).

El proyecto de plazas se inscribía en lo que Caetano (2010, p. 25) denominó «ciudad batllista», como escenario para el desarrollo de una ciudadanía con perfiles republicanos. En este sentido, sin desconocer el papel de las nuevas leyes y de las plazas vecinales de cultura física como dispositivos propios de una sociedad de seguridad, la preocupación respecto a una «salida del silencio» de los sectores obreros y los esfuerzos por impartir una cultura cívica dan cuenta de una distancia respecto a la pura administración de organismos.

Por último, cabe señalar la necesidad de continuar analizando la particular incidencia del modelo *playground* norteamericano en el modelo de plazas vecinales estudiado aquí. Algunas preguntas se desprenden de esta primera aproximación: ¿cuál es la formación de Juan Arturo Smith y cómo llega a tomar el modelo americano de plazas? ¿Cuál es el diálogo/vínculo que se mantiene entre la política estadounidense y la uruguaya, específicamente en lo referente a la cultura física?⁸

Fuentes

- Comisión Nacional de Educación Física (CNEF) (1911-1914). Ministerio de Turismo y Deporte. Actas de la Comisión Nacional de Educación Física, agosto de 1911-noviembre de 1914, libro 1, 476 páginas. Montevideo: Archivo de la Secretaría Nacional de Deportes.
- (1949). *La educación física y la recreación en el Uruguay. Origen. Plan de Acción*. Montevideo: CNEF.
- y J. J. RODRÍGUEZ (1923). *Plan de acción de la Comisión Nacional de Educación Física*. Montevideo: Imprenta Latina.
- Marcha (1969). *Batlle*, en *Cuadernos de Marcha* (Montevideo), n.º 31, nov.
- MERO, E. B. (1908). *American Playgrounds. Their Construction, Equipment, Maintenance and Utility*. Boston: American Gymnasia Co.
- L'Avenir (1914). *Sociedad de gimnasia* (revista mensual), año 1, 1 de julio.
- SMITH, J. A. (1913). *Plazas vecinales de cultura física. Orígenes, propósitos, normas morales y de buenas costumbres, prácticas higiénicas. Comisión Nacional de Educación Física, reglamentaciones*. Montevideo: Barreiro y Ramos.
- Uruguay (1911). Juegos Atléticos Anuales y Comisión Nacional de Educación Física, ley n.º 3.789, 15 de jul. de 1911. Montevideo: Diario Oficial. Disponible en: <<http://www.parlamento.gub.uy>>.
- (1915). Jornada Laboral de Ocho Horas, ley n.º 5.350, 19 de nov. de 1915. Montevideo: Diario Oficial. Disponible en: <<http://www.parlamento.gub.uy>>.

8 Respecto a esta última pregunta ya se están desarrollando una serie de investigaciones que analizan esta relación prestando especial atención a la influencia de la YMCA (Asociación Cristiana de Jóvenes) norteamericana en los modelos de cultura física en Brasil, Argentina y Uruguay (algunos trabajos al respecto pueden encontrarse en el vol. 4, n.º 1 de la *Revista Iberoamericana do Patrimônio Histórico-Educativo* [Campinas], 2018). De todas formas, amerita continuar analizando los diálogos mantenidos respecto a la política de plazas uruguaya y el modelo de *playground* norteamericano, para lo cual el trabajo con las actas de la CNEF es de real importancia.

Referencias bibliográficas

- BARRÁN, J. P. y B. NAHUM (1979). *Batlle, los estancieros y el imperio británico*, tomo 1, *El Uruguay del Novecientos*. Montevideo: Banda Oriental.
- (1982). *Batlle, los estancieros y el imperio británico*, tomo 3, *El nacimiento del batllismo*. Montevideo: Banda Oriental.
- BARRIOS PINTOS, A. (1971). *Montevideo. Los barrios, I*. Montevideo: Nuestra Tierra. Disponible en: <http://www.periodicas.edu.uy/o/Nuestra_tierra/pdfs/4-Montevideo_Los_barríos_I.pdf> (acceso: 11/11/2013).
- CAETANO, G. (2011). *La república batllista*. Montevideo: Banda Oriental.
- C. PÉREZ y D. TOMELO (2010). «Baroffio, arquitectura y primer batllismo: las bases físicas de un modelo de ciudadanía», en E. BAROFFIO, *Gestión urbana y arquitectura 1906-1956*, pp. 23-38. Montevideo: Facultad de Arquitectura.
- CASTRO, E. (2004). *El vocabulario de Michel Foucault. Un recorrido alfabético por sus temas, conceptos, autores*. Buenos Aires: Universidad de Quilmes.
- (2014). *Introdução a Foucault*. Belo Horizonte: Autentica Editora.
- CLAPS, M. (1979). *Batlle. Estudio preliminar y selección documental*. Montevideo: Casa del Estudiante Martirena y Torres.
- CRISORIO, R. (2009). «Educación Física», en R. CRISORIO y M. GILES, *Estudios críticos de educación física*, 1.ª ed., pp. 45-56. La Plata: Al Margen.
- DOGLIOTTI, P. (2012). *Cuerpo y currículum: discursividades en torno a la formación de docentes de educación física en Uruguay (1874-1948)* (tesis), Maestría en Enseñanza Universitaria, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República, Montevideo. Disponible en: <https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/bitstream/20.500.12008/9326/6/tesis_paola_dogliotti_2017%281%29.pdf> (acceso: 30/8/2020).
- GONZÁLEZ SIERRA, Y. (1996). «Domingos obreros en los albores del siglo XX. Itinerarios del tiempo libre», en J. P. BARRÁN, G. CAETANO y T. PORZECANSKI (comps.), *Historia de la vida privada en el Uruguay*, tomo 2, *El nacimiento de la intimidad 1870-1920*, pp. 200-228. Montevideo: Santillana.
- FOUCAULT, M. (1977). «Historia de la medicalización», 2.ª conferencia (1974), en *Educación Médica y Salud*, vol. 11, n.º 1, pp. 3-25.
- (2000). *Defender la sociedad*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- (2009). *Historia de la sexualidad*, tomo 1, *Voluntad de saber*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- (2011). *Seguridad, territorio y población*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- MILNER, J. C. (2003). *El salario del ideal. La teoría de las clases y de la cultura en el siglo XX*. Barcelona: Gadisa.
- ROCHA, L. y G. GILES (2015). «Aprendizaje motor», en C. CARBALLO (coord.), *Diccionario crítico de la educación física académica. Rastros y análisis de los debates y tensiones del campo académico de la educación física en Argentina*, pp. 79-86. Buenos Aires: Prometeo.
- RODRÍGUEZ GIMÉNEZ, R. (2012). *Saber del cuerpo: una exploración entre normalismo y universidad en ocasión de la educación física (Uruguay, 1876-1939)* (tesis), Maestría en Enseñanza Universitaria, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República, Montevideo. Disponible en: <https://www.cse.udelar.edu.uy/wp-content/uploads/2017/10/tesis_raumar_rodriguez_2017.pdf> (acceso: 29/3/2014).

- RODRÍGUEZ GIMÉNEZ, R. e I. SCARLATO (2015). «Historia del deporte en Uruguay: consideraciones sobre un campo incipiente», en V. A. DE MELO, *O esporte no cenário iberoamericano*, 1.^a ed., pp. 147-158. Río de Janeiro: 7 Letras.
- SCARLATO, I. (2015). *Corpo e tempo livre. As plazas vecinales de cultura física em Montevideú (1911-1915)* (tesis), Maestría en Educación, Centro de Educación de la Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. Disponible en: <<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/158909/337033.pdf?%20sequence=1&isAllowed=y>> (acceso: 30/8/2020).
- y J. BASSINI (2016). «Plazas vecinales de cultura física en Montevideo (1913-1915): escenarios de una cultura física al servicio de una cultura cívica», en *Políticas Educativas/POLED*, vol. 9, n.º 2.
- SENNET, R. (2010). *Carne y piedra. El cuerpo y la ciudad en la civilización occidental*. Madrid: Alianza.
- VAGNER, M. (1968). *José Batlle y Ordóñez. Pensador, político, historiador, antropólogo*. Buenos Aires: Editorial Universitaria de Buenos Aires.

Prácticas corporales y civilización en el Uruguay del siglo XIX (1861-1971). La (des)aparición de las *prácticas corporales sometidas*¹

GONZALO PÉREZ MONKAS

Si hay historia, si hay acontecimientos,
si sucede algo cuyo recuerdo se puede y se debe conservar,
es en la medida en que, precisamente,
se juegan entre los hombres relaciones de poder,
relaciones de fuerza y cierto juego de poder.

MICHEL FOUCAULT, *Defender la sociedad*

Presentación

El presente trabajo se encuentra inscripto en la línea de investigación Cuerpo, Educación y Enseñanza del Instituto Superior de Educación Física. En este marco, las preocupaciones que se manifiestan cobran forma a partir de un ejercicio de análisis en torno a las condiciones de posibilidad de las prácticas corporales en Uruguay. Para ello se opta por indagar en la segunda mitad del siglo XIX, específicamente en el período que va entre 1861 y 1871.

Diversos autores en la actualidad (Soares, 2006; Vigarello, 2005; Crisorio, 2009; Aisenstein, 2006; Scharagrodsky, 2011; Rodríguez Giménez, 2012; Dogliotti, 2012; Ruggiano, 2016) han indagado en una dimensión histórica de la educación física como elemento central para la comprensión de los recorridos y las trayectorias de sus saberes, identificando así sus posibilidades de aparición, así como las estrategias de producción que el campo epistémico de la educación física configura. No obstante, se puede decir que, en términos de línea teórica, los esfuerzos son recientes para el caso uruguayo. Al respecto, los estudios de José Pedro Barrán (1992) son pioneros en lo que refiere a las *memorias e historias del cuerpo* en Uruguay desde una perspectiva que reconoce no solo

1 El artículo toma como referencia y sustento la tesis de maestría *La (des)aparición de las prácticas corporales sometidas. Una arqueología en el Uruguay del siglo XIX (1861-1871)* (tesis de posgrado) (Gonzalo Pérez Monkas, 2019), dirigida por el Dr. Alexandre Fernández Vaz (UFSC), presentada en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata para optar al grado de magíster en Educación Corporal y defendida el 21 de diciembre de 2016. La investigación contó con el apoyo de la Comisión Sectorial de Investigación Científica (CSIC), Udelar. Disponible en: <<http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1331/te.1331.pdf>> (acceso: 30/8/2020).

regularidades en los acontecimientos, sino también discontinuidades, rupturas y momentos de tensiones. Es claro el esfuerzo del autor por cimentar una mirada histórica del cuerpo que no provenga de trazos rectos y lineales, sino que incluya círculos y laberintos intrincados.

En este sentido, la historia en este trabajo asume la forma de un ángel, aquel que Benjamin (2009) retoma en su tesis VII para hacer referencia al *Angelus Novus* de Paul Klee.² Es así que indagar en las «ruinas» de la educación física, de sus prácticas y discursos, remite al esfuerzo por (re)encontrarse con sus experiencias. Ya que en definitiva la educación física que hoy se conoce en Uruguay no solo es fruto de los discursos y prácticas que lograron predominar a lo largo de una época, sino de las batallas y las luchas que acontecieron en el Uruguay del siglo XIX. La pregunta, entonces, que podría formularse a propósito de la educación de los cuerpos es: ¿qué miraría el «ángel de la historia» de Paul Klee si vuelve el rostro al pasado de la educación física?

Benjamin, en este sentido, aporta una dimensión fundamental para el trabajo histórico desde una perspectiva crítica. En la tesis VI plantea: «el don de encender en el pasado la chispa de la esperanza solo es inherente al historiador que está penetrado de lo siguiente: tampoco los muertos estarán seguros ante el enemigo cuando este venza. Y este enemigo no ha cesado de vencer» (Benjamin, 2008, p. 136). En esta trama, el trabajo pretende explicitar los importantes esfuerzos que los impulsos civilizadores se propusieron en el terreno de la educación del cuerpo. Disputas que ocurrieron con tanta violencia como la que quisieron erradicar. No obstante, se trata de una relación que no ha dejado de brindar nuevos elementos, que no ha dejado de actualizarse, a tal punto que, como señala Benjamin (2009), se puede encontrar en lo civilizador un dejo de barbarie, y viceversa.³

Las investigaciones que abordan los inicios de la educación física en Uruguay tienen sus comienzos a finales del siglo XIX y marcan como punto de apoyo los escritos de José Pedro Varela⁴ y los primeros esfuerzos por modernizar la escuela.

2 Dice Walter Benjamin: «Hay un cuadro de Klee que se llama *Angelus Novus*. En él se representa a un ángel que parecería estar a punto de alejarse de algo que lo aterroriza. Sus ojos y su boca están abiertos de forma exagerada y sus alas, extendidas. Este debe ser el aspecto del ángel de la historia. Es el ángel que ha vuelto el rostro hacia el pasado. Donde a nosotros se nos aparece una cadena de acontecimientos, él ve una única catástrofe que constantemente amontona ruina sobre ruinas, arrojándolas a sus pies. Este ángel querría detenerse, despertar a los muertos y reunir lo destrozado. Pero desde el Paraíso sopla un huracán que, como se envuelve en sus alas, no le dejará plegarlas otra vez. Esta tempestad arrastra al ángel irresistiblemente hacia el futuro, que le da la espalda, mientras el cúmulo de ruinas crece ante él de la tierra hasta el cielo. Este huracán es lo que nosotros llamamos progreso» (Benjamin, 2009, p. 140).

3 Tesis VII: «Jamás se da un documento de cultura sin que lo sea a la vez de la barbarie. E igual que él mismo no está libre de barbarie, tampoco lo está el proceso de transmisión en el que pasa de uno a otro» (Benjamin, 2009, p. 138).

4 José Pedro Varela (Montevideo, 1845-1879) es identificado como el principal referente de la reforma educativa llevada adelante durante el gobierno dictatorial del general Lorenzo Latorre, entre 1876 y 1879. En este período, al frente de la Dirección de Instrucción

Ello tiene dos implicancias, por un lado, el consenso de algunos autores al identificar la reforma vareliana como punto clave para el nacimiento de la educación física en Uruguay y otra implicancia que refiere a la falta de investigaciones que aborden las miradas relativas al cuerpo y las prácticas corporales en momentos donde la modernización y los esfuerzos civilizadores no eran vistos con claridad o no se manifestaban con tanta fuerza. Es en este segundo aspecto que, sin pretender reconstruir una historia continua y lineal de la educación del cuerpo o de las prácticas corporales, en el presente artículo se intenta poner en cuestión sus pliegues, sus encastres y conflictos, observando movimientos que no necesariamente se condecían con una institución educativa y que, de alguna manera, formaron parte no solo de lo que se concibió como educación física, sino que marcaron el campo de posibilidades de las prácticas corporales en Uruguay.

Así fue que se indagó, desde una perspectiva arqueológica, en las relaciones establecidas entre las prácticas corporales y los esfuerzos civilizadores entre 1861 y 1871 en Uruguay. En este sentido, se analizaron las repercusiones del discurso civilizador, a partir de documentos de la prensa escrita de la época, en aquellas prácticas relacionadas con los juegos, la gimnástica y el deporte, lo que permitió identificar relaciones de poder y de saber en la configuración de las prácticas corporales durante el período mencionado.

En cierta medida, se abre una puerta poco explorada en torno a la educación de los cuerpos en Uruguay, con el cometido de comprender las relaciones de dominación que hicieron posible la aparición de ciertas prácticas corporales y no otras.

Entre cuerpos: un recorrido de sus prácticas

El estudio aporta insumos para visualizar los movimientos y reglas de funcionamiento de aquellas prácticas que ponen en discusión una mirada relacionada con los juegos, de prácticas que se presentan relativas a lo gimnástico y de prácticas que pueden vincularse con cierta idea de deporte en la Modernidad. Estas posibles relaciones se explican en la medida que las delimitaciones conceptuales del período aún eran muy débiles, ya que de las fuentes no se identifican discursos con denominaciones rígidas, de ahí quizás que no se pueda hablar de *el* juego o *una* gimnasia, sino de la presencia de juegos y gimnasias. Mientras que en lo que

Pública, impulsó un sistema educativo que proyectaba una escuela pública laica, gratuita y obligatoria, sentando las bases del pensamiento educativo del siglo XX en Uruguay. En su juventud realizó un viaje a Estados Unidos y allí conoció a figuras importantes de la intelectualidad, entre ellos, al argentino Domingo Sarmiento. Con él intercambiaron ideas respecto a la realidad de las sociedades latinoamericanas y la necesidad de un nuevo sistema educativo. A su retorno participó en la creación de la Sociedad de Amigos de la Educación Popular (1868) junto a otros jóvenes intelectuales, desde allí puso en práctica algunas iniciativas respecto a lo educativo. En 1874 escribió *La educación del pueblo* y en 1876 *La legislación escolar*, textos que son expresión de su ideario.

respecta al deporte, si bien lo que se ve en las fuentes (tanto en la prensa escrita como en los reglamentos) no coincide estrictamente con la noción predominante de deporte en la Modernidad, las prácticas identificadas fueron colocadas en el orden de sus vestigios para el caso uruguayo.

La ausencia de estas definiciones conceptuales se produce de diferentes maneras. Por ejemplo, permite ver dos prácticas que comprendían a la gimnasia, pero, al parecer, con dos enfoques totalmente distintos, como la gimnasia de los clubes y la ejecutada en los circos. Así, el Gran Circo Oceánico presentaba su espectáculo en la sección de avisos de la siguiente forma:

La señorita Kate Ormond en sus hermosas pruebas ecuestres. El joven Carlos Fish y los hermanos Pournaire. Todos los celebrados acróbatas y gimnastas y el sorprendente contorsionista William Deverno. Concluyendo la función [...], titulada: Los tres amantes (*El Siglo*, 19 de febrero de 1863, n.º 13, «Diversiones públicas»).

El mismo año, el gacetillero del diario *El Siglo* informaba sobre la apertura de las clases de gimnasia:

Con la estación de los fríos, ha vuelto a su actividad el Gimnasio Oriental que el Sr. Cairo tiene establecido hace dos años en la calle del 25 de Agosto número 143. Las lecciones son de 6.30 a 8.30 de la mañana, y de 6 a 10 de la noche (*El Siglo*, 26 de abril de 1863, n.º 67, «Gacetilla»).

De esta manera, mientras los clubes de gimnasia, en 1863, facilitaron el ingreso de una gimnasia —con características similares a la sueca— en el escenario uruguayo y donde el pensamiento higienista otorgó las bases para un ejercicio cuidado, seguro y encargado del desarrollo y fortalecimiento del cuerpo, los cronistas, al hablar del circo, no diferenciaron al gimnasta del artista de movimientos deslumbrantes que impactaban por lo ambiguo entre la admiración y el terror que provocaba su espectáculo. Ambas prácticas fueron llamadas gimnasia, sin embargo, su distinción no fue vista como un problema. Como queda expresado en las fuentes, el impacto en uno y otro caso generaba un atractivo especial:

Los jóvenes y personas de toda edad que frecuentan por algunos meses los estudios prácticos del Gimnasio, si son sanos, se fortifican; si enfermos, se restablecen (*El Siglo*, 26 de abril de 1863, n.º 67, «Editorial»).

Preguntad a los mil espectadores lo que sentían en esos momentos. ¡Oh!, sentían la angustia en el alma, temblaban de pavor; los rostros estaban lívidos, los ojos asustados, las voces entrecortadas; la admiración en los semblantes, el terror en el corazón. (*El Siglo*, 31 de marzo de 1863, n.º 46, «Gacetilla»)

Mientras una fue la gimnasia del espectáculo, de la magia, de los cuerpos en peligro, la otra fue la gimnasia de la salud, del orden, donde un cuerpo se forjaba seguro y robustecido.

Por otro lado, en relación con los juegos, si bien se los reconocía como una práctica presente en muchas culturas, su lugar era confuso. Así, en diferentes momentos se puso en evidencia cómo en diversas circunstancias se lo utilizaba para el olvido de las disputas, incluyéndolo en las festividades y en las diversiones:

Fiesta en el Cerro. La comisión se compone de los señores D. Juan Ramón Gómez (presidente), D. Manuel Aguiar (ídem 2.º), D. Ignacio Evia, D. Julio Pollet, D. Zenon G. de Zúñiga, D. Víctor Constant, D. Francisco Faure, D. Juan Pacozzi, D. Juan Cabellon y D. Juan Corps (tesorero). El objeto de esa fiesta es celebrar la paz, puede creerse que tendrá el mejor éxito a juzgar por las personas invitadas y por el programa, que es el siguiente: tendremos en una capilla preparada expresamente: banquete, juego de sortija, fuegos artificiales y baile (*El Siglo*, 29 de abril de 1865, n.º 209, «Gacetilla»).

Un ejemplo de ello fue esta comisión organizada con motivo de celebrar el fin de la lucha armada que Venancio Flores inició contra el gobierno de Bernardo Berro en 1864. De esta manera, el juego fue utilizado para la creación de un ámbito festivo que podía recuperar una suerte de convivencia, mediado por una organización que funcionaba como marco del juego. Sin embargo, al mismo tiempo, el juego también formó parte de lo que los discursos civilizadores vincularon con lo delictivo, como aquello que alteró el orden y, por tanto, fue necesario la intervención de la policía:

Juego de la taba. Por la aduana y sus inmediaciones este juego toma mayores proporciones cada vez, a punto de que se tropiece a cada paso con grupos de 5 y 6 individuos que no tienen más entretenimiento que ese durante el día. Haga algo el comisario Villazan por reprimir ese abuso (*El Ferro-Carril*, 9 de febrero de 1870, n.º 295, «Boletín del día»).

En este sentido, el historiador Barrán (1992) en su estudio sobre las sensibilidades en Uruguay destaca que la *cultura bárbara* no distinguía entre el trabajo y el juego.⁵ La dedicación exclusiva al juego fue considerada por parte de algunos sectores como un «abuso» que debía ser reprimido por el comisario. Esta recurrencia a la ley es convocada para evitar la «holgazanería» asociada a quien destina gran parte de su tiempo a jugar. De esta manera, eran claros los esfuerzos por limitar aquellas prácticas que poco contribuían e incluso interpelaban la producción de una cultura destinada al trabajo, a la productividad en términos económicos.

En lo que respecta a las prácticas del orden de lo deportivo, a raíz de la lectura de las fuentes, me puedo arriesgar a decir que el análisis se posicionó en sus fronteras, quizás apenas en sus vestigios. Como señalan George Vigarello y Richard Holt a propósito del siglo XIX:

El ejercicio se convirtió en un trabajo corporal de una nueva clase: una actividad reglamentada de manera precisa, cuyos movimientos adquirían carácter geométrico y los resultados se calculaban. El cuerpo cultivado por el ejercicio de principios de siglo no era el del deporte. Sin embargo, ya se perfilaba en parte (2005, p. 296).

Las prácticas comprendidas en este sentido fueron las regatas, las corridas de toros y las luchas. Ninguna de ellas fue presentada por las crónicas con una

5 Como señala, Barrán el «placer y trabajo no eran términos reñidos, aunque de seguro ya comenzaron a desprenderse, pues las puritanas clases poseedoras necesitaron de su divorcio para afianzar su dominio... y la evolución económica también» (Barrán, 1992, p. 99).

denominación común; en todos los casos, se trataron de diversiones, eventos, fiestas e incluso juegos. Lo reciente y novedoso de su aparición hacía que no se visualizaran aún calendarios o cronogramas que marcaran los tiempos de su práctica; su implementación dependía de esfuerzos individuales o de la realización de diferentes espectáculos. En muchos casos se trataron de apuestas y desafíos que llamaban la atención por lo novedoso y diferente en relación con los juegos que se llevaban a cabo en forma cotidiana. Una característica, por ejemplo, fue el cobro de entradas —en general, accesibles— para acudir a los eventos, o la necesidad de reservar lugares, lo cual dejaba en claro de alguna manera la distinción y complementariedad entre espectadores y jugadores.

Si, como dice Elías, se considera el deporte como «batallas miméticas controladas y no violentas» que se desarrollan en un «escenario imaginario» con un oponente (una montaña, el mar, un zorro, etcétera) (Elías, 1992, p. 67-68), no habría problema en mirar a las prácticas vistas en las fuentes como huellas de lo deportivo, dado que en todos los casos se trató siempre de una contienda, un enfrentamiento, un combate disputado ya sea con un animal (como el toro), contra el agua o una embarcación (como en las regatas), o con otro hombre (como en las luchas).

La reglamentación de los modos de ejecución de dichas prácticas tuvo varios pasajes. Para ello se podría aludir a dos ejemplos; uno de ellos refiere a la reglamentación de la práctica respecto a la delimitación de un espacio y organización de acuerdo a normativas vigentes, como un *club* que dispone de una comisión directiva, secretaría, elecciones, tesorería, que definen quiénes y qué prácticas se realizan. En este sentido, el 18 de julio de 1861, se funda en Montevideo el club más antiguo de Latinoamérica, que cumplió 150 años de actividad ininterrumpida en 2011. Así lo indica la trayectoria del Montevideo Cricket Club, que en su estatuto del 21 de octubre de 1946 establece:

Artículo 1: Con el nombre de Montevideo Cricket Club y con sede en la ciudad de Montevideo, se constituye una asociación deportiva para la práctica y fomento de todos los juegos atléticos, especialmente cricket, football (asociación y rugby), lawn tennis y bat-fives, continuando así las actividades del Club del mismo nombre que ha subsistido en esta ciudad desde más de setenta años atrás (Montevideo Cricket Club, 1946, p. 19).

Se puede decir que ese nacimiento marca un momento clave en el estudio de las prácticas corporales en Uruguay, por el inicio de un movimiento continuo que le sucedió hasta el presente. Una novedad que irrumpió en la época para otorgar a las prácticas corporales un marco regulatorio más allá de lo estatal, instalando ciertas relaciones de poder. Esta institución logró mantenerse a pesar de las sucesivas contiendas que acontecieron a lo largo del período después de culminada la Guerra Grande.

Por otro lado, existieron reglamentaciones que dispusieron la forma y el modo en los que la práctica debía implementarse. En estos casos, las reglas de las prácticas se proponían tomando como referencia las provenientes de las

experiencias extranjeras, no obstante, no siempre fueron acatadas al pie de la letra. Ello implicó cuidado y preocupación, por parte de los discursos civilizadores, por los usos excesivos de la violencia, como en el caso de las luchas:

un adversario no puede ni debe derribar al otro de cualquier modo ni agarrarlo como se agarra una bolsa de afrecho, porque en tal caso en lugar de ser una lucha es más bien una pelea repugnante (*El Ferro-Carril*, 1 de febrero de 1870, n.º 289, «Gacetilla»).

En referencia a la cita, uno de los lugares donde se materializaron las modificaciones en los umbrales de violencia, característico en todo proceso civilizador según Elias (1992), fue en los cambios realizados en las reglamentaciones de las luchas, indicando no solo una manera determinada para realizar los «agarres», sino incluso la diferencia con una «pelea repugnante».

Entre saberes: un recorrido por sus cuerpos

Si se realizan cruces generales, y no por prácticas específicas, es posible identificar ciertas tensiones en los discursos civilizadores por el desarrollo de las prácticas corporales, como efecto de una disputa en torno a la consolidación y legitimación del Estado nación. Ello implica decir, en primera instancia, que la elección o difusión de ciertas prácticas y no de otras fue realizada en el marco de una lucha de poder-saber que procuró distinguir lo civilizado de lo que no lo es y que puso al bárbaro y al salvaje como su principal amenaza. Quizás una de las mayores evidencias al respecto se puede ver en las argumentaciones esgrimidas a propósito de los edictos sancionados para el juego del carnaval:

Edicto de Policía. La costumbre del juego de carnaval, como se ha practicado entre nosotros hasta hoy, no solamente separa del grado de civilización a que hemos llegado entregándose la población a los excesos de una diversión brutal, sino que también puede ser nocivo a la salud pública particularmente después de los momentos por que hemos cruzado, esto, aparte de ser peligroso por los conflictos y desgracias que acarrea tal diversión, sin que haya estado en la mano de la autoridad evitar estos males (*El Siglo*, 5 de febrero de 1868, n.º 1013, «Avisos»).

De esta manera, algunas prácticas y sus edictos pueden ser considerados como una nueva forma de cuidar la *salud pública* para defenderla de las amenazas, de los peligros que acarrea el alejamiento de los grados de civilización adecuados. Ello implica un doble movimiento en los intentos por regular el juego del carnaval, en la medida que, si bien las reglamentaciones dan cuenta de un esfuerzo por incluir las diversiones de los cuerpos, al mismo tiempo se los excluye por sus excesos, lo brutal y lo nocivo. Los cuerpos se desenvuelven en esta tensión, nicho fundamental de aquello que Foucault (2006) llamó biopolítica y que condensa el conjunto de mecanismos y disposiciones que ponen en el centro una política del cuidado y control de los cuerpos. Es en este pliegue donde se organizan los cálculos, las mediciones, las estadísticas, donde lo biológico se

engarza con un cuerpo que «se torna objeto de constantes cuidados y las pedagogías que inciden sobre él están volcadas tanto a civilizarlo como a enseñarle a ser útil e higiénico» (Soares, 2006, p. 112 [traducción propia]).⁶

Es decir, el juego del carnaval podía convertirse en una práctica capaz de retomar aquellos odios que provocaron los conflictos armados; tal y como se desarrollaba tenía la potestad de exponer la debilidad del Estado nación. Las reglamentaciones y los edictos pueden ser considerados como mecanismos que buscaron equilibrar y ordenar las relaciones humanas, para delimitar los niveles de violencia posible, por ejemplo, en la organización de un juego de pelota para el que se dispusieran reglas para el uso del lenguaje y su cuidado, a la vez que se solicitaba la ausencia de armas o de actos que fueran contra la moral. Estos dispositivos no prohibieron las prácticas, las reglamentaron, por tanto, también pueden leerse como redes de producción de poder, que no inhabilitaban los juegos, sino que los permitían, fijando una manera correcta. El poder no solo se observa en su función represiva, sino que adquiere al mismo tiempo una tarea de producción, propone ciertas prácticas o una forma determinada de realizarla y no otras. Ahí fue donde los mecanismos de represión y producción hicieron mella, donde se encuentra toda una red de positividad del poder que conformó una base para afianzar no solo ciertas relaciones de sometimiento a una ley, sino su propia legitimidad (Foucault, 1985).

Por último, a partir de lo expuesto, se propone la realización de un pliegue que da cuenta de la existencia, por un lado, de diversas prácticas corporales que ponían a funcionar una serie de saberes desvalorizados, disminuidos y sin jerarquía por su carácter local, que merodeaban en lo cotidiano afianzados en las tradiciones y que, al mismo tiempo, sostenían creencias del orden de lo mitológico y religioso. Por otro lado, la visualización de un conjunto de prácticas que, aun manteniendo la tradición de distintos países, fueron puestas en segundo plano, quitándoles legitimidad por su carácter «violento», «inmoral» y hasta de falta de compromiso con la «patria»; en ambos casos, prácticas de saber que recuperaban los conflictos, recordaban las diferencias, manifestaban los desacuerdos, continuaban las luchas y se resistían a ciertos parámetros identificados como civilizados. Estos saberes circularon en los discursos histórico-sociales, en aquellos en los que la verdad siempre implicaba un posicionamiento en la lucha y, por ende, nunca era neutral. Para estos discursos, como señala Foucault (2006), el poder político no es otra cosa que la continuidad de la guerra, pero por otros medios. De esta manera, el análisis de esta diversidad de saberes puede dar lugar a aquello que Foucault llamó *saberes sometidos* (Foucault, 2006)⁷ y, llevado al plano de la configuración de

6 «... torna-se objeto de constantes cuidados e as pedagogías que sobre ele incidem estão voltadas ora para civilizá-lo, ora para ensiná-lo a ser útil e higiénico.»

7 Los saberes sometidos son definidos como: «estos bloques de saberes históricos que estaban presentes y soterrados en el interior de los conjuntos funcionales y sistemáticos, y que la crítica ha hecho reaparecer, evidentemente a través del instrumento de la erudición. [...] Por saberes sometidos pienso que debe entenderse también otra cosa y, en cierto sentido, una

una educación de los cuerpos, se podría llamar al conjunto de prácticas corporales inmersas en estas relaciones de saber: *prácticas corporales sometidas*.

Se puede decir que la (des)aparición de las *prácticas corporales sometidas* es efecto de la puesta en funcionamiento de un conjunto de dispositivos civilizadores que, en el mismo ejercicio de olvido y destierro de ciertas prácticas corporales, deja en evidencia sus propias limitaciones, sus fronteras, sus debilidades y, en definitiva, su lucha por desarmar y a su vez reglamentar ciertas prácticas corporales y no otras. Es en esta relación donde las *prácticas corporales sometidas* cobran sentido como herramienta para el estudio del conjunto de relaciones de dominación que operan en una sociedad determinada. Al mismo tiempo, es importante considerar que su categorización no puede implicar un análisis rígido, dado que, así como el poder circula, las *prácticas corporales sometidas* no siempre son las mismas, no están estáticas, sino que deben ser analizadas en función de las relaciones de dominación en un momento particular, para una época determinada.

Se pueden identificar algunos ejemplos de estas *prácticas corporales sometidas* a partir del análisis de las fuentes, tomando en consideración aquellas que fueron vistas como problema para la población. En este sentido, fueron claros los intentos de civilización del juego del carnaval, que denunciaban sus costumbres y tradiciones como el juego con agua, los disfraces o el «excesivo» lugar otorgado a su práctica.

También se tuvo que llamar la atención al juego del puro entretenimiento, es decir, aquel que requirió de la intervención policial por su carácter perturbador. Para estos casos, la condición de lo local era un problema, ya que los ejemplos civilizados no fueron rescatados a partir de experiencias tradicionales, los países europeos en general fueron el lugar de lo civilizado.

Por otra parte, ante la ausencia de cronogramas fijos o calendarios (salvo el caso del carnaval, pero con muchas dificultades), las prácticas corporales se desarrollaban en un entorno festivo, en el marco de una diversión pública. Las celebraciones daban una impronta original y placentera a las prácticas, en las que, por lo general, la participación era masiva, con entradas accesibles a todas las personas. En este clima entraron las luchas, las regatas, las corridas de toros, los juegos, los circos, es decir, la fiesta fue el motivo que orientó el desarrollo de estas prácticas.

Abriendo historias

Para finalizar, este trabajo se realiza con la intención de poner de manifiesto el conjunto de resistencias y luchas que cada una de las prácticas corporales identificadas tuvo en su puesta en funcionamiento en las diferentes historias de un país que buscaba salir de aquella diversidad que lo pobló en sus inicios. Por eso,

cosa diferente: toda una serie de saberes calificados como incompetentes, o insuficientemente elaborados. Saberes ingenuos, inferiores jerárquicamente al nivel del conocimiento o de la cientificidad exigida» (Foucault, 1992, p. 137).

el presente artículo no puede más que poner en evidencia estos movimientos, que son a la vez los movimientos de la historia, una historia viva, contradictoria, constante y llena de vacíos. Por ello, entiendo que las consideraciones y propuestas que se trazan tienen más fuerza por los debates y discusiones que abren, más que por el cierre o finalización de un trabajo.

Fuentes

El Siglo (1863-1880). Montevideo, 1.^a época, año 1, números 13, 46, 67; 2.^a época, año 2, número 209; año 5, número 1013.

El Ferro-Carril (1869-1871). Montevideo, año 1, número 3; año 2, números 289, 295.

Sociedad Euskara (1887). Reglamento del juego de pelota del campo Euskaro. Montevideo.

Montevideo Cricket Club (1946). Reglamento del Montevideo Cricket Club. Montevideo.

Referencias bibliográficas

AGAMBEN, G. (2009). *Profanaciones*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo. (1.^a ed. 2005)

AISENSTEIN, Á. (2006). «Cuerpo, escuela y pedagogía», en Á. AISENSTEIN y P. SCHARAGRODSKY (coords.), *Tras las huellas de la educación física escolar Argentina. Cuerpo, género y pedagogía. 1880-1950*, pp. 19-47, Buenos Aires: Prometeo.

ANDRADE DE MELO, V. (org.) (2015). *O esporte no cenário ibero-americano*. Río de Janeiro: 7 letras.

BARRÁN, J. P. (1992). *Historia de la sensibilidad en el Uruguay*, tomo 1, *La «cultura bárbara» (1800-1860)*. Montevideo: Banda Oriental. (1.^a ed. 1989)

————— (2011). *Apogeo y crisis del Uruguay pastoril y caudillesco, 1839-1875*. Montevideo: Banda Oriental.

BENJAMIN, W. (2008). «Historia cultural del juguete», en BENJAMIN, W., *Papeles escogidos*. Buenos Aires: Imago Mundi. (1.^a ed. 1928)

————— (2009). *Estética y política*. Buenos Aires: Las Cuarenta.

CRISORIO, R. y M. GILES (2009). *Educación física. Estudios críticos de educación física*. La Plata: Al Margen.

CORBIN, A.; J. COURTINE y G. VIGARELLO (2005). *Historia del cuerpo (II). De la Revolución francesa a la Gran Guerra*. Madrid: Taurus.

DOGLIOTTI MORO, P. (2012). *Cuerpo y currículum: discursividades en torno a la formación de docentes de educación física en Uruguay (1874-1948)*, tesis para obtener el título de Magíster en Enseñanza Universitaria, defendida en setiembre de 2014. Montevideo: Universidad de la República. Disponible en: <https://www.cse.udelar.edu.uy/wp-content/uploads/2017/06/tesis_paola_dogliotti_2017.pdf> (acceso: 30/8/2020).

ELIAS, N. (1992). «Introducción», en N. ELIAS y E. DUNNING, *Deporte y ocio en el proceso de la civilización*, pp. 31-81. Madrid: Fondo de Cultura Económica. (1.^a ed. 1986)

FOUCAULT, M. (1985). *Un diálogo sobre el poder*. Madrid: Alianza Editorial.

————— (1992). *Microfísica del poder*. Madrid: De la Piqueta. (1.^a ed. 1981)

————— (2006). *Defender la sociedad*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica. (1.^a ed. 1997)

- RODRÍGUEZ GIMÉNEZ, R. (2012). *Saber del cuerpo: una exploración entre normalismo y universidad en ocasión de la educación física (Uruguay, 1876-1939)*, tesis para obtener el título de Magíster en Enseñanza Universitaria, defendida en octubre de 2014. Montevideo, Universidad de la República. Disponible en: <https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/bitstream/20.500.12008/10525/1/tesis_raumar_rodriguez_2017.pdf> (acceso: 30/8/2020).
- RUGGIANO LOPEZ, G. (2016). *Ser un cuerpo educado: urbanidades en el Uruguay (1875-1918)*, tesis para obtener el título de Doctor en Educación, defendida en noviembre de 2016, Universidad Estadual de Campinas. Disponible en: <http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/322135/1/RuggianoLopez_Gianfranco_D.pdf> (acceso: 12/4/2018).
- SCHARAGRODSKY, P. (comp.) (2011). *La invención del «homo gymnasticus»: fragmentos históricos sobre la educación de los cuerpos en movimiento en occidente*. Buenos Aires: Prometeo.
- SOARES, C. L. (2006). «Corpo, conhecimento e educação. Notas Esparsas», en: C. L. SOARES (org.), *Corpo e História*. Campinas: Autores Associados. (1.^a ed. 2001)
- VARELA, J. P. (1964). *Obras pedagógicas. La educación del pueblo*. Montevideo: Ministerio de Instrucción Pública y Previsión Social (Biblioteca Artigas, Colección de Clásicos Uruguayos, vol. 50, t. II).
- VIGARELLO, G. y R. HOLT (2005). «El cuerpo cultivado: gimnastas y deportistas en el siglo XIX», en A. CORBIN, J. COURTINE y G. VIGARELLO (comps.). *Historia del cuerpo*, pp. 295-352. Madrid: Taurus.

A ley de juego, todo dicho: un análisis sobre el juego en el marco de la Comisión Nacional de Educación Física a comienzos del siglo XX

MARTÍN CALDEIRO

Introducción

Este trabajo toma como base parte de uno de los capítulos de mi tesis de maestría, en la que utilicé como fuentes documentos oficiales de la Comisión Nacional de Educación Física (CNEF). Para esta oportunidad, movilicé para el análisis los siguientes documentos: el *Plan de acción* de 1923 de la Comisión Nacional de Educación Física, en el que se presentan las políticas a desarrollar en todo el territorio uruguayo en materia de educación física (algunas de las propuestas fueron materializadas y sostenidas en el tiempo, otras no, pero esto último no le quita fuerza al documento en términos discursivos), y el informe La Educación Física en el Uruguay, escrito por Julio Rodríguez en 1930 en ocasión de la celebración del centenario de la República Oriental del Uruguay, una relatoría sobre la trayectoria y los resultados alcanzados por la CNEF desde su fundación en 1911 hasta 1930.

Me propongo reflexionar sobre el concepto de juego y mostrar cómo se asocia la idea de perfeccionamiento de la raza¹ amparada en un discurso preocupado por la degeneración de la raza, dejando entrever la receptividad del discurso eugenésico² en el *Plan de acción* de la CNEF. Esto produce un sentido en la práctica del juego, en un contexto de posibilidad que le asigna un potencial productivo, que la torna útil y esta adquiere así un signo positivo sobre la realidad, entretejido con conceptos como: juego deportivo, raza, infancia y cuerpo.

El título escogido fue «A ley de juego, todo dicho». Esta frase forma parte de un juego popular uruguayo, el truco³ Cuando un jugador tiene *flor*,⁴ se

1 El término *eugenesia* se usa a menudo para referirse en realidad al *eugenismo*, movimiento político e ideológico que predica una mejora cualitativa, biológica de la población, frente a una posible mejora moral o cultural.

2 Varios son los estudios que han abordado la cuestión de la eugenesia en Uruguay, en el campo de la educación física destacamos los de Rodríguez Giménez (2012, 2014) y Dogliotti (2012).

3 Este juego tiene un arraigo cultural fuerte en la región rioplatense, no sin manifestar algunas variantes en su forma de jugarse a un lado y otro del río. Se juega con cartas españolas y se caracteriza por tener un componente de azar y agón.

4 La flor es una figura del juego que tiene un valor de tres puntos que se le asignan a quien la *canta*.

abre la posibilidad, al pronunciar esta frase, de disputar el final del partido, esto es, el fin del juego. Es esta metáfora la que me interesa dejar planteada aquí; en algún punto, esto es lo que ocurre con el *juego* en la educación física, es decir, el fin del juego o la *muerte* del juego.

Graciela Scheines, en un libro denominado *Juegos inocentes, juegos terribles*, afirma —respecto del juego— lo siguiente:

Jugar es abrir la puerta prohibida, pasar al otro lado del espejo. Adentro, el sentido común, el buen sentido, la vida «real», no funcionan. La identidad se quiebra, aparece en fragmentos reiterados de uno mismo. La subjetividad (acostumbrada a estar sujeta, sumergida, subyugada) se expande y se multiplica como conejos saliendo uno tras otro de una galera infinita (Scheines, 1998, p. 14).

La educación física cerró esa puerta. El sentido que sus discursos le adjudicaron al juego anuló cualquier posibilidad de ruptura con la sujeción, con lo establecido; el planteo parecería contrario al de Scheines (1998), en tanto que la educación física normalizó el juego y lo tornó una técnica normalizadora (Caldeiro, 2017), en otras palabras, lo tornó útil al ejercicio del poder.

Vale aclarar un aspecto central para nuestra afirmación; es verdad que entrar en juego tiene un doble movimiento: ruptura del orden establecido, *ordenación* diría Scheines (1998), esto es, lo que hace el niño cuando manipula un objeto, la silla se torna auto mediante un mecanismo que *suspende* la estructura *silla*; sin ese movimiento sería imposible jugar. Se trata, al decir de la autora, de transitar el caos para reordenar el *mundo*, o sea, de producir una nueva legalidad que nos aloje como morada, hacer de un espacio algo habitable (Scheines, 1998) de manera diferente del mundo que conocemos como normalizado, en el juego, uno puede ser de otro modo. Ahí radica la libertad del jugador, en la posibilidad de decir «no».

Ya en 1938, Johan Huizinga afirmaba que el juego es una suspensión del tiempo cotidiano. Si esto es así, jugar implica una negación, suspender toda realidad para luego producir algo nuevo. O sea, jugar o, siguiendo a Scheines (1998), «fundar un orden», tiene un origen «negativo». Cuando el juego no pasa por ese instante negativo o, mejor dicho, de negatividad, podríamos decir que estamos ante una práctica lúdica, pero no necesariamente ante un juego. El juego romperá con la sujeción si y solo si habilita des-normalizar la realidad o, de otro modo, no ser útil a los procesos de normalización del cuerpo y del jugar. Se hacen ineludibles las preguntas siguientes: ¿es posible romper con la sujeción?, ¿cómo? ¿Puede existir, en el marco de la educación física, el juego como algo no-útil? Para quien juega, tomemos el caso del niño o niña que pasa una tarde jugando en la plaza del barrio con amigos, el juego no es un medio en vistas del cumplimiento de determinados objetivos o en busca de un desarrollo, en este sentido, el que juega habita un mundo cerrado. Jugar es algo muy diferente, es enfrentarse a las múltiples posibilidades del mundo, donde la inutilidad otorga el sentido al juego. Dice Scheines (1981) respecto al juguete, pero que nosotros tomamos para pensar el juego:

El palo que se transforma durante el juego infantil en innumerables objetos y personajes está, en cambio, abierto a inagotables posibilidades, es infinitamente rico, cargado de cualidades y susceptible de absorber inéditos significados (Scheines, 1981, p. 280).

De este modo el jugador, en el momento de la partida,

... aparta la mirada de las connotaciones y determinaciones habituales de los objetos, de las trilladas clasificaciones y jerarquías, de los usos y costumbres cotidianos, distanciarnos de lo lleno, de la acumulación de objetos rotulados, del comercio opaco y mudo con la realidad de todos los días y retornar al caos primordial, a la indeterminación inicial: implantar el vacío (Scheines, 1981, pp. 283-284).

Giorgio Agamben, en el texto *Lo abierto*, a partir de Martin Heidegger, plantea que habitar lo abierto es estar en la potencia de acceder a diferentes posibilidades, cosa que los animales no pueden hacer porque no consiguen diferenciar lo abierto de lo no-abierto:

... ninguna motilidad y ninguna excitabilidad de la planta o del animal pueden llevar jamás a lo viviente hacia lo libre, de modo tal que lo excitado pueda dejar de ser lo excitante (Heidegger, en Agamben, 2016, p. 109).

La imposibilidad de hablar sobre el ser, antes de excitar y sin excitar agrega Heidegger (en Agamben), impide al animal habitar lo abierto. El impedimento de poner en discurso el estímulo cohibe el acceso a lo libre del ser. Por el contrario, el hombre, al tener la capacidad de poner en discurso el ser, al poder hablar antes y sin el excitante, tiene acceso a lo abierto, a lo libre.

Podríamos establecer algunas relaciones a partir del planteo anterior: si jugar implica estimular y desarrollar lo orgánico, tal como se lo propuso la educación física, estaríamos transitando el orden de lo viviente, lo no-abierto en términos agambenianos. A su vez, en este lugar de *lo viviente* es imposible acceder a lo libre, en tal sentido, habría que revisar los planteos de diversos autores que definen el juego como algo libre o que permite el acceso a la libertad: Huizinga ([1938] 2007), Roger Caillois (1958), Scheines (1981, 1998). Si el juego se relaciona con la libertad, ¿qué implicancias tiene inscribirlo en un discurso desarrollista en términos biológicos, en relación con la dimensión de lo abierto? Scheines (1998) plantea tres categorías para pensar el juego: del vacío al llenado, del caos al orden y de la deriva al rumbo. Para la autora, jugar implica habitar el vacío, el caos o la deriva, instancias a partir de las cuales se puede fundar un orden: llenar, ordenar, rumbear. Se puede establecer, aquí también, algún lazo con la idea de lo abierto de Agamben (2016), jugar sería para Scheines (1981) habitar la pura posibilidad, cualquier cosa podría ser (y debe terminar siendo, de lo contrario, no habría juego). En términos agambenianos podríamos afirmar que el juego humano se abre y se cierra, ¿sería esa la lógica de su funcionamiento?

Para el jugador adulto [...] la realidad experimenta las mismas transformaciones: el mundo deja de ser rotulado, ordenado, determinado, jerarquizado y

clasificado y retorna al estado de absoluta indeterminación, vuelve a ser el caos primordial, la pura potencia, lo total indefinido. (Scheines, 1981, p. 281)

Finalmente, habitar el vacío, la deriva o el rumbo es acceder a lo libre del ser, contrariamente a esto, la educación física propone un discurso que determina, conduce, disolviendo el juego en lo orgánico, impidiendo moverse en lo abierto agambeniano, no hay posibilidad para la posibilidad, la potencia se anula, queda lo no-abierto escindido de lo abierto, un mundo del no-lenguaje, en el que el juego se cierra.

A comienzos del siglo XX, momento en el que la educación física asentó sus bases epistémicas asociándose a los discursos de la ciencia, particularmente la biología, produjo, en consecuencia, un significado de juego; así, dicha disciplina se cierra en un discurso que adjudica al juego un sentido, un fin, en tanto lo orgánico cobra centralidad. No hay juego del «otro lado del espejo», sino producción de un sujeto que, en tanto juega, se desarrolla y se desarrolla porque juega. El juego, para el campo de la educación física, se vuelve producto de un discurso que encontró su verdad en el saber de la ciencia natural, y asoció el juego a diferentes registros, como el de la medicina, el higienismo y la psicología, y aparece junto a los conceptos de desarrollo y raza. Se promueve el cuidado de la raza, se trata de prevenir la degeneración del organismo, normalizarlo normalizando las prácticas de juego.

Jugar: «perfeccionar la raza»

El *Plan de acción* de la CNEF de 1923, en el apartado «Educación física» colocaba, bajo el subtítulo «Efectos de la civilización sobre el *organismo* humano», lo siguiente:

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, pp. 3 y 6. [las cursivas son mías]).

En el discurso de la Comisión aparece explícitamente la preocupación por la degeneración de la raza humana, se plantea como problema político, es decir, de orden público. Aflora en este período una pugna del Estado por el cuidado del cuerpo ante la propia civilización que avanza; para eso se crea específicamente una institución encomendada en regular todo lo concerniente a la educación física a nivel nacional, con el objetivo de proteger la degeneración de la población. Se justifican de este modo acciones necesarias por parte de la institución encargada del gobierno del cuerpo de la población —educación física—. A decir de Foucault (2000), en el siglo XIX aparece una biología de tipo racista centrada en las nociones evolucionistas y de degeneración. Emerge un nuevo mecanismo: el racismo moderno de carácter estatal y biologizante, tornado «técnica de poder». En suma, como afirma el autor, «el Estado no es el instrumento de una raza contra otra», por lo contrario, el papel que adquiere es

el de «protector de la integralidad, la superioridad y la pureza de la raza», *es y debe* serlo (Foucault, 2000). 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, es decir, ya no se trata de la lucha de una raza contra otra, sino de cuidar, desarrollar, producir la propia raza (Foucault, 2000, p. 80). En este marco aparece inscripto el juego para la educación física. La noción de *degeneración*, propia del discurso racista, permite aislar, recortar una zona de peligro social al mismo tiempo que le da el estatuto de enfermedad, para combatirla se hacen necesarias «fuerzas compensatorias» (CNEF, 1923, p. 6), «actividades» que contrarresten cualquier deterioro orgánico. A su vez, el Plan de 1923 dice que para «combatir los efectos de la civilización» diferentes pueblos han adoptado «sistemas de ejercicios y juegos» (CNEF, 1923, p. 6 [las cursivas son mías]).

En el período comprendido por las primeras tres décadas del siglo XX, en Uruguay las preocupaciones por la pureza de la raza y su integridad ya circulaban en los discursos de autoridades como José Batlle y Ordoñez, considerado uno de los promotores de la educación física en Uruguay; entre sus estrategias más significativas se destacan la creación de las plazas de deportes y la ley de creación de los juegos atléticos anuales para deportistas no profesionales. En 1906, el informe de ley sobre la creación de estos juegos decía lo siguiente:

... 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, p. 25 [las cursivas son mías]).

Por otro lado, Juan A. Smith,⁵ primer presidente de la CNEF designado por José Batlle y Ordoñez el 28 de julio de 1911, al justificar la razón de la creación de las plazas de barrio,⁶ decía que el propósito era «*perfeccionar la raza humana física y moralmente*» (Smith, 1913, p. 6 [las cursivas son mías]). La preocupación por la perfección de la raza se torna una cuestión de Estado, de gobierno de la población. La búsqueda de un ciudadano moderno se reflejó en el gran desarrollo de las políticas implementadas, argumentadas científicamente con fines próximos a los eugenésicos.⁷ La educación física queda asociada

5 En julio de 1912, Smith presenta el proyecto de creación de las plazas vecinales de cultura física, que fue aprobado por la Comisión en agosto del mismo año. Dicho proyecto se basó en el modelo de los Estados Unidos de América y se caracterizó por proponer centros populares de uso gratuito con fines recreativos dirigidos a toda la población (CNEF, 1923, p. 157).

6 En un principio, las que hoy conocemos como plazas de deportes llevaron el nombre de plazas de barrio. Para profundizar en este tema se recomienda leer el trabajo de maestría de Inés Scarlato (2015), disponible en línea.

7 La investigadora estadounidense Nancy Stepan indica que el movimiento eugenésico se dividía en dos tradiciones: la positiva y la negativa. La primera defendía la puericultura, la protección a la infancia centrada en la educación higiénica como forma de salvaguardar una herencia genética modificada por el ambiente (teoría de Jean-Baptiste Lamarck). La última defendía, como medida profiláctica, la esterilización, la segregación y la regulación de las bodas. La esterilización de los individuos consistía en el impedimento de procreación a través de procedimientos quirúrgicos. La segregación era el aislamiento provisional o perpetuo de los llamados *incapaces*, para que no pudieran vivir en sociedad. Por último, la regulación de las

al perfeccionamiento de la raza y al progreso de la patria. En este contexto de posibilidad se le asigna al juego un potencial productivo en el mejoramiento y protección de la raza y, como consecuencia, en el fortalecimiento del Estado. La infancia⁸ fue uno de los sujetos modernos sobre el que algunas de las políticas hicieron foco; en este sentido, podemos identificar las estrategias desarrolladas a partir de las líneas de trabajo en las escuelas.

Educación física y juego en las escuelas: evitar la «degeneración de la raza»

El cuerpo de la infancia queda inscripto en los discursos de la ciencia, particularmente la biología y la psicología, y se lo compara con un «indio incivilizado» (CNEF, 1923, p. 87) cuya civilización, es decir, la posibilidad de convertirlo en ciudadano, se realizaría a través de los mecanismos indicados de poder, aquellos «medios más eficaces para corregirlos y perfeccionarlos» (CNEF, 1923, p. 10). Entre estos mecanismos, el juego ocupó un lugar central en lo que respecta a la infancia. En *Historia de la sensibilidad en el Uruguay*, José Pedro Barrán, al analizar la infancia, da cuenta de un cambio que se produce en el pasaje de la sensibilidad bárbara a la civilizada. En el período que va desde comienzos a mediados del siglo XIX, el niño es considerado un hombre pequeño; no había una distinción marcada entre las generaciones, todas participaban de los mismos espacios:

por ejemplo, [los niños] en las ejecuciones públicas de los reos y en las agonías y velorios; [los adultos] en la esfera de los juegos, hoy casi reservada con exclusividad a la infancia como las ceremonias de la muerte lo están a los mayores (Barrán, 2009, p. 295).

Todos estos supuestos culturales se modifican en la época *civilizada*, el niño pasa a ser visto «como un ser diferente, con derechos y deberes propios de su edad [...] se le reservarán especialmente [rubros como] la escuela y el juego» (Barrán, 2009, p. 295).

La descripción que se hacía del Uruguay de ese momento en el *Plan de acción* versaba sobre 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

bodas daría al médico, a través del examen prenupcial, el poder de veto con relación a un matrimonio considerado no deseado. Nancy Stepan argumenta que lo que se llamó movimiento eugenésico en América Latina subvirtió el concepto clásico de *eugenia*, de origen europeo, hacia una versión más heterogénea que resultó en una mayor influencia de una vertiente preocupada por reformas sociales que superó las vertientes más deterministas (Stepan, 2004).

8 La idea de infancia aparece en los documentos más próxima a la idea de niñez y, particularmente, a la niñez en etapa escolar.

han poblado estas tierras. De modo que nosotros *heredamos* las cualidades y características de los pueblos de los cuales descendemos (CNEF, 1923, p. 9 [la cursiva es mía]).

También se afirma que la herencia de la que se habla en la cita no es perfecta (CNEF, 1923, p. 10); es entonces que la educación física encuentra un lugar fecundo en este cuadro de posibilidad, como una forma de educar el cuerpo del ciudadano uruguayo con objetivos sobre lo orgánico. El juego se ata al cuerpo orgánico, este es un mecanismo de producción que actúa eficientemente sobre el cuerpo del individuo y de la población en su conjunto, en definitiva, con efectos positivos sobre el mejoramiento de la raza. Se asocian las ideas de infancia, cuerpo, juego y raza. El cuerpo infantil descrito como un organismo en desarrollo (CNEF, 1923, p. 87), sencillamente moldeable mediante los juegos, fue producto de políticas dirigidas a evitar su degeneración orgánica.

La estrategia: ¿ejercicio o juego?

En el documento Educación Física en el Uruguay, de 1930, se presenta un plan de educación física escolar que fue ejecutado y el segundo objetivo decía: «para estimular el desarrollo normal de los órganos vitales y sistema neuromuscular» son recomendados los «ejercicios gimnásticos y atléticos y [...] los *juegos*» (CNEF, 1930, p. 20 [las cursivas son mías]). El sentido de los ejercicios y juegos es claro: son estrategias de acción que procuran el buen funcionamiento orgánico y neuromuscular. El desarrollo orgánico queda asociado a jugar «los juegos». En el mismo documento se presenta un «Programa detallado» enumerando los siguientes *juegos*:

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

La selección señalada está conformada fundamentalmente por *juegos deportivos* o con alguna característica del deporte, denominados genéricamente como *juegos*. En este sentido, *el juego* se reduce a un tipo de juego, el deportivo, y se entiende que este tipo de prácticas —y no otras— son las que posibilitan un «desarrollo normal». Las conductas se orientan a partir del *juego*: se considera como desviado el comportamiento de aquel niño o niña que no juega a lo que la educación física delimita en su dominio. Consecuentemente, podríamos afirmar que este comportamiento representa un *peligro biológico* que pone en riesgo el desarrollo orgánico y neuromuscular, con consecuencias no solo individuales, mas para toda la comunidad o, podríamos decir, para la raza, según el nuevo significado que este discurso adquiere, que ya no es el de la lucha de unos contra otros en sentido bélico, sino en sentido biológico. Es decir, citando a Foucault,

... 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, p. 231).

En este período se van generando las condiciones para la emergencia de los *juegos deportivos* como estrategias de normalización de la población. Como decíamos anteriormente, el discurso y las prácticas de juego en el discurso del *Plan* son aquellas que se asocian a lo deportivo, esto permite tensionar la idea de juego. La distinción no es sencilla ya que la lengua por momentos se torna ambigua, cuestión propia de su funcionamiento, al hacer referencia al deporte o a un partido se recurre a la palabra juego, pero, ¿el deporte es lo mismo que el juego? No. Estas prácticas se diferencian. A partir del desarrollo que fuimos haciendo a lo largo del trabajo vimos que el discurso que configura el deporte en el marco del *Plan de acción* se distingue del juego como algo inútil. En este sentido el *deporte* no es *juego*. Mientras el juego es aquella práctica aparentemente banal en nuestra cultura, que se puede jugar en cualquier espacio, con un juguete o mimetizándose como tal (función juguete y jugador), con cierta flexibilidad en las reglas (aunque sea imperiosa su presencia), el juego deportivo se asienta en un discurso científico, particularmente el de la biología, con una utilidad precisa: desarrollar y normalizar el cuerpo. El juego deportivo tiende (porque siempre algo se escapa) a maximizar la práctica en términos de una economía de la vida.

A modo de cierre

La educación física escolar encuentra la justificación para su acción en la presencia de amenazas constantes al organismo de los niños y niñas, propias de la civilización; se afilia a este discurso la idea del cuidado de la raza, dada la presencia de un peligro biológico inmanente. En este marco, la educación de la infancia toma estatus político y la infancia es producida como sujeto moderno mediante la práctica de los juegos deportivos. Podemos identificar un corte importante en los sentidos que adquiere el juego para la educación física, no se trata de alterar el orden, de abrir la puerta prohibida como manifiesta Scheines (1998), se busca, con el juego, mejorar las condiciones orgánicas, precepto que aseguraba el mejoramiento de la raza, condición principal que le asignó sentido a dicha práctica, que se vuelve un instrumento político. El juego es producido, se lo controla política e ideológicamente. Nos encontramos ante el juego racional o una racionalización del juego. La nueva economía moderna generó las condiciones para un funcionamiento en el que cuerpo, juego y jugar estuvieron inscriptos; el juego debió ser útil, servir a los objetivos regenerativos que la economía del momento demandó. La normalización lúdica pasó a ser un mecanismo central en el que

se creyó para evitar la degeneración de la raza, y el juego deportivo fue uno de los que se entendió como más indicado y eficiente; si todos y todas jugaráramos a determinados juegos, científicamente controlados y seleccionados, se lograría definir parámetros de normalización.

Todo debió apuntar a la maximización, no había lugar para el azar. El deporte tiende (porque siempre algo se escapa) a maximizar la práctica, a desarrollarla científicamente. ¿Eso es el *juego*? Ciencia y juego son dos prácticas distintas, pero que en ese momento se asociaron; cuando el discurso de la ciencia produjo el juego, germinó la forma deportiva.

La cultura ya no se produce a partir del juego, tal como apuntó Huizinga (1938) en su tesis sobre el *Homo ludens*, el juego, para la educación física, en su expresión deportiva *desarrolla*. La educación física higiénica, con tintes eugénicos, reproduce un discurso que se cierra en lo biológico, jugar es poner en funcionamiento la vida orgánica.

A diferencia del animal, que está predestinado a responder siempre al estímulo, al excitante, el hombre, por el contrario, puede negarse a la excitabilidad del excitante, esa negación es espacio de contingencia fértil para «fundar un orden».

Fuentes

Comisión Nacional de Educación Física (CNEF) (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.

——— (1930). «Educación física en el Uruguay, por Julio J. Rodríguez, director técnico general de la CNEF», en *Boletín del Instituto Internacional Americano de Protección a la Infancia* (Montevideo, Comisión Nacional del Centenario 1830-1930).

——— (1949). «La educación física y la recreación en el Uruguay», en CNEF, *Plan de acción*. Montevideo: CNEF.

SMITH, J. (1913). *Plazas vecinales de cultura física*. Montevideo: Barreiro y Ramos.

Referencias bibliográficas

AGAMBEN, G. (2016). *Lo abierto. El hombre y el animal*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo.

BARRÁN, J. (2009). *Historia de la sensibilidad en el Uruguay*. Montevideo: Banda Oriental.

CAILLOIS, R. (1958). *Teoría de los juegos*. Barcelona: Seix Barral.

CALDEIRO, M. (2017). *O corpo em jogo: a emergência do discurso sobre o jogo no campo da Educação Física no início do século XX no Uruguai* (tesis de maestría), Programa de Posgraduación en Educación, Universidad Federal de Santa Catarina.

DOGLIOTTI, P. (2012). *Cuerpo y currículum: discursividades en torno a la formación de docentes de educación física en Uruguay (1874-1948)* (tesis de maestría), Maestría en Enseñanza Universitaria, Programa de Especialización y Maestría en Enseñanza Universitaria, Área Social y Comisión Sectorial de Enseñanza, Udelar, Montevideo.

- FOUCAULT, M. (2000). *Defender la sociedad*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- HUIZINGA, J. (2007). *Homo ludens*. Madrid: Alianza, Emecé.
- 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), Maestría en Enseñanza Universitaria del Programa de Especialización y Maestría en Enseñanza Universitaria, Área Social y CSE, Udelar, Montevideo.
- (2014). *Consideraciones sobre la distinción entre cuerpo y organismo a propósito de la relación entre vida y política*, (s. e.).
- SCARLATO, I. (2015). *Corpo e tempo livre: as plazas vecinales de cultura física em Montevideú (1911-1915)* (tesis de maestría), Programa de Posgraduación en Educación, Universidad Federal de Santa Catarina. Disponible en: <<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/158909>> (acceso: 18/5/2017).
- SCHEINES, G. (1981). *Juguetes y jugadores*. Buenos Aires: Belgrano.
- (1998). *Juegos inocentes, juegos terribles*. Buenos Aires: Eudeba.
- STEPAN, N. (2004). *Eugenia no Brasil, 1917-1940*. Río de Janeiro: Fiocruz.

Sección V

FRAGMENTOS GIMNÁSTICOS

El arte de «perfeccionar la especie humana»: del ejercicio que corrige al ejercicio que educa¹

CARMEN LÚCIA SOARES

Entre la pasividad y la acción: un cuerpo que se mueve

A título introductorio quería aquí imaginar la *gimnasia* en la compleja red de saberes, conocimientos y prácticas que se teje y emerge en el siglo XVIII —el siglo de las *luces*—, que se caracterizó por el lugar privilegiado de las letras, el desarrollo de la alfabetización y la difusión de la lectura, sobre todo gracias a la prensa, más allá de otras innumerables facetas, tal vez no tan luminosas. Eso porque la gimnasia habría sido, o constituido, un tipo de conocimiento (y de práctica) que dio lugar a una concepción que le fue cara al período, la idea de que el movimiento no solo corrige, sino que también educa. Es en este siglo, también, que emergen otras concepciones y representaciones del cuerpo, de la salud, e incluso de belleza, sin olvidarnos, claro, del mito de la maternidad que se instala (definitivamente) en este siglo y de una totalmente nueva noción de la infancia que también entonces se inaugura. Es en este período que el discurso pedagógico señala rupturas significativas y hace surgir un nuevo cuerpo antes no percibido por estar inmerso en una gran cantidad de monótonas sucesiones de modos de comportarse, modos estos, en su mayoría, sustentados por un marco exterior² y artificios que convergían para perpetuar la imagen predominante y aceptada como la más adecuada de un cuerpo inmóvil.

Incluso cuando esta imagen de un cuerpo inmóvil fuera predominante y aún persista, en parte, en el siglo XVIII, sería necesario, sino imprescindible, pensar en los indicios acerca de otras actitudes y maneras de concebir y de representar el cuerpo que, de forma constante, aunque tenues, comenzaron a surgir. Podríamos entonces inferir que entre los siglos XVI y XVIII se pueden observar indicios de actitudes nuevas en relación con el cuerpo —con el propio cuerpo y con el cuerpo del otro (Ariès, 1991) — y es el siglo de las luces un período en que ellas emergen

1 Este texto fue publicado por primera vez en portugués con la siguiente referencia: C. L. Soares, «A arte de “aperfeiçoar a espécie humana”: do exercício que corrige ao exercício que educa», en Y. M. Carvalho, I. M. Gomes y A. B. Fraga (orgs.), *As práticas corporais no campo da saúde: pesquisa interinstitucional e a formação em rede*, 1.^a ed., vol. 1, San Pablo: UCITEC, 2016, pp. 42-75.

2 Aquí podemos referirnos a los corsés utilizados por hombres, mujeres y niños, pero también a todo el conjunto de tejidos e incluso tablas que involucraban a los bebés recién nacidos. Allí existía el acto de corregir desde el exterior, imponiendo una rectitud corporal impresionante y pensada como necesaria. Ver, entre otros, Vigarello (1978, 2002).

de un modo bastante particular. Es, pues, en el conjunto de esas nuevas actitudes en relación con el cuerpo que se podría pensar en la gimnasia como posibilidad de emergencia y de significación de una educación más específica orientada al cuerpo en el contexto más general de la educación de los individuos. Si, como nos sugiere Michel Foucault (1996), cada época elabora su retórica corporal, parece ser el siglo XVIII aquel que inaugura profundas e importantes rupturas en relación con los modos de pensar y concebir el cuerpo, sobre todo de pensar y de concebir los movimientos corporales más allá de la corrección, o de un juego de escena, yendo en la dirección de un juego de fuerzas, íntimamente relacionado con la educación y la salud de los individuos, tanto como de la población.

Las gestualidades y sus representaciones comienzan, entonces, a ser colocadas en el cuadro más amplio del ideario de ese siglo en el que sensaciones y sentidos ganan terreno y en el que el cuerpo se vuelve un centro de escucha de emociones (Corbin, 2001). La mecánica del cuerpo observada en minucias revela posibilidades antes impensadas y permite que, lentamente, una lógica corporal diferente sea puesta en evidencia. Allí, es el gesto el que va a sustituir al movimiento, son las sensaciones y los sentidos que se amplían y, así, intentan suplantarse la idea de una simple mecánica.

Los análisis emprendidos por Georges Vigarello (2001) permiten la comprensión de la profundidad y el alcance de esas transformaciones que se operan en el siglo XVIII e indican, con más intensidad, los cambios de posición científicos, culturales, y también políticos que interfirieron en la visión clásica del ejercicio corporal.³ Se trata, así, de un amplio movimiento intelectual (y político) que va a fabricar nociones y concepciones totalmente nuevas en relación con el cuerpo en movimiento o, más específicamente, es el propio movimiento corporal que pasa a ser un objeto de atención. Esto porque un cuerpo inmóvil, encerrado en una estructura exterior rígida, comienza a ser cuestionado y pensado como nocivo y la

... importancia que se atribuye al movimiento corporal en la educación es presentada como una liberación de la infancia frente a las coerciones anteriores que, por ejemplo, simbolizaban corsés y fajas. [...] La postura y su rectitud eran presentadas como tributarias de una exigencia social o mundana. Ahora se refiere, en lo esencial, a una exigencia higiénica, incluso fisiológica (Vigarello, 2005, pp. 47-48).

El *primer* y más importante movimiento que se opera es aquel de naturaleza científica, pues la afirmación de un pensamiento producido por la ciencia moderna y el lugar cada vez más destacado y central de una medicina higienista van a conferir una importancia determinante a la medición y a la eficacia de cada movimiento corporal, tomando como necesario el cálculo de las fuerzas utilizadas,

3 «No mundo clássico a postura deve testemunhar uma dominação das paixões; elas estariam no lado oposto de um comportamento corporal que se deseja impassível.» (Vigarello, 1978, p. 51) (En el mundo clásico la postura debe testimoniar una dominación de las pasiones; ellas estarían en el lado opuesto de un comportamiento corporal que se desea impassible.)

la expectativa de sus resultados y del progreso deseado. De un modo inédito, la perfección de las acciones corporales gana un lugar y ella es buscada, entonces, con medios específicos, previstos y programados. No es más el azar o la naturaleza haciendo su trabajo; mucho más que en otros momentos, el cuerpo se torna un objeto de medición y de recolección de datos inscriptos y originados en él.

Una visión más ingeniosa y más técnica del mundo obliga, cada vez más, a evaluar de formas distintas las consecuencias del movimiento corporal. Es así que Vigarello (2000) va a referirse al *segundo* movimiento, que sería aquel de orden más cultural y político en el que emerge la «importância do coletivo, das agremiações e associações, da força dos homens e das populações. A comunidade se dá por missão, agir sobre os corpos»⁴ (Vigarello, 2000, p. 68). Es en este cuadro que se afirma, también, una preocupación pública en relación con el cuerpo —el cuerpo del individuo y el cuerpo de la población—; es en este momento que los análisis emprendidos por Michel Foucault acerca de la emergencia de la población como un problema de Estado y todas las implicaciones derivadas en lo que respecta a los modos de concebir y de intervenir en los cuerpos se presentan como centrales. El arte de «perfeccionar la especie humana»⁵ se anuncia entonces como un proyecto del hombre político, pero también como un proyecto de la medicina, o sea, la transformación de los cuerpos se vuelve una misión colectiva. Para tal intento todavía sería necesario que la propia visión del cuerpo fuese transformada. Así, se inaugura el *tercer* movimiento y se afirma una nueva representación del funcionamiento corporal. El aspecto central de esas nuevas referencias se ancla, se apoya en el abandono progresivo de las concepciones clásicas fundamentadas en la medicina antigua de Hipócrates y Galeno que conferían a los humores el funcionamiento del cuerpo. Se hacía necesario producir un cierto tipo de olvido de esas referencias para que otras, pautadas en la ciencia moderna, pudiesen existir. Las nuevas referencias puestas en circulación procuraban, entonces, evidenciar la importancia de las fibras musculares y de los nervios; ellas colocaban en un primer plano la curiosidad fisiológica, en detrimento de los conocimientos anatómicos hasta entonces bastante valorizados; ellas conferían también una ascensión a las fórmulas de la excitación, de las sensaciones, en detrimento de la depuración corporal.

El cuerpo cartografiado por la anatomía guardaba, todavía, misterios que ese conocimiento no reveló; el conocimiento anatómico ya no era suficiente. Se invertía, de ese modo, en los detalles del funcionamiento del cuerpo, en aquello que se creía que podría conferir legitimidad a un pensamiento que se inmiscuía en las fibras musculares, en las

4 La importancia de lo colectivo, de los gremios y asociaciones, de la fuerza de los hombres y de las poblaciones. La comunidad se propone como misión intervenir sobre los cuerpos.

5 Esa afirmación es utilizada por Vigarello (2000, p. 68) y se sostiene en tres obras de los siglos XVIII y XIX: Faiguet J. de Villeneuve (1763), *L'Économie politique, projet pour enrichir et perfectionner l'espèce humaine*, París; C. A. Vandermonde (1766), *Essai sur la manière de perfectionner l'espèce humaine*, París; J. A. Millot (1801), *L'Art d'améliorer et de perfectionner les hommes*, París.

... virtudes um pouco misteriosas dadas à (sua) tonalidade, ou, às sensibilidades para que o exercício corporal pudesse encontrar novas legitimidades. [...] A simples descrição de um movimento torna-se mais exigente no mundo das artes e das técnicas do século XVIII. A presença da máquina, a diversidade de suas funções, sua precisão, desempenham insensivelmente um papel nesta visão mais objetiva. As imagens que representam o movimento justapõem, pela primeira vez, posições corporais diferentes capturadas no seio de um mesmo gesto: elas indicam a passagem de uma à outra, evocando muito visualmente a dinâmica particular dos membros e das zonas do corpo⁶ (Vigarello, 2000, pp. 68 y 71).

La consecuencia de este nuevo universo de pensamiento es la fabricación de una visión inédita de los aprendizajes en general, de los ejercicios físicos, sin duda, de las aventuras de un cuerpo en movimiento. Son esos aprendizajes que confirman el lugar central de la eficacia corporal en el proyecto educativo de las *luces*. Como ya mencionamos aquí, hay, en ese momento, una fuerte insistencia en el estímulo del cuerpo, de los sentidos y sensaciones vivenciados también junto a la naturaleza y sus elementos, donde el aire puro, el agua y el sol, los baños y las caminatas, consustancian procesos de educación, de cura y de diversión. El deseo de conocer, explicar, traer a la luz, se extiende también para la naturaleza física, que rápidamente se torna espacio de placer, regeneración y educación. Así, la montaña pasa a ser un lugar donde se experimenta el vértigo de las alturas, el placer de sentir el viento rozando la piel, los horizontes que se agigantan de los picos más elevados; la playa, antes territorio del vacío, como dice Alain Corbin (1988), poblada solo por el trabajo y ocupada por el miedo, poco a poco se convierte en un espacio de alegría, de descubrimiento y experiencias sensoriales. En los finales del siglo XVIII,⁷ la playa efectivamente inaugura un nuevo espacio de placer y regeneración del cuerpo en el que la comodidad con las olas, con las aguas a diferentes temperaturas, con el gusto salado, así como con los rayos de sol (en cierta medida) contribuyen a la idea ya aceptada de que un cuerpo en movimiento es más eficaz y, por lo tanto, esa eficacia debe ser objeto de atención.

Un proyecto más amplio insiste en el abandono de la inmovilidad corporal y en la superación de las flaquezas físicas, colocando en su lugar procedimientos, técnicas, pedagogías y políticas orientadas al fortalecimiento físico en que el movimiento tiene lugar.⁸ Evidentemente, la sociedad está todavía inmersa

6 Las virtudes un poco misteriosas dadas a (su) tonalidad, o a las sensibilidades para que el ejercicio corporal pudiera encontrar nuevas legitimidades. [...] La simple descripción de un movimiento se hace más exigente en el mundo de las artes y las técnicas del siglo XVIII. La presencia de la máquina, la diversidad de sus funciones, su precisión, insensiblemente desarrollan un rol en esta perspectiva más objetiva. Las imágenes que representan el movimiento yuxtaponen por primera vez posiciones corporales diferentes, capturadas en el seno de un mismo gesto: ellas indican el paso de una a otra, evocando muy visualmente la dinámica particular de los miembros y de las zonas del cuerpo.

7 Desde el siglo XVII, Richard Burton ya indicaba la exposición del cuerpo a las orillas del mar y al sol como una terapéutica contra la melancolía. Ver: R. Burton (2011), *A Anatomía da Melancolia* (1.^a ed. 1621).

8 Se puede referir aquí la obra de Jean-Jacques Rousseau. Él fue uno de los pensadores que se sumaron a los médicos en el combate a los corsés y a toda artificialidad de la vestimenta y de

en concepciones ortopédicas, sin embargo, ellas mismas también presentan diferencias significativas en las maneras de ver y de intervenir en la corrección de un cuerpo que estaba marcado por la naturaleza. A partir de las proposiciones de algunos médicos ortopedistas, como Andry de Boisregard en su obra de 1741,⁹ hay una inclinación hacia la idea de que el *movimiento* puede corregir la acción de la naturaleza que fue inscrita en el cuerpo. Un movimiento que corrige comienza a tener su lugar mucho antes de un movimiento que educa.

Así, «en la segunda mitad del siglo XVIII aparece una literatura pedagógica muy explícitamente consagrada al cuerpo» (Vigarello, 2005, p. 27). Esta literatura expresa una preocupación por un nuevo fenómeno que comienza a aparecer en el período: la degeneración física que, poco a poco, da cuenta de una sensible alteración de la población europea. El problema de la población es colocado en la escena y la

... población se presenta como fuerza anónima, potencia sorda y prometedora que requiere brazos. Lentamente cobran presencia las exigencias de la era industrial, aún en balbucesos. La ideología del progreso se confirma y se fortalece mediante el espectro de la degeneración. [...] La regulación de las poblaciones, su evolución cuantitativa, se impone como un campo inédito de objetivos, de prácticas y de saberes.

Las formas humanas se consideran igualmente afectadas. Hombres y mujeres serían menos robustos que antes [...] Las proporciones de sus cuerpos se alteran, así como sus formas se vuelven más blandas (Vigarello, 2005, pp. 28-29).

El cuerpo individual y el cuerpo de la población pasan a ser objeto de preocupaciones públicas, o sea, emerge en este período una profunda transformación de las fronteras entre los dominios de lo privado y las competencias de las autoridades públicas y comunitarias; un nuevo papel del Estado se impone y este interfiere cada vez más en cuestiones que durante mucho tiempo no habían sido de su jurisdicción. Foucault (2008), al analizar los procesos de constitución de lo que llamó «tecnología de las fuerzas estatales», orientadas a la administración de las poblaciones, evoca las necesidades que se fueron creando,

... entre otras cosas, una política de salud capaz de disminuir la mortalidad infantil, prevenir las epidemias y bajar las tasas de endemia, intervenir en las condiciones de vida para modificarlas e imponerles normas (se trate de la alimentación, la vivienda o la urbanización de las ciudades) y garantizar la disponibilidad de equipamientos médicos suficientes. El desarrollo, a partir de la segunda mitad del siglo XVIII, de lo que se denominó *medizinische Polizei*, higiene pública o medicina social, debe reinscribirse en el marco general de una *biopolítica*; esta tiende a tratar a la población como un conjunto de seres

los comportamientos de corte del período, estimulando una vida en el campo y una educación que considere los juegos y los ejercicios físicos. Ver especialmente las obras *Emílio ou da Educação* ([1.^a ed. 1761] 1992) y *Discurso sobre a origem e fundamentos da desigualdade entre os homens* ([1.^a ed. 1755] 1976).

9 Andry N. de Boisregard (1741), *L'Orthopédie, ou, l'Art de prevenir et de corriger dans les enfants les difformités du corps* (2 vols).

vivos y coexistentes, que exhiben rasgos biológicos y patológicos particulares (Foucault, 2006, p. 415).

En las contradicciones, ambigüedades y paradojas que cada época fabrica, es posible caminar en el siglo XVIII por sus espacios sombríos y luminosos. Pensemos, entonces, en cómo un espacio luminoso se produjo a partir del deseo (en parte alcanzado) de universalizar desde entonces —al menos en Europa— el aprendizaje de la lectura y de la escritura. Gracias

... aos progressos do saber ler e do saber escrever [...] o indivíduo pode se emancipar dos antigos elos que o prendiam à comunidade numa cultura restrita à fala e ao gesto¹⁰ (Castan, Lebrun y Chartier, 1991, p. 22).

Pero, ¿por qué evocar aquí la lectura y la escritura en un texto que se propone discutir los ejercicios corporales, los juegos de fuerza, el vigor y la salud de los cuerpos? Justamente porque es precisamente la universalización de la escritura y la lectura la que incorpora en sus programas esa manera específica y especializada de educar los cuerpos, manera antes difusa y dejada al encargo de la familia y de la comunidad.

Un lugar visible para el ejercicio físico

Los ejercicios corporales comienzan a tomar forma y contenido en los programas educacionales y, al mismo tiempo, también en indicaciones más precisas hechas a una población adulta, pues el cuerpo

ya no debería ser ese signo donde se marcan altivamente las pertenencias, sino la máquina donde puede decodificarse el buen funcionamiento de los dispositivos orgánicos (Vigarello, 2005, p. 33).

Es así como la firmeza y el vigor del cuerpo, cualidades físicas tan caras a una burguesía emergente y en ascenso en este período, comienzan a imponerse y una insistencia en la idea de que el cuerpo debe expresar un *juego de fuerzas* y no más un *juego de apariencias*, propio de la vida de corte, es lo que se desea. Hay que considerar también que en la segunda mitad del siglo XVIII la higiene toma el lugar de las buenas maneras, de la cortesía, de las reglas de etiqueta. Los manuales de civilidad y de buenas maneras se transforman, muy rápidamente, en manuales de higiene y se esboza una nueva representación del cuerpo (Thomas, 2003; Vigarello, 1978, 2001, 2002; Elias, 1994; Duerr, 1998).

La transformación que se opera en las prácticas y representaciones del cuerpo ya en el final del siglo XVIII fue fuertemente promovida por esta clase en ascenso que, apoyada en las enseñanzas de la higiene, fija nuevas fórmulas con relación a la salud y a la enfermedad. Se trata de pensar en la limpieza del cuerpo, de las ropas, de las habitaciones mucho más como contribución a la salud y a la preservación de las enfermedades —por eso mismo asociada al vigor— que

10 A los progresos del saber leer y saber escribir. [...] el individuo puede emanciparse de los antiguos vínculos que lo ataban a la comunidad en una cultura restringida al habla y al gesto.

simplemente como un requisito para la buena apariencia. Limpieza, dinamismo y vigor componen una nueva representación del cuerpo que, de un código escénico, pasa a ser concebido como un código de fuerzas (Vigarello, 1988).

Incluso las maneras de concebir la belleza física en el siglo de las luces presentan transformaciones y permiten que se esbocen y redefinan nuevas representaciones. ¿Qué cuerpos ganan protagonismo y pasan a representar los nuevos códigos y cánones de belleza en este período? Aun cuando no sea posible hacer afirmaciones definitivas ni únicas, puede inferirse de tendencias y de evidencias dadas por imágenes y palabras —que van a confirmarlo— que son bellos los cuerpos firmes, que engendran vigor, tonicidad y dinamismo. Son cuerpos que deben expresar una salud de los órganos, además de no ser muy voluminosos, pues existe un rechazo de las formas excesivamente abultadas, lo que puede ser leído tanto en manuales de etiqueta como en manuales de belleza o incluso de higiene.¹¹ Fue en el siglo XVII que el término *obesidad* tuvo uno de sus primeros usos; de acuerdo a las investigaciones de Sant’Anna (2014a), fue usado por el físico Tobias Venner en un libro cuyo contenido giraba en torno a las dietas y humores, y subrayaba que se trataba de una enfermedad. Las cualidades físicas, de ese modo, se expresaban por aquello que se juzgaba como un equilibrio y donde la búsqueda de medidas¹² que pudiesen traducir tanto la apariencia como el conjunto de las fuerzas y cualidades físicas, buscando una relación entre ellas, ocupaba una parte de las reflexiones e investigaciones del período.

Se fabrica con insistencia una representación del cuerpo limpio, vigoroso, firme y no muy voluminoso (lo que no quiere decir todavía *flaco*) y sus bases se sustentan en una búsqueda por el detalle, pues se creía que en ellos se podía verificar con más agudeza y veracidad lo que se veía. Conforme lo que ya fue indicado en el inicio de este texto, el estudio del detalle de la fibra muscular, por ejemplo, podría ofrecer respuestas y, al mismo tiempo, proposiciones para

11 Ver, por ejemplo, el extenso estudio hecho por Vigarello (2010) sobre la historia de la obesidad.

12 En 1835, Adolphe Quetelet (1796-1874) publicó la obra *Sur L’homme et le développement de ses facultés ou essai de physique sociale*, en la cual afirma que «nosotros no tratamos de la viabilidad del hombre, nosotros no hacemos avanzar, en un primer plano, el estudio de su desarrollo físico; de ninguna manera nosotros investigamos numéricamente cómo él crece en relación con peso o altura, cómo él desarrolla sus fuerzas, la sensibilidad de sus órganos y de sus facultades físicas» (Quetelet, 1835, pp. 2-3). Sus investigaciones, ampliamente apoyadas en estadísticas y en la precisión matemática, lo llevaron a «establecer nuevos tipos de medición para conocer el peso de cada uno, y de esta manera mejorar la productividad en el trabajo de todos. Quetelet estableció la noción de *hombre medio*, integrando el peso y la altura de un cuerpo en un mismo cálculo» (Sant’Anna, 2014b [traducción propia]). Conforme a los análisis de Pich, el estudio de su obra tiene relevancia en las investigaciones sobre cuerpo y salud «en virtud de ser el pionero de la antropometría o, como prefería, de la física social. Ciencia que fue establecida y sistematizada en su principal obra, *Sur l’homme et el développement de ses facultés ou essai de physique sociale* [...] y que debe ser considerada referencia central en el proceso de administración de la vida de la población en función de datos estadísticos» (2013, p. 850 [traducción propia]). Sobre la obra de Quetelet, ver también Gleyse (1997).

el desarrollo de las cualidades físicas, pues sería en la fibra muscular que se observarían similitudes y diferencias entre los cuerpos humanos y los cuerpos de los animales. Las fibras musculares también posibilitarían la explicación de las diferencias existentes entre las temperaturas de los cuerpos de una manera más precisa y pasible de demostración, algo que era imposible para quienes todavía se apoyaban en lo que fuera formulado por los antiguos fisiólogos, todavía limitados a las explicaciones dadas por la creencia de la existencia de *humores*.

Las formulaciones científicas amplían su lugar y contribuyen, de modo decisivo, a la instauración de un nuevo mirar sobre el cuerpo y su desarrollo, de la importancia misma de las cualidades físicas en que la firmeza muscular conferida por la calidad de la fibra se vuelve fundamental. Las imágenes que se diseñan sobre el cuerpo en el siglo de las luces comienzan a asociar la belleza y la eficacia; las apariencias, entonces, pasan a expresar firmeza y vigor. Esas imágenes se vuelven muy potentes, al punto de comandar y escoger las propias palabras que designan las *carnes* en el siglo XVIII, como, por ejemplo: *firmes, dulces, blancas* (para las mujeres).

Se produce una nueva representación de la belleza y en ella ya existe la relación perceptible con la salud. Los excesos de delicadeza, centrales hasta entonces para designar el universo femenino, comienzan a declinar y son incluso considerados aburridos y, sobre todo, nocivos al buen desarrollo corporal. La belleza se expresa en un cuerpo estimulado, dinámico, limpio y, si aún la gimnasia no se menciona de modo explícito en los cánones de belleza y salud de ese período, los paseos al aire libre, las cabalgatas junto a la naturaleza, los juegos diversos, así como los baños y las danzas, ya tienen su lugar. Un cuerpo en movimiento, por tanto, ya se esboza, el ejercicio corporal es visible.

Es en ese cuadro de valorización de un cuerpo activo y vigoroso que se puede verificar un creciente deseo de aprendizaje de gestos, sobre todo, y deseo de aprender a realizarlos con mayor eficacia o, más aun, de su utilidad para el cumplimiento de objetivos bien establecidos para el éxito de una acción. Pensemos por un momento en el acto de deslizarse sobre el agua, en el nado, y en cómo esa acción pasa a requerir técnicas específicas, pasa a exigir un método. Una de las estrategias para los aprendizajes era el uso de analogías con la vida cotidiana, tal como hiciera Nicolás Roger, en 1783, en la formulación de su método para enseñar a nadar. De forma bastante imperativa decía a sus alumnos:

... dê às suas mãos a forma que elas tomariam se você as apoiasse sobre um globo de 7 a 8 centímetros de diâmetro, observando, todavia, que seus dedos se mantenham bem cerrados uns contra os outros. Pressione com vigor e de um só golpe a água¹³ (Roger, 1783, p. 15).

Inclusive, aunque el agua no fuera aún un elemento totalmente administrado y despertara el miedo, poco a poco, ella va siendo comprendida como

13 Ponga sus manos en la forma que ellas tomarían si usted las apoyara sobre un globo de 7 a 8 centímetros de diámetro, mientras, cuide que sus dedos se mantengan cerrados unos contra los otros. Presione el agua con vigor y en un solo golpe.

constitutiva de un proyecto de prevención y de cura. Así, los baños, en la segunda mitad del siglo XVIII, ya son considerados adecuados para revitalizar el cuerpo; el agua fría, sobre todo el *shock* causado por la temperatura, traen beneficios no únicamente para la piel, sino también para los órganos. Los baños de río no serían ya solamente un divertimento, un simple juego, sino también un ejercicio que contribuye a la mejoría de las cualidades físicas; el baño para a ser «uma técnica revigorante. A natação também muda de status, valorizada pelo afrontamento à água fria e ao choque que ela provoca»¹⁴ (Vigarello, 2000, p. 78).

Tenemos allí la consideración acerca de una acción de la naturaleza sobre el cuerpo, el coraje y el vigor, es claro. Los manuales más clásicos de gimnasia,¹⁵ desde el siglo XVIII, pero también a lo largo de todo el siglo XIX, siempre hicieron alusión al nado, sobre todo al nado en aguas frías, o simplemente a las inmersiones. Acción, repetición, medios «naturales» domesticados, se diseña una nueva manera de ver y sentir el cuerpo en movimiento, se afirma una nueva manera de concebir el cuerpo. ¿Qué es lo que tenemos en aquel momento? Tenemos más precisión con relación a los números y al detalle en la descripción del movimiento, en la mecánica del gesto para tornarlo más eficaz. Los números expresan las acciones corporales y pasan a ocupar un lugar que no poseían antes. Vigarello (2000) subraya cuánto la *Enciclopedia* se detiene en los argumentos de Jean Théophile Désaguliers, físico cuya obra *Cours de physique expérimentale* describe extensamente las diferencias entre los músculos haciendo comparaciones muy precisas como, por ejemplo, entre «os extensores das pernas com os extensores da região lombar, antes de reconhecer os primeiros como 10 vezes superiores aos segundos»¹⁶ (Désaguliers, en Vigarello, 2000, p. 73).

Así, músculos más específicos son descritos en sus funciones también específicas, tanto como en sus cadenas de fuerza. Las posibilidades de medir y describir las cualidades físicas, por lo tanto, de derivar resultados acerca de un cuerpo en movimiento se vuelven una realidad, son más matematizadas, computadas y el número pasa a ser un modo de tratar al ejercicio físico en relación con el tiempo, un modo de comenzar a considerar los ritmos más o menos veloces de un determinado movimiento corporal. Una administración más precisa del tiempo de ejecución de un ejercicio, algo todavía precario, comienza a ser considerada, pues los segundos ya se perciben como parcela de tiempo y el reloj es, en ocasiones, requerido.

14 Una técnica vigorizante, la natación también cambia de estatus, valorada por el enfrentamiento al agua fría y al choque que ella produce.

15 Entre otros ver: Johann Christoph Friedrich Guts Muths, *Gymnastik für die Jugend*, publicado en 1793; Friedrich Jahn y Ernst Eiselen, *Die Deutsche Turnkunst zur Einrichtung der Turnplätze*, publicado en 1816; Per Henrik Ling, *Gymnastikens allmänna grunder*, publicado en 1834-1840 y Francisco Amorós y Ondeano, *Nouveau Manuel d'éducation physique, gymnastique et morale*, publicado en 1838.

16 Los extensores de las piernas y los extensores de la región lumbar, antes de reconocer los primeros como diez veces superiores a los segundos.

La producción de un significativo número de ensayos y tratados que hacen referencia a los ejercicios corporales o, en términos más generales, que le confieren un lugar de importancia en la educación, así como en la preservación de la salud, permiten inferir que «as Luzes pretendem dar aos *exercícios físicos* a mesma amplitude revolucionaria dada ao saber: a de torná-lo educativo e útil para todos»¹⁷ (Vigarello, 2000, p. 74). Esto quiere decir que los aprendizajes corporales no deberían ya limitarse a aquellas del *gentilhombre*, de los gestos de la corte, de las etiquetas; ellos tendrían como finalidad desarrollar una eficacia global del cuerpo y no solo de algunas de sus partes, tampoco deberían (prender) limitarse a las apariencias, estas ya bien diseñadas por la imagen de un cuerpo vigoroso, firme y en movimiento. Así es que «na metade do século XVIII [...] se inventam uma *educação física, educação corporal, educação medicinal*. Expressões e projetos inéditos renovando a velha tradição higiênica»¹⁸ (Vigarello, 2000, p. 74).

O sea, el ejercicio físico, la educación corporal y la medicina comienzan a conformar un proyecto más amplio que va al encuentro de la idea de que hay una responsabilidad estatal sobre el fortalecimiento físico de las poblaciones y, así, una necesidad de preservación de una fuerza colectiva, de una población fuerte y no solo de individuos fuertes. Alejar el espectro de la degeneración, que en este siglo ya era revelado por las estadísticas, se convertía en un objetivo a ser alcanzado por todos los medios, ya que eliminar la degeneración era, al mismo tiempo «perfeccionar la especie humana».

La debilidad física debía ser combatida por todos los medios y si el ejercicio físico comenzaba a ser pensado como terapéutica, otras medidas también serían necesarias, como, por ejemplo, una transformación en la vestimenta o, al menos, la eliminación de algunas piezas. En la segunda mitad del siglo XVIII surgen críticas al uso de corsés, acusado de ser responsable por parte de la degeneración física de las mujeres. En vez de un cuerpo sustentado por ese armazón exterior, instrumento de tortura para algunos, debía nacer un cuerpo diferente, robusto y sustentado por sus propias fuerzas. Esa crítica al corsé delinea, en un mismo trazo, una imagen totalmente nueva del cuerpo y también del ejercicio físico, una imagen positiva y potente de ambos (Vigarello, 2000).

Del movimiento que *corrige* al movimiento que educa

Hay, con todo, un largo camino a recorrer para que, efectivamente, esa imagen positiva del ejercicio físico y del cuerpo en movimiento se afirme. Fue necesaria una transformación en el interior de la propia ortopedia para que esa imagen nueva de un cuerpo en movimiento y liberado de las corazas exteriores surgiese.

17 Las Luzes pretenden dar a los *exercícios físicos* la misma amplitud revolucionaria otorgada al saber: la de hacerlo educativo y útil para todos.

18 A mediados del siglo XVIII [...] se inventa una *educación física, educación corporal, educación medicinal*. Expresiones y proyectos inéditos que renuevan la vieja tradición higiénica.

Uno de los ortopedistas que denunció lo que denominaba «envoltorios de ballena o de hierro», considerados tradicionalmente como soportes para sustentar el cuerpo de los más jóvenes, fue el médico ortopedista Nicolás Andry de Boisregard (1658-1742). Él también se colocaba en una posición contraria al uso corriente en su época de las manipulaciones efectuadas sobre el cuerpo para estirar o hacer crecer a un niño. En la obra que publicó en 1741, *L'Orthopédie, ou, l'Art de prevenir et de corriger dans les enfants les difformités du corps*, presenta un conjunto de ideas y argumentos que

... subverte a aposta no exercício, impondo o movimento ativo sobre a passividade invertendo, em particular, a prática [...] de médicos e das amas de leite que, para nivelar um ombro mais elevado que outro de uma criança, faziam-na simplesmente suportar um peso. Deslocamento minúsculo e, portanto, crucial, Andry coloca o peso sobre o ombro mais baixo, conferindo ao único movimento do músculo a potência corretora¹⁹ (Vigarello, 2000, p. 74).

El raciocinio y los argumentos de Andry abren el camino para que el movimiento sea pensado como corrección; se trata entonces de hacer que el cuerpo reaccione al peso por el movimiento y no más, solamente, por lo que lo envuelve, tal como un corsé, una bota. Con esa actitud, él confiere al músculo (recordemos la entrada de la fibra) una potencia correctora, permitiendo que el cuerpo se convierta en una estructura activa y ya no pasiva; el músculo, por primera vez, actúa directamente sobre la morfología. Esa inversión permitió que el ejercicio físico fuese entonces adaptado a los nuevos aparatos de corrección y colocado frente a frente con ellos. Los pórticos y poleas constituyeron entonces dispositivos de enseñanza a finales del siglo XVIII. «Mais profundamente, este exercício é subvertido: ele não é mais simples depuração de humores, mas, movimento corretor e anatomicamente orientado» (Vigarello, 2000, p. 74). Se instala en este momento una claridad con relación a la existencia de dos categorías de movimiento: 1) los movimientos que corrigen; 2) los movimientos que educan. Existiría, no obstante, la posibilidad de una asociación entre esas dos categorizaciones.

Sin embargo, no sería menor subrayar aquí que la práctica de ejercicios físicos, la comprensión propiamente dicha de su utilidad para la salud y la vida de una manera general, así como para la corrección de defectos dados por la «naturalidad» no está, desde el principio, constituida de *ejercicios gimnásticos*. Antes de recibir esa denominación más metódica y precisa, los ejercicios eran «descubrimientos» más bien empíricos que permitían a un individuo jugar mejor, alcanzar con más eficiencia su objetivo, danzar y cabalgar mejor, y así extraer también más placer de esas acciones físicas.

19 Subvierte el énfasis puesto en el ejercicio, imponiendo el movimiento activo sobre la pasividad, invirtiendo, particularmente, la práctica [...] de médicos y de las amas de casa, que para igualar un hombro más elevado que el otro en el niño, simplemente lo obligaban a soportar una pesa. Desplazamiento minúsculo y, por tanto, crucial, Andry pone la pesa sobre el hombro más bajo, otorgando al único movimiento del músculo la potencia correctiva.

Tal como evocara Nicolás Roger en su *método para enseñar* a nadar, en 1783, las actividades y acciones cotidianas eran más frecuentes para recordar la posibilidad de la repetición de un gesto y, de ese modo, de una eficacia deseada en la realización de acciones simples. Perseguir una mayor eficacia, descubrir maneras de hacer mejor y así obtener resultados más precisos y también placenteros son actitudes que inauguran un modo totalmente particular de pensar ese lugar del *ejercicio físico* en la vida cotidiana, en la educación de los individuos y no solo en la corrección de problemas físicos. Las constantes y detalladas descripciones de las más diversas acciones corporales en diferentes esferas de la vida, incluidos los momentos de divertimento que aparecen en manuales,²⁰ ayudan en esta empresa. Juegos de salón o juegos con pelotas, raquetas o tacos, danzas, cabalgatas, entre otros, son descritos, analizados y, sobre todo, reciben evaluaciones técnicas de los usos de los materiales: una pelota con dimensiones específicas alcanza con más velocidad el objetivo, una raqueta con un encordado más cerrado mejora el golpe sobre la pelota y alcanza su objetivo con más eficacia, proporcionando más placer a quien juega.

Todo este universo de materiales, de objetos utilizados en los *juegos corporales*, compone un cuadro más amplio de la vida social, participa de una economía del cuerpo y del gesto y mueve los intercambios, universalizando lo que había sido particular. De cierta manera, aquellos juegos o luchas que consiguen estabilizar y unificar reglas y objetos para sus prácticas crean, también, una estabilidad para los fabricantes de los materiales utilizados y así mueven un nuevo mercado, creando competencias reveladas por maestros, raqueteros, fabricantes de pelotas, hacedores de termas (Vigarello, 2000).

Una nueva mentalidad se crea, una nueva manera de lidiar con el cuerpo en movimiento se afirma y crea, así, un terreno fértil para lo que es de interés del siglo de las luces, es decir, la difusión de saberes y prácticas, la universalización de instrumentos, la afirmación científica de conocimientos de y sobre el cuerpo en movimiento. Si las letras pueden ser diseminadas a través de métodos bien precisos y universales, si saber leer y escribir permite «enseñar todo a todos» como dijera Comenius, aun en el siglo XVII, en su obra *Didáctica magna*,²¹ entonces, habrá también un método, un conocimiento específico y básico capaz de diseminar no solamente ejercicios físicos que corrigen, sino también y sobre todo, ejercicios físicos que educan.

20 Como es el caso del manual de juegos publicado por Guts Muths en 1796, titulado *Spiele zur Übung und Erholung des Körpers und Geistes* (Juegos para el ejercicio y la recuperación del cuerpo y del espíritu). En ese manual, el autor lista 106 juegos divididos en dos grupos principales: «de movimiento» y «sentados o de descanso». La descripción de cada juego, siempre que es necesario, viene precedida por una exposición detallada de cómo deberían ser producidos los materiales, tales como pelotas y palos, que serían utilizados en su ejecución. Sobre este tema ver Quitzeu (2015).

21 Utilizo aquí la traducción y notas del texto latino hechas por Joaquim Ferreira Gomes, publicada por la Fundação Calouste Gulbekian, 3.^a ed. (1985), cuya primera edición latina tiene fecha de 1631.

Es aquí donde se encuentra el terreno fértil en el cual se siembra la gimnasia a finales del siglo XVIII, pero cuyos primeros brotes, y su propia afirmación, recién ocurriría en el siglo XIX. Así, no sería posible aislar aquello que va siendo elaborado con relación a las gimnasias creadas a partir del siglo XVIII de todo ese conjunto de reglas de vida social, de todo un conjunto de gestos aprendidos y exhibidos en público, de la institución misma de gestos comunes, aceptados, necesarios. Las gimnasias serían una expresión más, tal vez la más fácil y la más elemental, la más accesible a los individuos, creada a partir de una mirada precisa, de la intervención calculada y medida, de ese deseo, incluso, de gobernar los cuerpos, aunque, paradójicamente, también de liberarlos.

La gimnasia, un alfabeto del cuerpo

La gimnasia puede ser pensada como un conjunto sistematizado de conocimientos, saberes y prácticas que toma bases científicas para referirse al cuerpo en movimiento. En este sentido, este texto subraya tres aspectos que parecen centrales en la discusión acerca de la emergencia de la gimnasia en las modernas sociedades occidentales y de su lugar como técnica específica de educación de los cuerpos, en un momento inmediatamente anterior al advenimiento del deporte moderno y como expresión de un pensamiento iluminista.

El primero de ellos se refiere a la idea de que la gimnasia es una especie de alfabeto del cuerpo, tal como serían las primeras letras para el aprendizaje de la lectura y de la escritura, proceso central en la creación y la consolidación del Estado moderno en Occidente. La gimnasia incorporaría un contenido del cuerpo a ser difundido por las *luces*. Las letras, ese mundo de la lectura y de la escritura que se desvela para un mayor número de individuos en este momento y el deseo de su universalización poseen, sin dudas, un carácter altamente liberador. Los seres humanos, al saber leer y escribir serían liberados de su minoridad mental; leer y escribir libera/emancipa a los seres humanos de los antiguos lazos que los prendían a la comunidad en una cultura del habla y del gesto.

«¿Qué es la Ilustración?» fue el título del texto publicado por Imanuel Kant en un periódico en 1784 en el que formuló una respuesta bastante provocadora en la cual sostenía que

... o uso público de nossa própria razão deve ser livre e só ele pode espargir as luzes entre os homens; porém seu uso privado pode ser severamente limitado sem com isso impedir de modo sensível o progresso das Luzes. Por uso público de nossa própria razão entendo o que dela se faz como sábio ante o conjunto do público que lê. Chamo de uso privado aquele que se tem o direito de fazer de sua razão em um cargo civil ou numa função determinada que lhe é confiada²² (Kant, 1783, p. 516).

22 El uso público de nuestra propia razón debe ser libre siempre, y es el único que puede extender las luces sobre los hombres; sin embargo, su uso privado puede ser severamente limitado,

La breve y tal vez osada referencia a Kant en este pequeño —aunque célebre— texto acerca de las *luces*, al acto de leer y escribir como liberación, nos parece necesaria. Este pequeño pasaje nos ayuda en esta empresa de comprender el lugar de los *ejercicios físicos* en un universo de conocimientos, de método, de ciencia y, sobre todo, de ideas de una posible (y deseable) universalización de saberes y prácticas, de la necesidad de leer y escribir.

La hipótesis de nuestro recorrido es que las gimnasias se insertan exactamente allí, posibilitando así traer para la intimidad de la materia corporal, de los músculos y nervios, de las venas y de los órganos lo que antes había estado afuera. Si el moldeamiento del cuerpo se daba por lo que estaba afuera, ropas, zapatos, corsés, aparatos de enderezamiento y de reforma del cuerpo, con las gimnasias, todo eso pasa a ser invertido y efectivamente *incorporado*; ellas se vuelven *ortopedia de la carne* como sugieren los análisis de Vigarello (1978). Ya evocamos aquí los caminos de las ortopedias y los clásicos análisis y propuestas de Andry; las gimnasias acompañarían esa concepción de que los cuerpos y los gestos pueden ser corregidos pero, sobre todo, educados con método.

El segundo aspecto que tratamos aquí enfatiza la relación con la vida pública o, como dice Chambat (1987), de cómo la gimnasia fue el «deporte» de la República. Comprendiéndola como una forma específica de educación del cuerpo, como una pedagogía en el sentido dado por Vigarello (1978), de intervención, la gimnasia puede ser *leída* como expresión de una posibilidad de educación del cuerpo en un Estado republicano; es importante señalar ese detalle, no menos importante, de que ella solamente se instala en el siglo XIX, en los procesos de consolidación republicana. La gimnasia, así, creó gestos comunes para individuos libres e iguales insertos en una misma comunidad y sin lazos religiosos; la gimnasia es un elogio a la laicidad y expresa una posibilidad de educar el cuerpo de todos, de enseñar todo a todos como había deseado Comenius en 1631, con su obra *Didáctica magna*.

El tercer y último aspecto que se subraya aquí y que también establece lazos entre la gimnasia y algunos ideales de las *luces*, y tal vez ese sea su trazo más importante, es su constante reivindicación de procedimientos y de contenidos científicos en su formulación moderna. Los tratados de gimnasia elaborados desde finales del siglo XVIII, pero sobre todo en el siglo XIX, son fuentes irrefutables de esa proposición,²³ ellos comprueban esa preocupación central por construir un conocimiento con todo lo que tiene de sombrío y de luminoso. Ella no se define más como *arte* a partir de finales del siglo y, fundamentalmente en el siglo XIX,

sin impedir el progreso de la Ilustración. Por su uso público entiendo lo que se hace de ella como sabio ante el público que lee. Llamo uso privado al empleo de la razón que se puede hacer en una posición civil o en una función que se le ha confiado.

23 Es evidente que hubo tratados y sistematizaciones sobre la gimnasia en una larga duración y desde la Antigüedad; es evidente también que el período del Renacimiento promovió el florecimiento de obras canónicas sobre la gimnasia, como es el caso, por ejemplo, de *Arte ginástico*, de Mercurial, publicada en 1569. Lo que queremos diferenciar y situar aquí es el lugar que la gimnasia ocupa en el seno de la ciencia moderna, sobre todo a partir del siglo XVIII.

momento en que efectivamente se afirma como *ciencia*, la inserción en la escuela pública es una imagen clara y una marca de esa forma de entenderla.

Por todo eso, este texto tiene por finalidad hacernos pensar, de modo más profundo, acerca de las variadas formas de educación del cuerpo que emergen en el siglo de las luces y, entre ellas, sin dudas las gimnasias ocupan un lugar destacado. Más allá de una práctica, de una técnica, de una pedagogía, las gimnasias fueron *instituciones* que alimentaron ideas, ideas de educación republicana,²⁴ afirmadas extensamente a lo largo de todo el siglo XIX e incluso en las primeras décadas del siglo XX.

Y si, con un exceso de osadía, evocamos en este texto al filósofo Kant y su clásica pregunta: «¿Qué es la ilustración?», formulada en el siglo XVIII, deseamos concluir nuestra exposición de ideas evocando a Michel Foucault en el texto que produjo con la pregunta «¿Qué es la ilustración?», texto en el cual retoma la pregunta y la respuesta de Kant. Así, dice y escribe Foucault:

Un pequeño resumen para terminar y retornar a Kant. No sé si algún día nos haremos mayores. Muchas cosas en nuestra experiencia nos convencen de que el acontecimiento histórico de la Aufklärung no nos hizo mayores; y que nosotros no lo somos todavía. Y sin embargo, me parece que se puede dar un sentido a esa interrogante crítica sobre el presente y sobre nosotros mismos formulada por Kant al reflexionar sobre la Aufklärung. Me parece que esta es, inclusive, una manera de filosofar que no fue menor ni poco eficaz en estos dos últimos siglos. Es preciso considerar la ontología crítica de nosotros mismos no ciertamente como una teoría, una doctrina, ni siquiera como un cuerpo permanente de saber que se acumula; es preciso concebirla como una actitud, un *ethos*, una vía filosófica en que la crítica de lo que somos es simultáneamente un análisis histórico de los límites que nos son colocados y prueba de la posibilidad de superarlos. [...] No sé si es necesario decir hoy que el trabajo crítico también implica fe en las luces; él siempre implica, pienso, el trabajo sobre nuestros límites, o sea, un trabajo paciente que da forma a la impaciencia de la libertad. (Foucault, 2000, p. 351).

24 En Francia, en el siglo XIX, la gimnasia fue una práctica claramente identificada con ideales republicanos, laicos; el espectáculo de masa por ella protagonizado era identificado con las fiestas públicas, cívicas, republicanas (Soares, 1998 y 2009). También en Alemania la gimnasia estuvo vinculada a fiestas y espectáculos de masa en la plaza pública y fue comprendida como expresión corporal (Quitau, 2011 y 2015; Quitau y Soares, 2016).

Referencias bibliográficas

- AMORÓS, Francisco y Ondeano (1838). *Nouveau Manuel d'éducation physique, gymnastique et morale* (2 vols.). París: A La Librairie Encyclopédie de Roret.
- ARIÈS, P. (1991). «Por uma história da vida privada», en C. ROGER (org.), *História da vida privada: da Renascença ao Século das Luzes*, pp. 7-19. San Pablo: Companhia das Letras.
- BOISREGARD, A. N. de (1741). *L'Orthopédie, ou l'Art de prévenir et de corriger dans les enfants les difformités du corps* (2 vols.). París: Lambert & Durand.
- BURTON, R. (2011). *A Anatomia da Melancolia* (1621). Curitiba: Editora da UFPR.
- CASTAN, Y.; F. LEBRUN y R. CHARTIER (1991). «Figuras da Modernidade», en R. CHARTIER (org.), *História da vida privada: da Renascença ao Século das Luzes*, pp. 22-69. San Pablo: Companhia das Letras.
- CHAMBAT, P. (1987). «La gymnastique, sport de la République?», en *Esprit*, n.º 125, abril, pp. 22-35.
- COMENIUS, J. A. (1985). *Didáctica magna. Tratado da arte de ensinar tudo a todos* (1631). Lisboa: Fundação Calouste Gulbekian. (3.ª ed.)
- CORBIN, A. (1998). *Le territoire du vide: l'Occident et le désir de rivage (1750-1840)*. París: Aubier.
- (2001). *L'Homme dans le paysage*. París: Textuel.
- (2013). *La pluie, le soleil et le vent: une histoire de la sensibilité au temps qu'il fait*. París: Aubier.
- DUERR, H. P. (1998). *Nudité et pudeur: le mythe du processus de civilisation*. París: Maison des Sciences de l'homme.
- ELIAS, N. (1994). *O Processo Civilizador: uma história dos costumes*. Río de Janeiro: Zahar. (2.ª ed.)
- FOUCAULT, M. (1996). *A ordem do discurso. Aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970*. San Pablo: Edições Loyola. (1.ª ed. en francés 1971)
- (2000). «O que são as luzes?», en M. FOUCAULT, *Ditos e Escritos II: Arqueologia das Ciências e História dos Sistemas de pensamento*, pp. 335-351. Río de Janeiro: Forense Universitária.
- (2006). *Seguridad, territorio, población*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- (2008a). *Segurança, território, população. Curso dado no Collège de France (1977-1978)*. San Pablo: Martins Fontes.
- (2008b). *Nascimento da biopolítica. Curso dado no Collège de France (1977-1978)*. San Pablo: Martins Fontes.
- (2013). *O governo de si e dos outros*. San Pablo: Martins Fontes.
- GLEYSE, J. (1997). *L'instrumentalisation du corps: une archéologie de la rationalization instrumentale du corps, de l'Âge classique à l'époque hypermoderne*. París: L'Harmattan.
- GUTS MUTHS, J. C. F. (1793). *Gymnastik für die Jugend*. Dresden: Wilhelm-Limpert. (1.ª ed. 1793)
- (1959 [1796]) *Spiele zur Übung und Erholung des Körpers und Geistes*. Berlín: Sportverlag.
- JAHN, F. y E. EISELEN (1967). *Die Deutsche Turnkunst zur Einrichtung der Turnplätze* (1816). Stuttgart: Verlagsdruckerei Conradi & Co.
- KANT, I. (1784). «Resposta à pergunta: "Que é o Iluminismo?"» (trad. Artur Morão). Disponible en: <http://www.lusosofia.net/textos/kant_o_iluminismo_1784.pdf>
- LING, P. H. (1834-1840). *Gymnastikens allmänna grunder*. Upsala: Palmblad & Comp.
- MERCURIAL, J. (1973). *Arte ginnástica*. Madrid: Delegación Nacional de Educación Física y Deporte.

- PICH, S. (2013). «Adolphe Quetelet e a biopolítica como teologia secularizada», en *História, Ciências, Saúde. Manguinhos* (Rio de Janeiro), vol. 20, n.º 3, jul.-set., pp. 849-864.
- QUETELET, A. (1835). *Sur l'homme et le développement de ses facultés ou essai de physique sociale*. París: Bachelier Imprimeur-Libraire.
- QUITZAU, E. A. (2011). *Educação do corpo e vida associativa: as sociedades ginásticas alemãs em São Paulo (fins do século XIX primeiras décadas do século XX)* (tesis de maestría en Educación Física), Faculdade de Educação Física UNICAMP, Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP).
- (2015). «Da Ginástica para a juventude à ginástica alemã: observações acerca dos primeiros manuais alemães de ginástica», en *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, vol. 37, pp. 111-118.
- y C. L. SOARES (2016). «Um manual do século XVIII: culto à natureza e educação do corpo em *Ginástica para a Juventude*, de Guts Muths», en *Revista Brasileira de História da Educação*, vol. 16, pp. 23-50.
- ROGER, N. (1783). *Méthode sûre pour apprendre à nager en peu de jours*. París: Legras.
- ROUSSEAU, J. J. (1992). *Emílio ou da Educação* (1761). Río de Janeiro: Bertrand Brasil.
- (1976). *Discurso sobre a origem e fundamentos da desigualdade entre os homens*. Mira-Cintra: Europa-América.
- SANT'ANNA, D. BERNUZZI DE (2014a). «Da gordinha à obesa. Paradoxos de uma história das mulheres», en *Labrys* (edición en línea en portugués), vol. 25, pp. 5-19.
- (2014b). *Gordos, magros e obesos: uma historia do peso no Brasil*. San Pablo: Estação Liberdade.
- SOARES, C. L. (1998). *Imagens da Educação no corpo: estudo a partir da Ginástica Francesa do século XIX*. Campinas: Autores Associados.
- (2009). «Da Arte e da Ciência de Movimentar-se: primórdios da Ginástica no Brasil», en M. DEL PRIORE y V. ANDRADE DE MELO (orgs.), *História do Esporte no Brasil: do Império aos dias atuais*, pp. 133-178. San Pablo: Editora da UNESP.
- THOMAS, J. (2003). *Corps violents, corps soumis. Le policement des moeurs à la fin du Moyen-Age*. París: L'Harmattan.
- VIGARELLO, G. (1978). *Le corps redressé: histoire d'un pouvoir pédagogique*. París: Jean-Pierre Delarge. (1.ª ed.)
- (1988). *Une histoire culturel du sport: techniques d'hier... techniques d'aujourd'hui*. París: Éditions Robert Laffont.
- (2000). *Passion Sport: Histoire d'une culture*. París: Textuel.
- (2001). «L'invention de la gymnastique au XIX siècle: mouvements nouveaux, corps nouveau», en G. VIGARELLO (org.), *Anthologie de textes historiques*, pp. 4-5. París: EPS.
- (2002). *Histoire de la beauté: le corps et l'art d'embellir de la Renaissance à nos jours*. París: Seuil.
- (2005). *El cuerpo corregido*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- (2010). *Les métamorphoses du gras: histoire de l'obésité*. París: Seuil.

Asociacionismo gimnástico alemán en Brasil (1858-1938)

EVELISE AMGARTEN QUITZAU

Introducción

En el año 1820, el emperador brasileño don João VI firmó el decreto que reglamentaba e incentivaba la entrada de individuos de otros países, entre ellos los alemanes, que comenzaron a llegar sistemáticamente al país en 1824. En ese año, conocido como el marco inicial de la inmigración alemana al país, fue fundada la colonia de São Leopoldo, en Río Grande del Sur, a partir de acciones de los gobiernos imperial y provincial. En esa misma época, se formaron otras colonias en los estados de San Pablo, Paraná y Santa Catarina, pero sin el mismo éxito que São Leopoldo.

Es difícil precisar la cantidad de alemanes que entraron en el país, especialmente en los primeros años del movimiento migratorio. Emilio Willems (1980), a partir del análisis de diferentes registros oficiales, afirma que entre 1887 y 1936 entraron en Brasil cerca de 280000 alemanes, lo que equivale al 7% de los 4097783 inmigrantes que llegaron al país en este período.

A su llegada al país, especialmente en los años iniciales, fueron ubicados en zonas rurales sin infraestructura, en tierras que no eran adecuadas para el cultivo. Así, muchos de ellos salieron de estos *núcleos coloniales* para vivir en áreas urbanas cercanas. Entretanto, hubo casos en que los núcleos florecieron y se convirtieron en importantes referentes en sus estados, como las ciudades de Blumenau, Joinville, Novo Hamburgo y el propio São Leopoldo. Fue principalmente como una reacción a la escasez estructural que esos inmigrantes comenzaron a crear diferentes tipos de asociaciones, como las de beneficencia, las religiosas (especialmente entre los protestantes), las educativas y las recreativas, lo que hizo que el asociacionismo fuese considerado por estudiosos del tema como una característica típica de las áreas de colonización alemana en Brasil (Luebke, 1987; Magalhães, 1998; Rieth, 2007; Schallenberger, 2009; Seyferth, 1982, 1999, 2004, 2011; Willems, 1980). Entre las asociaciones agrupadas como recreativas encontramos las de tiro, las de canto y las de gimnasia —las *Turnvereine*—.

En este estudio se busca comprender la gimnasia como una forma específica de educación del cuerpo en la vida asociativa de los inmigrantes alemanes en el sur y el sudeste de Brasil, donde se establecieron mayoritariamente, así como las

relaciones entre estas sociedades y la idea de *Deutschtum*,¹ entre los años de 1858, cuando fue fundada la primera sociedad de gimnasia, y 1938, cuando se iniciaron las políticas de nacionalización de instituciones creadas por inmigrantes.

Asociacionismo y gimnasia en Alemania en el siglo XIX

El asociacionismo gmnástico, y el asociacionismo en general, no fue un fenómeno particular de los alemanes que se establecieron en otros países, sino un movimiento fuerte y muy intenso que ocurrió en Alemania a lo largo del siglo XIX. Las diferentes asociaciones que se crearon en ese período tenían como principal característica en común el hecho de agrupar individuos que se reunían voluntariamente, motivados por aspectos como la búsqueda de una sociabilidad que superara los límites del ámbito familiar, profesional o de clase, una instrucción entre los propios miembros de la asociación que contribuyera a desarrollar individuos esclarecidos, el cambio de las condiciones sociales y, en algunos casos específicos como las sociedades culturales y científicas, *servir* a su propio arte o ciencia (Nipperdey, 1972).

Las asociaciones significaban una nueva manera de organizarse socialmente que partía del supuesto de que los individuos eran libres para vincularse o desligarse de esas instituciones y de que todos deberían actuar de forma igualitaria, respetando las determinaciones deliberadas por el grupo y fijadas en sus estatutos. Entre las diferentes asociaciones que se establecieron en este período encontramos las sociedades gmnásticas (*Turnvereine*) que, desde el inicio, se configuraron como una de las grandes fuerzas del movimiento asociativo alemán y llegaron a reunir entre 80000 y 90000 asociados en todo el territorio alemán a mediados del siglo XIX (Langewiesche, 2000).

Cuando Friedrich Ludwig Jahn publica *Die Deutsche Turnkunst* en 1816, a partir de sus experiencias en Berlín, establece las bases sobre las que la gimnasia y el asociacionismo gmnástico se desarrollarían en Alemania a lo largo del siglo XIX. Con contenido fuertemente influenciado por ideas nacionalistas²

- 1 El término *Deutschtum* involucra una serie de elementos que dificultan su traducción. En inglés se utiliza el término *germanness* y en portugués *germanidade*. Aunque en los diccionarios alemán-español consultados el término aparezca más comúnmente traducido como «nacionalidad alemana», también encontramos su registro como *germanidad*, término que será adoptado hasta el final del texto. El concepto de *Deutschtum/germanidad* será aclarado más adelante.
- 2 A comienzos del siglo XIX, Alemania aún no era un Estado políticamente unificado, sino un «concepto puramente cultural», como afirma Eric Hobsbawm (2008, p. 77), y además estaba parcialmente dominada por los ejércitos napoleónicos. Esa fragmentación territorial, sumada a la presencia extranjera en parte de los territorios, llevó al surgimiento de un movimiento nacionalista fuertemente basado en la idea de la lengua como gran elemento de cohesión entre los estados que configuraban el territorio alemán y cuyos objetivos principales eran justamente expulsar los ejércitos extranjeros y formar un Estado nación unificado. Sobre las características de Alemania en ese período y su proceso de formación como Estado nación, ver entre otros: Hobsbawm (2008), Kitchen (2007), Elias (1997), Sheehan (1989), Rucker (1949).

que se expresan desde el cambio de los términos utilizados para denominar la gimnástica, de *Gymnastik* a *Turnen*, el manual de Jahn se dedica no solo a describir detalladamente la ejecución de ejercicios y juegos, sino también a determinar una serie de cuestiones más amplias relativas a la gimnasia, como instrucciones para la construcción de aparatos, cantidades y disposición adecuadas para plazas de diferentes dimensiones y, principalmente, un código de conducta que debería ser seguido por todos los gimnastas. Las «leyes del *Turnen*» (Jahn y Eiselen, 1967) constituían un código de comportamientos que debían sobrepasar los límites de la plaza de gimnasia: un gimnasta jahniiano debía mantenerse lejos de divertimentos «inconvenientes a la vida juvenil», así como de influencias extranjeras, especialmente los provenientes de Francia. Además, debía vivir a partir de la idea de que su mayor riqueza debía ser «vivo, libre, alegre y devoto», palabras que, por iniciarse todas con la letra efe en el idioma original, fueron conocidas como «las 4 F», que con el tiempo ganaron la representación gráfica en forma de cruz que pasó a adornar banderas, uniformes, salones y publicaciones de gimnastas a lo largo del siglo XIX.

Estas leyes no tenían solamente la finalidad de controlar los comportamientos de los gimnastas, sino también de intentar eliminar barreras estamentales entre ellos, en un intento de crear un sentimiento de identificación y pertenencia colectiva. Así, determinaban la obligatoriedad del uso de un uniforme específico para las sesiones en la plaza de gimnasia, que debía ser de material resistente, flexible y accesible a todos. En este mismo sentido, establecía la sustitución del tratamiento formal *Sie* por el informal *Du*, que en español serían lo mismo que *señor* y *tú*.

Al crear estos mecanismos de ruptura de límites estamentales y un espacio de sociabilidad fuera de las instituciones tradicionales (como la familia, la escuela o la iglesia), el movimiento iniciado por Jahn en Berlín ya presentaba ciertas características comunes al movimiento asociacionista que se desarrollaba en Alemania: libertad de pertenencia al grupo, determinación de un espacio de debate no controlado por el gobierno o la familia, código de comportamiento de sus miembros. Sin embargo, el desarrollo del movimiento jahniiano fue interrumpido en 1819, cuando el discurso cada vez más intenso y radical de Jahn y de los gimnastas, especialmente ligado a los movimientos estudiantiles, como también otros incidentes, llaman la atención de las autoridades prusianas, que deciden detener a Jahn y prohibir la práctica del *Turnen* en su territorio.

En esa fase inicial de organización, o sea, entre 1811 y 1819, el *Turnen* logró considerable expansión especialmente debido al vínculo de Jahn con diferentes representantes del movimiento nacionalista, entre los que se pueden destacar los miembros de las hermandades de estudiantes universitarios,³ y a los esfuerzos

3 Así como los gimnastas, los estudiantes también representaban gran parte de los involucrados en el movimiento nacionalista alemán de inicios del siglo XIX. Estos estudiantes conocieron a Jahn y su propuesta de gimnasia principalmente en 1813, cuando, así como los gimnastas, se alistaron a los ejércitos voluntarios de Lützow en la guerra de liberación contra

del propio autor para diseminar sus ideas, como la actuación en la fundación de plazas de gimnasia en otras ciudades y la utilización de excursiones para el establecimiento de nuevas plazas de gimnasia y el contacto con comunidades existentes en localidades más alejadas. Según los análisis de Dieter Düding:

... la red de organizaciones locales de gimnastas que cubrió Alemania solamente pudo ser tejida pues Jahn movilizó completamente sus habilidades autorales y organizacionales para la formación del movimiento del Turnen, así como su talento para reunir a los jóvenes a su alrededor y conducirlos a su propósito (1984, p. 61 [traducción propia]).

Interrumpida desde 1819, la práctica del *Turnen* es liberada nuevamente en los estados alemanes a partir de 1842 y poco tiempo después ya es posible percibir un crecimiento significativo en la cantidad de sociedades gimnásticas. Antes liderada especialmente por estudiantes, la gimnasia —y el asociacionismo gimnástico— pasa a ser impulsado mayoritariamente por trabajadores y pequeños burgueses. Al contrario de lo que pasaba en el inicio del movimiento gimnástico, las nuevas organizaciones tenían como principal característica el ordenamiento mediante estatutos, lo que aseguraba que todos sus miembros tenían real igualdad de derechos y deberes. Este período coincide con importantes olas migratorias hacia el continente americano, donde a partir de la década de 1850, es posible observar la fundación de sociedades gimnásticas por alemanes que dejaron su país de origen por distintos motivos. Entre los países en los que los gimnastas constituyeron sociedades se encuentran Estados Unidos (Hofmann, 2001), Chile (Temme, 2000) y Brasil (Wieser, 1991; Quitzau, 2011, 2016), objeto de este estudio.

La organización del asociacionismo gimnástico alemán en Brasil

Las primeras sociedades gimnásticas fundadas por inmigrantes alemanes en Brasil datan de 1858 en Joinville (Santa Catarina) y de 1859 en Río de Janeiro. La sociedad de Joinville es una de las que siguen en actividad al día de hoy; por otro lado, la sociedad de Río de Janeiro cerró en el siglo XIX y son pocas las huellas que podemos encontrar de su existencia.

En el primer estudio sobre el asociacionismo gimnástico alemán en Brasil, publicado por Wieser en 1991, el desarrollo de este movimiento se divide en dos períodos. El primero, llamado *período de aislamiento* se extiende desde 1858 hasta el comienzo de la década de 1880. Como el propio nombre indica, es un período de poca actividad en términos de gimnasia en los núcleos coloniales

los franceses. Según Elias (1997), ellos fueron atraídos por el movimiento jahniano por ver en su gimnasia una práctica sin disciplinamiento, aunque la autodisciplina fuera una virtud muy valorada por los gimnastas de Jahn. Su organización contribuyó a la diseminación del *Turnen* en varios estados alemanes.

alemanes durante el cual son fundadas apenas cuatro sociedades: Turnverein Joinville (1858), Turnverein Rio de Janeiro (1859), Deutscher Turnverein Porto Alegre (1867) y Turnverein Blumenau (1873). La segunda fase identificada por Wieser, que se extiende de la década de 1880 hasta 1917, es llamada *período de organización suprarregional* y se caracteriza por la creación de la Turnerschaft von Rio Grande do Sul y la Itajahy-Gau, instituciones que congregaban sociedades gimnásticas de diferentes ciudades y que eran responsables, por ejemplo, de organizar encuentros de formación de instructores de gimnasia y festivales gimnásticos colectivos. Siguiendo los intentos de periodización del desarrollo del asociacionismo gimnástico alemán en Brasil, en el período de entreguerras, o sea, entre inicios de la década de 1920 y fines de la de 1930, podemos identificar un último período que tal vez sea posible denominar *período de ampliación* en que las sociedades gimnásticas retoman sus actividades y su crecimiento, aumentan su comunicación desarrollando una *prensa gimnástica* e intentan formar nuevas organizaciones suprarregionales de carácter estadual, nacional e internacional que en sus diferentes niveles buscaban integrar las cerca de 60 asociaciones existentes en el país.⁴ Entre las iniciativas de nivel estadual se encuentran el Turngau Nord Santa Catarina (1936) y el Turngau Paraná (1937), así como la mención a un Gau Tijuca, en Río de Janeiro, pero sin más detalles sobre su fecha de fundación o sobre cuáles asociaciones lo constituían.

En 1932, la Turnerschaft von Rio Grande do Sul fue consultada por gimnastas de Argentina y Chile sobre la posibilidad de creación de una Südamerikabund, o sea, una liga de las sociedades gimnásticas alemanas en América del Sur. Las cuestiones que fundamentaban la propuesta eran la necesidad de aproximación entre las sociedades sudamericanas, la realización de visitas conjuntas a Alemania, la organización de festivales comunes como forma de intercambio y la necesidad de crear un periódico específico o apropiarse de alguno ya producido por las sociedades como órgano oficial de comunicación entre los miembros de la liga. La inexistencia de registros posteriores sobre el tema nos indica que los gimnastas no lograron organizar la Südamerikabund. Por otro lado, tal vez inspirados por ese intento, en 1935, durante la 8.^a Deutsche Turnfest (8.^o Festival de Gimnasia Alemán) organizada por la Turnerschaft von Rio Grande do Sul, representantes de clubes de esta entidad se reunieron con representantes de la Turnverein Blumenau y la Turnerschaft von 1890 in São Paulo en una asamblea que deliberó sobre la creación de la Bund Deutschbrasilianische Turnvereine —B. D. T. (Liga de las Sociedades Gimnásticas Germano-Brasileñas). Hay

4 Un relevamiento realizado por la Turnerbund Porto Alegre en 1932 nos informa sobre la existencia de 57 sociedades gimnásticas germano-brasileñas en funcionamiento. El propio realizador del relevamiento, Georg Black, reconoce que este no es completo, pues no todas las asociaciones contactadas enviaron los datos solicitados. Un ejemplo es la sociedad existente en Juiz de Fora, Minas Gerais, fundada en 1909, pero que no aparece en los datos publicados por Black en 1932 (Die T. R. G. zum Auslande, 1932). Sobre la sociedad de Juiz de Fora, ver Lisboa (2010).

que observar que ya existían esfuerzos en este sentido desde 1916, cuando la Teuto-Brasilianischer Turnverein Curityba envió a otras sociedades una propuesta de fundación de una Turnverband für Mittel- und Südbrasilien (Liga de Sociedades Gimnásticas del Centro y Sur de Brasil). El hecho de que la propuesta fuera iniciada durante la Primera Guerra, un período difícil en la historia de las sociedades gimnásticas germano-brasileñas, puede explicar por qué no se encuentran referencias posteriores respecto a este tema y por qué la discusión es recuperada recién a mediados de la década de 1930. Lo único que nuestras fuentes nos permiten saber sobre el tema son algunos aspectos organizacionales, o sea: que el registro de la liga estaba bajo responsabilidad de la Turnerschaft von Rio Grande do Sul, que la liga utilizaría el periódico Deutsche Turnblätter, de Porto Alegre, como su órgano oficial de comunicación y que la recién formada organización debía ser inscrita en el Gau Ausland de la Deutsche Turnerschaft.

En los años en que actuaron libremente en Brasil, estas sociedades de gimnasia buscaron mantenerse en contacto con su país de origen. En este sentido, algunas de ellas fueron registradas en la Deutsche Turnerschaft, institución alemana que incorporaba sociedades gimnásticas del territorio alemán, así como las fundadas por los alemanes establecidos en otros países, y que organizaba la gimnasia en Alemania. Además, muchas estaban suscritas al Deutsche Turnzeitung, periódico oficial de la Deutsche Turnerschaft, a través del cual intentaban mantenerse actualizadas respecto a los aspectos organizacionales y técnicos del *Turnen*. En verdad, tanto la Deutsche Turnerschaft como el periódico Deutsche Turnzeitung servían como modelos para las acciones de los gimnastas alemanes en Brasil en sus intentos de organización de las sociedades en órganos suprarregionales, aunque no hayan alcanzado mucho éxito en este sentido.

Como gimnastas alemanes, por lo tanto, individuos guiados por los ideales y el espíritu de Friedrich Ludwig Jahn, este grupo entendía que su tarea era trabajar por el mantenimiento del *Deutschtum* en tierras extranjeras. El *Deutschtum*, que en español se traduce como «nacionalidad alemana», involucra aspectos como lengua, música y cultura alemanas comprendidos como algo específico de este pueblo, heredado por las generaciones y basado en su cultura compartida, independientemente de fronteras geográficas. Esto se lograría a partir de la preservación de la lengua alemana, de sus músicas y sus costumbres, en un ambiente que debía ser moldeado por principios tales como la camaradería, la fuerza de voluntad y, principalmente, el sentimiento de pertenencia colectiva. En las diferentes publicaciones se buscaba crear una identidad del gimnasta germano-brasileño que sería constantemente evocada en las diferentes publicaciones de estas asociaciones y en los festivales de gimnasia.

Los festivales

Los festivales eran un importante elemento de sociabilidad en las asociaciones gimnásticas, ya fuera entre sus propios miembros, entre asociaciones de diferentes ciudades o incluso entre las asociaciones y las comunidades en que estaban insertas. En este sentido, el calendario social contenía desde fiestas menores, como encuentros sociales de los gimnastas, fiestas familiares, como Pascua y Navidad, o noches con presentaciones teatrales y musicales, hasta celebraciones de gran tamaño, como las celebraciones de los aniversarios de fundación, las fiestas en homenaje a la memoria de Jahn y las llamadas *Turnfeste*. Estas últimas no eran solamente un espacio de torneos y divertimento, sino también de reunión de asociaciones gimnásticas de diferentes ciudades, a veces de otros estados, que contaban también con la presencia de otros individuos, no solo sus asociados. Independientemente de cuán grande era la celebración, en general estaba compuesta por competencias de ejercicios gimnásticos y juegos, presentaciones colectivas de gimnasia, discursos y canciones que exaltaban su respeto y devoción por el Turnen, por Brasil y por Alemania.

Así como hacían en términos de organización general, los gimnastas miraban a los festivales alemanes como su modelo. Iniciados especialmente a partir de la década de 1840, los festivales de gimnasia sirvieron como un espacio de debate y establecieron una serie de símbolos y rituales que los gimnastas utilizaron en todos los lugares, incluso en Brasil. Entre discursos, canciones y desafíos corporales, los gimnastas germano-brasileños buscaban crear con sus festivales espacios de debate y aproximación, y reforzar la identidad colectiva que constantemente intentaban construir y fomentar. Además, los festivales servían también de vitrina de los ideales de las sociedades de gimnasia para la población en general, constituyéndose como momentos en que podían mostrar a los otros el valor que tenía el *Turnen* como forma de mantener los valores considerados *alemanes*, como la camaradería, el coraje, el sentimiento de pertenencia colectiva. En este sentido, especialmente las presentaciones de ejercicios colectivos eran en general el componente más destacado en el programa de estos festivales.

... aquí se pudo sentir lo que hay de más grandioso en la gimnasia. No fue solamente un ritmo de cuerpos; aquí los espectadores fueron tomados por la más profunda emoción del alma, que provocó sensaciones de todos los tipos, que ocasionalmente despiertan en nosotros la manifestación de la vida, sentida apenas cuando la acción humana es expresada de manera tan elevada y de tan excepcional belleza, como en este caso. (Nach der Rückkehr..., 28 oct., 1929)

Según Michael Krüger, en estos festivales «los ejercicios y la gimnasia en grupo tienen un significado central, pues no es por discursos, sino por las experiencias corporales en grupo que se puede producir el sentimiento de colectividad nacional» (2009, p. 83). Así, las presentaciones colectivas y los desfiles por las ciudades, de participación obligatoria para todos los gimnastas inscriptos,

eran elementos que llamaban la atención de los espectadores y eran destacados en los relatos sobre los festivales.

Elias Canetti (2008), al estudiar el efecto de las masas sobre los individuos, afirma que uno de los aspectos principales es que en la masa todos se sienten iguales, todos son parte de un mismo cuerpo, y esto tiene un efecto impactante en los individuos. Este efecto hipnotizador, esta sensación de estupor, está presente en los relatos de las presentaciones colectivas. El gran grupo de hombres y mujeres con las mismas vestimentas, siguiendo con precisión los movimientos mostrados por el instructor, formando una gran masa uniforme, fluida, ordenada y disciplinada que se movía como un único cuerpo causaba en los espectadores la sensación descrita por Canetti y se configuraba, por lo tanto, como una importante propaganda de los valores defendidos por las sociedades gimnásticas. Ellas transformaban en algo visible, tangible, en una experiencia corporal, aquellas ideas presentes en discursos y publicaciones, aquella imagen de los gimnastas germano-brasileños como un grupo homogéneo, disciplinado, preciso, ordenado, voluntario, la idea de que un objetivo solamente puede ser alcanzado a través del trabajo abnegado y colectivo.

Los festivales, por lo tanto, eran de cierta manera la cúspide del trabajo que los gimnastas realizaban durante el año y servían de exposición de los valores que la gimnasia alemana podía cultivar. Además, representaban, así como en Alemania, un espacio de debate e intercambios entre las sociedades gimnásticas. Si pensamos, por ejemplo, en las organizaciones suprarregionales y en la propia Bund Deutschbrasilianische Turnvereine, casi todas fueron fundadas en asambleas realizadas en estos festivales. Incluso la creación de la Turnerschaft von Rio Grande do Sul, cuya fundación no ocurrió durante un festival, estuvo en parte motivada por la idea de posibilitar la organización de festivales gimnásticos colectivos.

La vida al aire libre

Las sesiones de gimnasia acontecían durante la semana, en el horario nocturno. En estos encuentros, hombres, mujeres y niños, cada uno con su horario y sus grupos, se ejercitaban en los aparatos clásicos de la gimnasia: las barras paralelas, el caballo, las barras fijas. Con ellos, buscaban adquirir salud y fuerza, educar sus cuerpos para que se tornasen ágiles, resistentes y portadores de una bella postura. A través de estos ejercicios, educarían también sus espíritus, proveyéndolos de coraje, disciplina, autonomía, camaradería, subordinación, entre otros valores indicados como resultado de la práctica regular del *Turnen*. En una sesión de gimnasia, cuerpo y carácter eran moldeados simultáneamente y de manera inseparable, pues, ya dirían los gimnastas de São Leopoldo,

en cuanto ejercita sus virtudes, debe olvidar costumbres malas y vacías. [...]

Cuando se ejercita [en el *Turnen*], se es señor de su cuerpo. [...] El movimiento hermoso, preciso y lleno de emoción lo cultiva, agita su sangre, impulsándolo por sus músculos hasta la más delgada vena.

Eso limpia su salud, forma su cuerpo uniformemente y también su espíritu, pues lo hace por libre voluntad y obtiene con ello objetivos creativos. Todo ejercicio es una decisión, es una voluntad; usted aprende a razonar rápido, a transformar aquello que pensó, en una fracción de segundo, en una acción bella y controlada. Eso se transfiere para toda su vida, para su trabajo (*Turnen, eine Quelle...*, 1938, p. 2).

Hay, por lo tanto, un discurso disciplinar muy fuerte basado especialmente en un ideal de control de las voluntades, lo que nos da una impresión de que las sesiones de gimnasia eran algo muy frío, un ambiente poco atractivo. Sin embargo, paralelamente a este discurso, se habla también de otra característica que podría ser clasificada como el extremo opuesto: la alegría. Esa misma gimnasia entendida como educadora de las voluntades es también presentada como portadora de la alegría. Solamente en un ambiente alegre, en el que se sonríe, en el que se construyen relaciones de amistad, la gimnasia conseguiría florecer y se lograría establecer la unidad deseada por los gimnastas.

El *Turnen* era considerado en sí mismo un sistema de ejercicios completo, múltiple y que trabajaba todas las partes del cuerpo armoniosamente. A su vez, podía ser aún más eficaz si era asociado a los ejercicios al aire libre. De hecho, si recurrimos a los primeros manuales de gimnasia publicados en Alemania entre fines del siglo XVIII y comienzos del XIX, incluso al de Jahn, la gimnasia era un ejercicio al aire libre y después de su desplazamiento a los gimnasios cerrados, siempre que era posible, los gimnastas buscaron mantener el contacto con la naturaleza, fuera por la realización de ejercicios y juegos en plazas abiertas, fuera por caminatas en la naturaleza.

Nadar, correr, jugar al aire libre eran, para ellos, actividades extremadamente importantes desde el punto de vista de la sociabilidad, pero también de la higiene. Ya decían los gimnastas de Curitiba,

los juegos acontecen en la naturaleza libre de Dios, favorecidos por el aire y el sol, que por sí mismos ya ejercen los mejores beneficios al cuerpo humano que podemos imaginar (*Teuto-Brasilianischer...*, 1929a, p. 1).

Los ejercicios al aire libre eran, por lo tanto, un escape de los ruidos y del humo de las ciudades, un lugar de regeneración para sus miembros. Así, si al inicio la preocupación de las sociedades gimnásticas germano-brasileñas era conseguir una sede, una vez establecidas, buscaban alcanzar un segundo objetivo: una plaza al aire libre. Cuando la obtenían, la visitaban los fines de semana, cuando se dedicaban a la práctica de carreras, saltos, lanzamientos, juegos de fútbol, *Handball*, *Faustball*, *Tamburinball*.

Las prácticas al aire libre no quedaban circunscritas a los límites de las asociaciones. Muy frecuentes, y a veces previstas en sus estatutos, eran también las

caminatas junto a la naturaleza (*Wandern*). Relatos de tales paseos pueden ser encontrados en las más antiguas huellas dejadas por estas asociaciones. Si nos remitimos a la Turnverein Río de Janeiro, fundada de 1859, uno de los pocos relatos que encontramos es precisamente sobre una expedición que realizaron al Pan de Azúcar en 1862.

Más que ofrecer un escape de la vida cotidiana agotadora de las ciudades y servir como un espacio de sociabilidad, los paseos se configuraron también como una manera de conocer el país que había recibido a estos inmigrantes y sus antepasados y que ellos eligieron como su nueva patria. Así, en los relatos sobre los paseos es muy común encontrar señales de verdadera admiración por la flora y la geografía brasileña. Pero se encuentra también un discurso de exaltación del alemán como pionero.

Como hemos mencionado anteriormente, los alemanes formaron uno de los primeros grupos que emigraron sistemáticamente a Brasil y especialmente a los estados de Santa Catarina y Río Grande del Sur, donde se ubicaron en áreas casi sin infraestructura y completamente tomadas por la flora nativa; la imagen del pionero era muy fuerte entre sus descendientes. Así, en algunos relatos, no solo era evocada la exuberancia de la naturaleza brasileña, sino también las huellas de *civilidad* que el inmigrante alemán, a través de su trabajo, habría creado en este ambiente antes inhóspito y peligroso. Estos momentos de exaltación del pionero estaban presentes especialmente en los relatos de la Turnverein Blumenau. En sus relatos sobre los paseos que realizaban a las montañas del área, exaltaban las señales de colonización humana que podían mirar desde la cumbre, en un discurso de progreso y conquista que colocaba a los alemanes como portadores de la civilización, que habrían domesticado la selva brasileña y transformado ese espacio en un lugar habitable.

Ese discurso de los alemanes como pioneros civilizadores es muy claro, por ejemplo, en el relato de un paseo de los gimnastas de Blumenau a una de las montañas de la cercanía, la Spitzkopf:

Hacia el interior, los ojos pasean por el interminable camino de bosque que solamente a veces es interrumpido por algún pequeño claro. Como marcas de quemadura en ropas, así aparecen los hombres en medio de las plantas en esa gigante alfombra de bosque salvaje. [...] En general, todo lo que se mira es floresta. [...]

Consideramos un deber de civilidad informar a los «señores de la tierra», los pieles rojas, sobre la provisoria ocupación de la Spitzkopf, con disparos. [...] La Spitzkopf queda en medio de la región de los Bugres y frecuentemente sirve de refugio a los salvajes (Eine Turnfahrt..., 1904, pp. 829-830)

Todos los desafíos impuestos en el camino hasta la cumbre eran compensados por el panorama, que en el caso de la Spitzkopf les permitía observar las señales de conquista humana, considerados como símbolos de la asiduidad y la persistencia de los pioneros alemanes, como características del *trabajo alemán* y, consecuentemente, de la germanidad. Hay, en este sentido, una visión de progreso

y conquista por medio del trabajo que hace que los alemanes se consideren los grandes pioneros y responsables por el desarrollo de la región, imponiéndose como civilizadores frente a los «señores de la tierra», o sea, los indios que ya vivían en ese espacio mucho tiempo antes que los inmigrantes. Como se puede asumir desde el relato de los gimnastas de Blumenau y es constatado por Ana Márcia Silva, Célia Guimarães Perini y Márcia de Souza Pedroso Agostini (2003) y Giralda Seyferth (2000a), los conflictos entre inmigrantes y los «bugres», como clasificaban a los indios⁵ fueron frecuentes en ese escenario y eran utilizados como ejemplos de cómo el pionero alemán había logrado *civilizar* y *domesticar* estas áreas.

Pero las caminatas eran también un momento de entretenimiento y salud. Animados por diferentes canciones cuyo tema era la vida al aire libre, al hacer estos paseos entraban en contacto con los diferentes elementos de la naturaleza. Así lo indicaba, por ejemplo, la sociedad gimnástica de Curitiba, al incentivar a sus gimnastas a que

ejerciten el canto durante la gimnasia, hagan alegres caminatas al aire libre, expandan el pecho en la naturaleza libre con divertidas canciones y extiendan sus excursiones hasta las ciudades vecinas, contacten a sus hermanos gimnastas y alcancen la asociación de las sociedades gimnásticas: ¡grandes obras solamente prosperan con unidad! ¡Gut Heil! (Teuto-Brasilianischer..., 1929b, p. 6).

Las caminatas, más allá de posibilitar a los gimnastas un contacto con «hermanos» de otras ciudades, una interacción entre miembros de distintos departamentos de las asociaciones, ya que varios paseos eran hechos por grupos compuestos por hombres y mujeres (y a veces niños), en un ambiente de entretenimiento, tenían también un rol higiénico y de fortalecimiento. El contacto con los elementos de la naturaleza les servía como una compensación de los efectos de la vida en áreas urbanas. Especialmente el aire (preferentemente el aire frío de las mañanas o el de las montañas) más puro y fresco que el de la ciudad tenía un efecto refrescante y fortalecedor sobre el cuerpo (Die notwendige Winterspaziergang, 1915, p. 33). En esta misma lógica, los baños en ríos y cataratas y en el mar, o incluso en el agua de lluvia, servían como momentos de recuperación y entretenimiento, especialmente en los días calurosos de verano.

5 De acuerdo con Silva, Perini y Agostini (2003), cuando los primeros inmigrantes alemanes llegaron a esta región de Santa Catarina, el área ya estaba ocupada por portugueses, franceses, africanos e indios xokleng y carijós que eran continuamente empujados al oeste conforme avanzaban los proyectos de colonización.

«¿Nosotros, germano-brasileños, somos alemanes en el exterior?»⁶, la cuestión identitaria

El gran eje conductor de las acciones de las sociedades gimnásticas fundadas por alemanes en Brasil era la ya mencionada idea de *Deutschtum*, aquí traducida como *germanidad*. El advenimiento al país de esta idea coincide con el propio movimiento asociacionista de estos inmigrantes, mostrándose también estrechamente vinculado al establecimiento de alemanes en áreas urbanas. Es especialmente por el contacto con los llamados *lusobrasileños* y con la llegada de inmigrantes con mayor capital cultural que una «conciencia étnica teuto-brasileña y un sentido de grupo fundamentado en la germanidad comienzan a formalizarse» y a transformar sus distintas asociaciones en espacios de preservación de la lengua y la cultura alemana (Seyferth, 2000a [traducción propia]). Una de las primeras referencias explícitas a la vinculación entre *Deutschtum* y sociedades gimnásticas en las fuentes consultadas se encuentra en un informe sobre la situación del *Turnen* en el país, publicado en el *Deutsche Turnzeitung* en 1881. De acuerdo con este informe,

Los puntos de apoyo de la gimnasia alemana son los principales locales de la germanidad en la provincia de Río Grande del Sur: Porto Alegre y São Leopoldo. Enseguida está la provincia de [Santa] Catarina, con Blumenau y Joinville. La antes floreciente sociedad gimnástica (alemana) de Río de Janeiro lamentablemente retrocedió, y en su lugar surgió el Club de Gymnastica Portuguesa que como sociedad en Río tiene significativa importancia, pero ¿respecto a su rendimiento gimnástico? Yo no sé (Die Turnerei in Brasilien, 1881, p. 407).

Si seguimos adelante en la lectura del informe, es posible notar que el autor señala un gran problema: la desunión tanto de los gimnastas entre sí como entre las sociedades gimnásticas y las comunidades a las que pertenecían. En el informe se observa una intensa argumentación sobre la necesidad de que los gimnastas formasen un grupo unificado, con un espíritu de lealtad que lograrse superponerse a cualquier distinción de clase y estatus social. Se buscaba, en realidad, construir una imagen de los gimnastas germano-brasileños como un grupo homogéneo, en el que la cohesión en nombre de un objetivo común fuera más fuerte que las posibles diferencias de clase, género, religión o cualquier otro marcador social. En ese sentido, la idea de *germanidad* y la búsqueda por cultivarla en tierras brasileñas era un importante elemento aglutinador, aunque también presentaba algunas particularidades regionales, algo que se evidencia especialmente en la década de 1930.

6 La cuestión es planteada por Bercht, Englert y Friedrichs, de la *Turnerbund Porto Alegre*, en un folleto publicado en 1937 en respuesta a la presión de miembros del partido nazi para que las sociedades se inscribiesen en entidades alemanas.

Según Seyferth,

la idea de *Deutschtum* en su variante teuto-brasileña (por eso el uso eventual de la expresión *Deutschbrasilianertum*) contiene un ideal de superioridad germánica, concebido etnocéntricamente en oposición a los otros brasileños; pero se puede percibir dos significados complementarios alusivos, respectivamente, al rol económico-político de los alemanes en Brasil y a la pertenencia étnico nacional (2000b, p. 300, [traducción propia]).

Así, como germano-brasileños, estos gimnastas expresaban su pertenencia política al Brasil y, por tanto, buscaban cumplir con sus obligaciones como ciudadanos brasileños al mismo tiempo que reivindicaban el derecho de mantener sus costumbres, especialmente su lengua. Así, comprendían que la preservación de la lengua, la poesía y la música alemana era uno de sus deberes en territorio extranjero. Sus acciones en este sentido iban desde el uso del alemán en sus comunicaciones (orales y escritas) en el ámbito del club hasta la oferta de espectáculos teatrales y musicales y de bibliotecas llenas de títulos (en alemán) de los más diversos géneros literarios.

Ese aislamiento voluntario de los alemanes, sumado a la insistencia en mantener sus particularidades culturales hizo que desde fines del siglo XIX surgiera en el país la noción de *peligro alemán*, que partía del supuesto de que el objetivo de estos inmigrantes era separarse del estado brasileño y asociarse a la Alemania recién unificada por Otto von Bismarck. Esta noción varió en intensidad a lo largo de las primeras décadas del siglo XX y alcanzó una primera intensificación en el período de la Primera Guerra.

Aunque de acuerdo con Frederick Luebke (1987) se pueda identificar en la década anterior a la Primera Guerra un cambio en la forma como la sociedad brasileña miraba a los inmigrantes alemanes, comenzaba a comprenderlos como sinónimo de amenaza, fue recién con la entrada de Brasil en el conflicto, en 1917, que las sociedades gimnásticas sufrieron presiones de la sociedad brasileña. Estas presiones se encuentran reflejadas, por ejemplo, en relatos de la sociedad gimnástica de Río de Janeiro y en algunas de Río Grande del Sur, donde las agresiones oscilaron desde ataques puntuales con piedras (Río de Janeiro) a la completa incineración del gimnasio en la ciudad de São Sebastião do Cahy, en Río Grande del Sur. A pesar de estos ataques y de la presión por la nacionalización de las sociedades gimnásticas y su cierre en ese período, una vez finalizada la guerra, estas asociaciones lograron recuperarse con considerable velocidad e incluso presentaron un crecimiento significativo, como ya fue mencionado al tratar los períodos de desarrollo del asociacionismo gimnástico germano-brasileño. Este escenario de desarrollo sigue con cierta tranquilidad hasta fines de la década de 1930, cuando estas asociaciones se encuentran frente a un nuevo fenómeno: el nacional-socialismo y la acción del partido nazi (Nationalsozialistische Deutsche Arbeiter Partei [Partido Nacionalsocialista Obrero Alemán]) en Brasil.

El partido nazi se estableció en Brasil en 1928, en la ciudad de Benedito Timbó, en las cercanías de Blumenau y constituyó el primer grupo del partido en

el exterior. Su oficialización, sin embargo, recién se produjo en el año de 1931, que coincide con el establecimiento de su sede en Río de Janeiro. Tres años después, en 1934, la sede fue transferida a la ciudad de San Pablo (Dietrich, 2012). Mientras pudo actuar en el país llegó a reunir 2900 miembros, transformando a Brasil en el mayor representante del partido en el exterior. La concentración mayoritaria de miembros en los estados de San Pablo, Santa Catarina y Río de Janeiro coincide con la cantidad de *Reichsdeutsch* (alemanes del imperio) de cada estado, o sea, está estrechamente vinculada con la cantidad de inmigrantes que llegaron al país en el período de entre guerras (Dietrich, 2012). Como veremos, esta distribución coincide también con las sociedades gimnásticas que, al menos aparentemente, presentaron mayor proximidad con el partido.

Siendo las sociedades gimnásticas un importante espacio asociativo de las comunidades alemanas, es comprensible que el partido haya intentado acercarse a estas instituciones y buscado influenciar sus comisiones directivas. Sin embargo, como ya mencionamos, el nivel de aproximación entre partido y sociedades gimnásticas fue bastante variable. En Santa Catarina, Río de Janeiro y San Pablo parece haber existido una aproximación más intensa entre el partido y la sociedad. Ya en 1933, por ejemplo, encontramos la bandera con la esvástica en las fiestas de celebración de los 60 años de fundación de la sociedad gimnástica de Blumenau y en 1934 la bandera es visible en fotografías de un encuentro realizado en la ciudad de Nova Friburgo (Río de Janeiro). O sea, aparentemente, estas asociaciones adoptaron la bandera roja con la esvástica al centro cuando esta era solamente el símbolo del partido, antes de ser convertida en la bandera del *Reich*, conforme la promulgación de las llamadas Leyes de Núremberg, del 15 de octubre de 1935.⁷

Por otro lado, en Río Grande del Sur se percibe una verdadera oposición al partido nazi desde comienzos de la década de 1930, muy probablemente derivada de la postura agresiva tomada por los miembros del partido, que generó gran antipatía en las sociedades locales, especialmente en la ciudad de Porto Alegre (Gertz, 1987). Registros de conflictos entre el partido y la sociedad gimnástica de la capital del estado, la *Turnerbund Porto Alegre*, se encuentran ya en el año 1932, cuando un «grupo local de un partido alemán» solicitó a la sociedad uno de sus salones para sus reuniones, solicitud rechazada por la comisión directiva de la sociedad con base en el párrafo 70 de sus estatutos, que determinaba que «no son permitidas, en ningún caso, reuniones y festividades político-partidarias en la sede ni en cualquier otro establecimiento perteneciente a la *Turnerbund*» (Turnerbund, 1924, p. 16). Las tensiones entre sociedad y partido alcanzan su apogeo en 1937, cuando las sociedades pasan a ser presionadas por el partido para que se afilien a la *Reichsbund für Leibesübungen* (Liga del Imperio para los

7 Las Leyes de Núremberg resolvían sobre la bandera del imperio, los ciudadanos del imperio y la «protección de la sangre alemana y de la honra alemana», lo que lleva Dick Geary (2010, p. 96) a afirmar que ellas trazaban la distinción entre los de «sangre aria» los «no arios».

Ejercicios Físicos).⁸ En respuesta a las embestidas del partido, tres miembros de la *Turnerbund* publican un folleto en el que explican por qué las sociedades gimnásticas no deberían afiliarse a la institución alemana. La oposición se basa en dos principios: 1) lo que se proponía era una sumisión política, no una colaboración bilateral; 2) las sociedades gimnásticas germano-brasileñas estaban compuestas no solamente por «alemanes del imperio», sino también por germano-brasileños que estaban hacia varias generaciones en el país y por brasileños. Además, al concluir que el llamado era dirigido a los alemanes que estaban en el exterior y cuyo verdadero hogar sería Alemania, lanzan la pregunta que abre este apartado: «Nosotros, germano-brasileños, ¿somos alemanes en el exterior?», a la cual responden que no.

El debate sobre la filiación circuló por todas las sociedades gimnásticas del estado. En São Leopoldo, por ejemplo, también se resolvió que una afiliación sería bienvenida si representaba una cooperación cultural bilateral, no una sumisión política. Al publicar la decisión de la comisión directiva de dejar la resolución final sobre el tema bajo responsabilidad de la *Turnerschaft von Rio Grande do Sul*, la comisión directiva de São Leopoldo afirmaba que el órgano superior de las sociedades gimnásticas del estado debía llegar a una resolución, «no tenía sentido traer disputas sobre este asunto a nuestro grupo. ¡Es mejor continuar trabajando juntos por nuestra bella obra y no dejarnos inducir por peleas vanas sobre cosas externas!» (Brepohl, 1937, p. 3).

Si el llamado por una unión de los gimnastas germano-brasileños expuesto en el informe de 1881 ya era un indicio de la heterogeneidad de los gimnastas, la observación de Brepohl acerca del contexto de São Leopoldo la expone claramente. A pesar de que intentaba presentarse como una unidad en los distintos niveles —desde la asociación misma hasta las organizaciones regionales y la propia idea de gimnasta *germano-brasileño*—, el grupo presentaba divergencias que, en el momento de mayor presión, llevaron a distintos posicionamientos, aunque todos afirmasen actuar en nombre de la germanidad y del interés colectivo. Las acciones del partido nazi en Brasil hicieron visibles las diferencias existentes en el grupo y, según Seyferth,

es innegable que la propaganda nazi generó efervescencia étnica e incluso entusiasmo por la vinculación con el desarrollo de Alemania luego de la crisis económica de la República de Weimar. No fue la única causa de la campaña de nacionalización promovida por el Estado Nuevo en nombre de la unidad nacional, pero proporcionó el principal argumento para la intervención en las «colonias alemanas» —la interferencia indebida de un partido político extranjero junto a ciudadanos brasileños que necesitaban ser asimilados— (2000b, p. 307 [traducción propia]).

Acercándose o no al partido, el hecho es que a fines de los años treinta la noción de *peligro alemán* surge nuevamente con fuerza, aliada al miedo respecto a todos los grupos étnicos considerados más cerrados, como los japoneses. En

8 Organización coordinadora del deporte en Alemania durante el período nazi.

este sentido, especialmente a partir de 1938, el gobierno de Getúlio Vargas pasa a publicar una serie de decretos leyes que tienen el objetivo de forzar la nacionalización de estos grupos e impedir la formación de asociaciones extranjeras en el país. El primero de ellos, el número 383, publicado en abril de 1938, prohibía la fundación de organizaciones y partidos políticos extranjeros en el país y, al mes siguiente, con el decreto ley 406, se prohibió el uso de lenguas extranjeras en espacios públicos y su enseñanza a niños con menos de 14 años.

Consideraciones finales

Durante los 80 años en que las sociedades gimnásticas alemanas pudieron funcionar casi sin interrupción, estas se constituyeron como importantes elementos de preservación de la cultura alemana en tierras brasileñas. A partir de la noción de *Deutschum*, que en otras lenguas generalmente se traduce como germanidad, los gimnastas buscaron hacer de sus sociedades espacios de una educación que, a partir del cuerpo y su ejercicio, debía contribuir a la consolidación de una identidad germano-brasileña. Esa doble identidad marcaba exactamente una idea de doble pertenencia de este grupo: al Brasil, su nueva patria, elegida por ellos y sus antepasados, país al cual pertenecían políticamente y del cual eran ciudadanos; a Alemania, país de origen de sus familias y al cual debían su herencia cultural y los valores que debían guiar sus actitudes y acciones en beneficio de su nueva patria.

Estas sociedades, por lo tanto, tenían como objetivo el fortalecimiento corporal, espiritual y moral de sus asociados a través de la práctica del *Turnen*. Por otro lado, eran también lugares de preservación de la cultura alemana en el exterior y, conjuntamente con la gimnasia, cultivaban el canto, la música y la literatura. En todo este período intentaron mantenerse actualizadas respecto a los cambios por los que pasaba la gimnasia en Alemania y seguir el modelo de organización que conocían de su país de origen, buscando organizarse en ligas suprarregionales, realizar festivales colectivos y publicar periódicos.

En cuanto comenzaron a funcionar, tuvieron una actividad intensa, con sesiones de gimnasia prácticamente todas las noches de la semana, trabajos en cooperación con escuelas alemanas locales y encuentros al aire libre los fines de semana, tanto en sus propias plazas de juego, donde podían realizar carreras, saltos y lanzamientos, nadar y jugar al fútbol o *Faustball*, como en caminatas junto a la naturaleza, con el objetivo no solo de regenerarse del agotamiento provocado por la vida urbana, sino también de conocer mejor la patria que habían elegido para vivir.

Estas sociedades pudieron ejercer sus actividades con cierta seguridad a lo largo de 80 años. Aunque hayan sufrido presiones para su nacionalización durante la primera guerra mundial y hayan sido obligadas a suspender sus actividades en ese período, pudieron retomarlas con relativa rapidez en los años

siguientes. Al final de los años treinta, sin embargo, el escenario fue diferente. La ascensión del nacionalsocialismo al poder y la creación y actuación de células del partido en Brasil contribuyeron a que, una vez más, un discurso sobre un supuesto *peligro alemán* ganase fuerza. Aunque las relaciones entre el partido y las sociedades gimnásticas hayan sido variadas en el país, desde las sociedades que aparentemente dieron más espacio a su influencia hasta las que lo rechazaron por completo, el hecho de que este grupo insistiera en mantenerse identificado como *alemán* aunque *germano-brasileño*, en preservar su lengua y costumbres, y en mantenerse culturalmente vinculados a Alemania hacía crecer la noción de que constituían una amenaza a la nación. Así, en 1938, el gobierno brasileño inició su política de nacionalización de instituciones fundadas por inmigrantes, que tenía como uno de sus principales objetivos las sociedades fundadas por alemanes. Esa política incidía especialmente sobre el uso y la enseñanza en lengua extranjera y, por lo tanto, alcanzaba una de las principales bases del asociacionismo gimnástico germano-brasileño: no solamente tuvieron que cambiar sus nombres por nombres en portugués, sino que tuvieron prohibido, a partir de ese momento, la utilización de la lengua alemana. Si no podían usar la lengua alemana, no podían, como consecuencia, mantener su *Deutschtum*, eje conductor de sus acciones. Aunque algunas de estas sociedades gimnásticas hayan sobrevivido al período de la guerra y retomado sus actividades, vuelven con un carácter mucho más deportivo y sin referencias a la memoria de Jahn, considerado el fundador de la gimnasia alemana y gran referencia de los gimnastas. En ese sentido, podemos decir, por lo tanto, que las políticas de nacionalización de este período marcan el fin de lo que se conocía como *Turnen alemán* en Brasil.

Fuentes

- BREPOHL, E. (1937). «Ein Wort zur “Anschlussfrage”», en *Der Turnerbote*, año 5, n.º 8, p. 3.
- BERCHT, A.; G. ENGLERT y J. A. FRIEDRICH (1937). *Grundsätzliche Betrachtungen zur Anschlussfrage*. Porto Alegre.
- GUTS MUTHS, J. C. F. (1793). *Gymnastik für die Jugend*. Schnepfenthal: Verlag der Buchhandlung der Erziehungsanstalt.
- JAHN, F. L. (1810). *Deutsches Volkstum*. Frankfurt am Main: C. Naumanns Druckerei.
- y E. EISELEN (1967). *Die Deutsche Turnkunst zur Einrichtung der Turnplätze*. Stuttgart: Conradi & Co. (Impresión facsimilar de la edición de 1816.)
- Die Notwendige Winterspaziergang (1915). En *Deutsche Turnblätter*, año 1, n.º 3, pp. 33-34.
- Die T. R. G. Zum Auslande (1932). En *Deutsche Turnzeitung*, año 19, n.º 6, pp. 10-12.
- DIE TURNEREI IN BRASILIEN (1881). En *Deutsche Turnzeitung*, n.º 39, p. 407.
- Eine Turnfahrt Nach Dem Spitzkopf Bei Blumenau in Südbrasilien (1904). *Deutsche Turnzeitung*, n.º 34, pp. 829-830.
- Nach Der Rückkehr Vom 4. Gauturnfest Des Jacuhy-Gaus in Cachoeira (1929). En *Kolonie Zeitung*, 28 oct.
- Teuto-Brasilianischer Turnverein Curityba (1929a). En *Vereins-Zeitung*, año 1, n.º 4, p. 8.
- (1929b). En *Vereins-Zeitung*, año 1, n.º 3, p. 6.
- Turnen, Eine Quelle Der Kraft Für Jung Und Alt (1938). En *Der Turnerbote*, año 6, n.º 1-2, p. 2.
- Turnerbund Porto Alegre (1924). *Satzungen, neu durchgesehen, ergänzt und abgeschlossen im Hundertjahre deutscher Kolonisation in Rio Grande do Sul*.

Referencias bibliográficas

- CANETTI, E. (2008). *Massa e poder*. San Pablo: Companhia das Letras.
- DIETRICH, A. M. (2012). *Nazismo tropical? O partido nazista no Brasil*. San Pablo: Todas as Musas.
- DÜDING, D. (1984). *Organisierter gesellschaftlicher Nationalismus in Deutschland (1808-1847). Bedeutung und Funktion der Turner- und Sängervereine für die deutsche Nationalbewegung*. Múnich: Oldenbourg.
- ELIAS, N. (1997). *Os alemães: a luta pelo poder e a evolução do habitus nos séculos XIX e XX*. Río de Janeiro: Jorge Zahar.
- GEARY, D. (2010). *Hítler e o nazismo*. San Pablo: Paz e Terra.
- GERTZ, R. (1987). *O fascismo no sul do Brasil: germanismo; nazismo; integralismo*. Porto Alegre: Mercado Aberto.
- HOBBSAWM, E. (2008). *Nações e Nacionalismo desde 1780*. San Pablo: Paz e Terra.
- HOFMANN, A. (2001). *Aufstieg und Niedergang des deutschen Turnens in den USA*. Schorndorf: Hofmann.
- JOHN, H. G. (1976). *Politik und Turnen: die deutsche Turnerschaft als nationale Bewegung im deutschen Kaiserreich von 1871-1914*. Ahrensburg bei Hamburg: Czwalina.
- KITCHEN, M. (2007). *A History of Modern Germany: 1800-2000*. Oxford: Blackwell Publishing.
- KRÜGER, M. (1996). *Körperkultur und Nationsbildung*. Schorndorf: Hofmann.

- KRÜGER, M. (2009). «Turnfeste als politische Massenrituales des 19. un frühen 20. Jahrhunderts», en M. Krüger (org.), *Der deutsche Sport auf dem Weg in die Moderne. Carl Diem und seine Zeit*. Berlín: Lit Verlag.
- (2011). «Turnfeste zwischen National- und Erlebniskultur», en Deutscher Turner-Bund, *200 Jahre Turnbewegung - 200 Jahre Soziale Verantwortung: Beiträge zur Entwicklung des Turnens in Deutschland*, pp. 46-53. Fráncfort del Meno: Deutscher Turner-Bund e.V.
- LANGEWIESCHE, D. (2000). *Nation, Nationalismus, Nationalstaat in Deutschland und Europa*. Múnich: Beck.
- LISBOA, J. D. M. (2010) *Turnerschaft, Clube Ginástico de Juiz de Fora (1909-1979)*. (tesis de maestría), Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal de Viçosa.
- LUEBKE, F. C. (1987). *Germans in Brazil: a comparative history of cultural conflict during World War I*. Baton Rouge: Louisiana State University Press.
- MAGALHÃES, M. B. (1998). *Pangermanismo e Nazismo: a trajetória alemã rumo ao Brasil*. Campinas: Editora da Unicamp.
- NIPPERDEY, T. (1972). «Verein als soziale Struktur im späten 18. und frühen 19. Jahrhundert», en H. BOOCKMAN *et al.*, *Geschichtswissenschaft und Vereinswesen im 19. Jahrhundert. Beiträge zur Geschichte historischer Forschung in Deutschland*. Gotinga: Vandenhoeck & Ruprecht.
- QUITZAU, E. A. (2011). *Educação do corpo e vida associativa: as sociedades ginásticas alemãs em São Paulo (fins do século XIX, primeiras décadas do século XX)* (dissertação [mestrado]), Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas.
- (2016). *Associativismo ginástico e imigração no Sul e Sudeste do Brasil (1858-1938)* (tesis de doctorado), Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas.
- RIETH, R. W. (2007). «Associativismo e protestantismo na imigração e colonização: o caso da Associação Gustavo Adolfo», en *Estudos Teológicos*, vol. 47, n.º 2, pp. 27-43. Disponible en: <http://www3.est.edu.br/publicacoes/estudos_teologicos/vol47_02_2007/ET2007-2b_rrieth.pdf> (acceso: 8/12/2010).
- ROCKER, R. (1949). *Nacionalismo y cultura*. Buenos Aires: Tupac.
- SCHALLENBERGER, E. (2009). *Associativismo cristão e desenvolvimento comunitário: imigração e produção social do espaço colonial no sul do Brasil*. Cascavel: Edunioeste.
- SEYFERTH, G. (1982). *Nacionalismo e identidade étnica: a ideologia germanista e o grupo étnico teuto-brasileiro numa comunidade do Vale do Itajaí*. Florianópolis: Fundação Victor Konder.
- (1996). «Etnicidade e cultura: a constituição da identidade teuto-brasileira», en G. C. L. ZARUR (org.), *Etnia e Nação na América Latina*, vol. II, pp. 17-36. Washington: Secretaría General de la Organización de los Estados Americanos (OEA), Disponible en: <http://www.educoas.org/Portal/bdigital/contenido/interamer/interamer_45/Zar45_Seyf.aspx?culture=es&navid=201> (acceso: 19/8/2008).
- (1999). «As associações recreativas nas regiões de colonização alemã no sul do Brasil: Kultur e etnicidade», en *Revista Travessia*, n.º 34, may.-ago.
- (2000a). «As identidades dos imigrantes e o melting pot nacional», en *Horizontes Antropológicos* (Porto Alegre), año 6, n.º 14, pp.143-176. Disponible en: <<http://www.scielo.br/pdf/ha/v6n14/v6n14a07>> (acceso: 16/7/2012).

- SEYFERTH, G. (2000b). «A colonização alemã no Brasil: etnicidade e conflito», en B. FAUSTO, *Fazer a América*, pp. 273-314. San Pablo: EDUSP.
- (2004). «A idéia de cultura teuto-brasileira: leitura, identidade e os significados de etnicidade», en *Horizontes Antropológicos* (Porto Alegre), año 10, n.º 22, pp. 149-197. Disponible en: <<http://www.scielo.br/pdf/ha/v10n22/22700.pdf>> (acceso: 19/8/2008).
- (2011). «A dimensão cultural da imigração», en *Revista Brasileira de Ciências Sociais* (San Pablo), vol. 26, n.º 77, pp. 47-62. Disponible en: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69092011000300007&lng=en&nrm=iso> (acceso: 24/6/2015).
- SHEEHAN, J. J. (1989). *German History: 1770-1866*. Oxford: Clarendon Press.
- SILVA, A. M.; C. G. PERINI y M. S. P. AGOSTINI (2003). «Histórias de bugres e tigres: corpo e natureza em terras catarinenses no século XIX», en *Pro-Posições* (Campinas), vol. 14, n.º 2, dossier *A visibilidade do corpo*, pp. 121-146.
- TEMME, M. (2000). *Die deutsche Turnbewegung in Chile 1852-1945: zwischen Identitätswahrung und Assimilation*. Würzburg: Ergon Verlag.
- WIESER, L. (1991). *Deutsches Turnen in Brasilien: Deutsche Auswanderung und die Entwicklung des deutsche-brasilisches Turnwesens bis zum 1917*. Londres: Arena Publications.
- WILLEMS, E. (1980). *A aculturação dos alemães no Brasil*. San Pablo: Companhia Editora Nacional.

Biopolítica y la gimnástica femenina de Alberto Langlade en 1947

TAMARA PARADA LARRE BORGES

Introducción

Intentando descifrar las cuestiones que construyen cuerpo desde las diferentes perspectivas de la gimnasia es que nos trasladamos al año 1947, año en el cual Alberto Langlade escribe sobre la gimnástica femenina. Este texto guiará por muchos años los sentidos que se le darán a la gimnasia femenina dentro del ISEF (Uruguay). Concepto tras concepto se visualiza la intención biopolítica de producir un cuerpo servil, con un sentido práctico a nuestra sociedad, que coloca a la ciencia como respaldo de todas las ideas que se plantean en el texto. Intentamos analizar esta cuestión del poder de la ciencia y del poder del hombre sobre la mujer, y cómo hoy en día siguen existiendo vestigios de estas gimnasias femeninas en nuestra sociedad.

El texto de Langlade trata sobre la gimnástica femenina y en él podemos distinguir tres grandes apartados: al principio hace una breve introducción sobre el surgimiento de la gimnástica, luego presenta un apartado sobre su fundamentación científica y una tercera parte incluye los ejercicios recomendados para esta gimnástica.

El presente trabajo se estructura en tres partes, el primero analiza el porqué de la gimnástica femenina, una segunda parte relaciona la gimnástica femenina y la ciencia, su fundamentación, y una última parte presenta las consideraciones finales. En cuanto a los ejercicios recomendados, los intentamos analizar en un apartado específico, respetando la distinción que hace el autor en el texto.

Nos parece importante aclarar que, debido a la época en que aparece el documento mencionado, las significaciones sociales respecto del lugar de la mujer en la sociedad no eran las mismas que ahora y, por esto, la necesidad de fundamentar constantemente mediante supuestos conocimientos científicos, fundamentalmente de carácter biomédico, las diferencias entre hombres y mujeres.

Gimnástica femenina y masculina, ¿estamos hablando de lo mismo?

Al momento de describirnos la gimnástica femenina, el autor encuentra indispensable empezar por introducirnos en este mundo que «diste desde tiempos inmemorables» (Langlade, 1947, p. 2). Esta gimnástica ha sufrido grandes modificaciones dependiendo del lugar y la época en los que se la practicó; es así que Langlade nos describe a «las razas con sus condiciones biométricas y temperamentales» (Langlade, 1947, p. 2) como determinantes de estos cambios. Debido a estas influencias, se crearon en diferentes países las distintas escuelas gimnásticas que agruparon diferentes características; nombra a las escuelas gimnásticas dividiéndolas en: la escuela alemana, la sueca, la culturista, la calistenia, la francesa, el eclecticismo y la modalidad de Niels Bukh. Luego de nombrarlas a todas dice que «el fin que se persigue es el mismo, el mejoramiento físico y moral del individuo y por ende de la raza. Lo único que varían son los medios» (Langlade, 1947, p. 3). El autor hace referencia a que en casi todos los congresos sobre educación física en los que había tenido la oportunidad de participar, se había discutido el fin de las distintas escuelas y todas tendían a presentar sus bondades para la salud del ser humano, sin detallar cuáles eran los posibles efectos negativos, lo que hacía que se agudizara el problema de la gimnástica en cuanto a no poder crear un único sistema. Luego explica que si esto sucede en la gimnástica masculina, que ya tiene muchos años de existencia, «qué debe suceder actualmente en la incipiente gimnástica de la mujer» (Langlade, 1947, p. 3) y continúa acentuando: «El problema es enorme». Frente a este enorme problema, tanto los profesores de educación física como los médicos se habían puesto a trabajar intensamente, y nos parece interesante destacar que el autor menciona que los aportes de algunas mujeres a la discusión habían sido y eran de magnitud revolucionaria.

La contribución de las mujeres fue interesantísima y así los nombres de Annie Callan, Elin Falk, Elli Bjorsten, Mesendick, Agnete Bertram figuran como revolucionarias y creadoras de nuevas formas de trabajo femenino. (Langlade, 1947, p. 3)

De esta manera se habían ido creando los diferentes métodos de gimnástica femenina, pero al igual que sucedía con la gimnástica masculina, Langlade nos aclara que los diferentes métodos no tratan de llegar a un consenso en pro de crear el mejor y más eficiente método, sino que cada uno desarrolla el suyo y «no tratan de comprenderse y complementarse, sino que luchan entre sí y traen por consecuencia la confusión y en muchos países apartados de los grandes centros educativos en esa materia, el desconcierto» (Langlade, 1947, p. 3). Es así que, debido al no consenso de las distintas escuelas, en muchos casos la gimnástica femenina cae en

... amaneramientos y cursilerías que son producto del querer adaptar una gimnástica masculina para la mujer, sin considerar que la mujer no debe ser AMANERADA y CURSI, sino FEMENINA y que el trabajo a realizar por ella no debe ser

como para un HOMBRE DÉBIL, sino un trabajo adaptado a sus condiciones morfológicas y temperamentales (Langlade, 1947, p. 3 [mayúsculas en el original]).

Es claro que para el autor las condiciones «morfológicas» y «temperamentales» de la mujer condicionan la base de la gimnástica femenina. Lo que nos hace pensar que la gimnástica femenina va a estar determinada y, por qué no, *limitada* por la estructura genética de la mujer. Esta estructura, en el pensamiento del autor, es fundamental para desarrollar un adecuado sistema gimnástico. Se ampara en un pensamiento científico que determina biológicamente las diferencias entre los hombres y las mujeres, los niños y los adultos, los europeos y los sudamericanos.

La esfera científica permitió, en un cierto modo, una legitimidad a la llamada gimnástica del período, afirmando su competencia para civilizar individuos y poblaciones, contribuyendo para la incorporación de cuidados de sí y de códigos de civilidad. (Soares, 2006, p. 226)

De esta manera se legitima la gimnástica femenina también sobre la base de un pensamiento científico que nos dota de conocimientos biológicos inigualables, permitiéndonos distinguir lo que es un hombre de lo que es una mujer y así poder descifrar cuáles son las necesidades biológicas que cada uno tiene y argumentando desde este presupuesto la especificidad de un sistema gimnástico masculino y otro femenino.

El autor continúa describiendo las intenciones de la gimnástica femenina y nos dice que

La gimnástica como medio de expresión, de vida, de movimiento, DEBE SER LA BASE DE TODA EDUCACIÓN FÍSICA. Sobre un cuerpo perfectamente equilibrado en sus proporciones, es decir, en su biometría; sobre un cuerpo bien equilibrado en sus funciones, PODREMOS EDIFICAR deporte o atletismo (Langlade, 1947, p. 3, [mayúsculas en el original]).

Por otra parte, hay que destacar que por primera vez se nombra la expresión vinculada a la gimnástica:

Menos conocida y tratada con menor atención, la gimnasia rítmica o el movimiento rítmico de la gimnástica surgido en Alemania trae una contribución genuina para la educación del cuerpo desde la perspectiva del arte, de la expresión, distante, por lo tanto, de la higiene, de la salud y de la concepción en cierta medida todavía militar que constituye el contenido de estas corrientes, independientemente del país de origen. [...] Este movimiento tuvo por finalidad pensar el cuerpo como expresión y la gestualidad humana desde una perspectiva no utilitaria, valiéndose de la música, del teatro y de la danza (Soares, 2006, p. 236).

Siguiendo con el análisis del texto escrito por Langlade, en seguida nos alejamos de esta idea de gimnasia expresiva para adentrarnos nuevamente en la gimnasia basada en términos saludables, ya que nos habla de un cuerpo «perfectamente equilibrado» sobre el cual podremos «edificar» los deportes y el atletismo. De esta manera, deja a la gimnasia en el lugar de una disciplina utilitaria al servicio de los deportes, una lucha que se estaba dando en nuestro país desde principios de siglo XX.

Mientras la gimnasia era una práctica muy adaptada al espacio y al tiempo escolar y a «la imagen autoritaria y petrificada» teniendo como referencia al ejército, el deporte daba una imagen más libre del esfuerzo al enfatizar la iniciativa y los juegos, «al destacar el gasto respiratorio, con su efecto de proporcionar un respiro, cuando no la libertad». (R. Holt y G. Vigarello, en Craviotto y Malán, 2013, p. 4).

Si bien Langlade no se posiciona fehacientemente en esta discusión entre el deporte y la gimnástica, en este texto, al momento de plantear la gimnástica como una disciplina que existe para poder desarrollar otras que se entienden pueden ser más importantes, nos deja un *sabor* a estar posicionando la gimnasia en un segundo plano. Aunque sabemos, por publicaciones que realizó años más tarde, que su posición era contraria a la deportivización de la gimnasia.

La gimnástica femenina y la ciencia

El autor destaca la gimnasia educativa como la base de una gimnástica femenina,

Se dice que un movimiento es *educativo* cuando tiende a formar reflejos neuromusculares de posibilidades de aplicación y cuando los movimientos articulares son llevados al máximo de su excursión fisiológica (Langlade, 1947, p. 4).

Antes de detenerse específicamente en las diferencias entre el hombre y la mujer, el autor aclara que la base de toda gimnástica es la educativa y es así que la gimnástica femenina debe partir de este pre-concepto para pensar su forma de trabajo.

No se debe o, mejor dicho, no podemos juzgar los ejercicios por su forma externa o por su intensidad. Debemos ir a algo más profundo [...] surge clara la necesidad del estudio comparado de la anatomía, fisiología y temperamento masculino y femenino. De este estudio comparado surgirán, indudablemente, las similitudes y diferencias de ambos sexos y atendiéndonos a ellas podremos entonces estructurar una forma de trabajo que satisfaga las necesidades de la mujer, se adapte a su estructura, funciones y temperamento. (Langlade, 1947, p. 6)

De esta manera el autor destaca la importancia de tener los conocimientos científicos sobre anatomía y fisiología para poder entender las diferentes formas de trabajar la gimnástica masculina y la femenina. A partir de acá el trabajo se dedica a caracterizar el *físico* de la mujer en contraposición al del hombre, buscando justificar qué ejercicios debe realizar la mujer y cuáles no, dependiendo de sus características morfogénicas.

Y, al decir de Langlade:

Tendremos una gimnástica educativa femenina, basada no en ejercicios determinados como si fueran tablas de multiplicar o sumar, sino un trabajo regido y estructurado por el estudio de las mejores condiciones, teniendo en cuenta sus posibilidades kinésicas, musculares, fisiológicas y temperamentales (Langlade, 1947, p. 6).

Es así que fundamenta la gimnástica femenina desde lo fisiológico, considerando *a priori* que la mujer debe realizar tal o cual gimnasia dependiendo de sus condiciones *naturales*. Así, la estructura de una gimnástica femenina estará completamente sesgada por fundamentaciones fisiológicas, como lo está la gimnasia sueca, entre otras, y nunca será pensada desde otro fundamento como puede ser el placer o el gusto por el moverse. Pasamos de una gimnasia sueca masculina a una gimnástica femenina que se fundamenta en los mismos principios. Como planteamos anteriormente, la gimnástica femenina es descrita por el autor como una gimnástica al servicio de la salud, utilizando a la ciencia para fundamentar tal actividad.

Nos apoyamos en las reflexiones realizadas por Eduardo Galak sobre la sobrevaloración que tiene la salud cuando se trata el tema de la gimnasia. Si bien el texto de Langlade es de 1945, la salud es desde que surge la gimnasia el fin principal, y lo sigue siendo en la mayoría de los casos.

La relación de la gimnasia con la salud está dada por la sobrevaloración de saberes médicos, biológicos, fisiológicos, psicológicos: científicos. A partir de que la biopolítica los valora como preponderantes, en reemplazo de la hegemonía de los religiosos, ubicándolos en su lugar de saberes dogmáticos, los conocimientos científicos se instauran como verdades *verdaderas*. Como maestros críticos del cuerpo, la tarea se encuentra en reflexionar no solo sobre dichos saberes sino, y principalmente, sobre sus derivaciones prácticas. (Galak, 2009, p. 75)

Esta sobrevaloración que menciona Galak es la que entendemos predominó en la época en que Langlade escribió sus artículos sobre gimnástica femenina. Una sobrevaloración que a su vez permitía, como dijimos, fundamentar cuestiones culturales en nombre de la ciencia; las mismas que anteriormente se fundamentaban en nombre de la religión. El pensamiento científico que nos da fundamento, nos guía, cual pensamiento religioso. La gimnasia sueca de Pierre Ling, tomándola como ejemplo muy claro de lo mencionado, piensa la gimnasia desde un punto de vista que considera la salud y está fundamentado por la ciencia.

La visión de Ling sobre el cuerpo humano estaba basada en la concepción de la naturaleza que puede ser caracterizada tanto como cósmica o armonizadora. El cuerpo era un nexo con el universo cósmico. El objetivo de la gimnasia era crear la paz interior en el hombre, lo cual a su vez significaba una relación armoniosa entre el hombre y el cosmos divino. (P. Ling, en Ljunggren, 2011, p. 44)

El texto de Langlade aquí analizado comienza con un dibujo de lo que para el autor representaba un físico masculino y uno femenino. En esta imagen Langlade centra todo su análisis en las diferencias morfológicas del hombre y la mujer. La descripción se basa en la observación de estas dos figuras y compara desde arriba hacia abajo las dos imágenes dibujadas por el autor.

Empieza describiendo el cuello del hombre como «más vigoroso, de mayor circunferencia y dotado de más relieves musculares que la mujer» (Langlade, 1947, p. 6). Sigue por la cintura escapular y la describe como más «poderosa» en el hombre que en la mujer, presenta la espalda del hombre como muy musculada y la de la mujer como estrecha en comparación con el diámetro de las caderas. «En

general la mujer presenta una cintura torácica que, comparada con la del hombre, evidencia debilidad» (Langlade, 1947, p. 6) «Poder» en el hombre y «debilidad» en la mujer son términos que nos llaman la atención. Es recién el comienzo de la descripción de las «diferencias» morfológicas del hombre y la mujer y ya encontramos elementos que hacen al sentir de una cultura machista, patriarcal. El hombre es poderoso por naturaleza así como, en contraposición, la mujer es débil por naturaleza. «Las manos suaves y delicadas de la mujer no muestran desarrollo muscular semejante al del hombre» (Langlade, 1947, p. 7). Nuevamente, destaca la figura femenina como suave y delicada en contraposición con la virilidad musculada del hombre. Esto nos lleva a preguntarnos: ¿si existían mujeres u hombres con un físico totalmente diferente al que se describe aquí, era porque tenían alguna malformación genética? ¿Las mujeres con manos fuertes y ásperas tendrían algún tipo de problema motriz, entonces? La descripción continúa en este mismo sentido, el tronco del hombre es más fuerte que el de la mujer, el hombre tiene una pared abdominal más musculada que la mujer. Pero nos detenemos nuevamente en el desarrollo de las diferencias entre las caderas:

El hombre presenta una cadera estrecha, fuerte, bien firme por músculos bien desarrollados y con un aparato ligamentoso poco extensible. [...] La pelvis de la mujer es grande, bien voluminosa, más baja que la del hombre pero mucho, mucho más ancha, su inclinación es mayor en cuatro grados y su aparato ligamentoso más débil por su futura misión (Langlade, 1947, p. 7).

Sigue describiendo una figura masculina fuerte en contraposición con una figura femenina débil, pero cuando habla de las caderas, ya entra en el plano de las misiones, los ligamentos de las caderas de la mujer son laxos porque tiene una misión que atender en el futuro. No lo detalla en este apartado, pero es claro que hace referencia al hecho de ser madre. Por más que el lugar de la mujer en la sociedad estaba tendiendo a cambiar, tenía clara y definida la misión de ser madre y eso se lo determina hasta su morfología, que no le deja *escapatoria social* a la mujer; la mujer está naturalmente creada para ser mamá, sin embargo, el hombre no se coloca en el lugar de procreador constantemente, o por lo menos no es un aspecto a destacar cuando se detallan sus características físicas en un apartado sobre la gimnástica.

Concretamente, ese poder sobre la vida se desarrolló desde el siglo XVII en dos formas principales; no son antitéticas; más bien constituyen dos polos de desarrollo enlazados por todo un haz intermedio de relaciones. Uno de los polos, al parecer el primero en formarse, fue centrado en el cuerpo como máquina: su educación, el aumento de sus aptitudes, el arrancamiento de sus fuerzas, el crecimiento paralelo de su utilidad y su docilidad, su integración en sistemas de control eficaces y económicos, todo ello quedó asegurado por procedimientos de poder característicos de las *disciplinas: anatomopolítica del cuerpo humano*. El segundo, formado algo más tarde, hacia mediados del siglo XVIII, fue centrado en el cuerpo-especie, en el cuerpo transido por la máquina de lo viviente y que sirve de soporte a los procesos biológicos: la proliferación, los nacimientos y la mortalidad, el nivel de salud, la duración de la vida y la longevidad, con todas las condiciones que pueden hacerlos variar;

todos esos problemas los toma a su cargo una serie de intervenciones y *controles reguladores: una biopolítica de la población*. (Foucault, 2005, p. 168)

Una biopolítica de la población de la cual la gimnástica es claro reflejo y ajusta a la mujer al rol que debía ocupar en la sociedad para que *funcione* de la manera planificada. La mujer debe reproducirse y en pro de esto deben entenderse todas las actividades que ella realice, la gimnasia no escapa a esta comprensión. No se puede hacer nada que impida el fin último de la mujer en la sociedad moderna, si bien se le dan nuevos espacios, siempre se le recuerda cuál es su verdadero lugar.

Ahora bien, entrando en el plano de lo temperamental, Langlade fundamenta estas diferencias emocionales entre los hombres y las mujeres de la siguiente manera:

Desde el punto de vista fisiológico, el menor desarrollo del músculo cardíaco hace a la mujer un elemento inferior al hombre para los esfuerzos prolongados. Su sistema nervioso es más delicado, frágil y excitable que el del hombre. Esto lo demuestra la mayor intensidad de sus estados emocionales. Esta excitabilidad de su sistema hace que el tiempo de reacción de la mujer sea más lento que el del hombre y sus posibilidades de distracción mayores, puesto que cuanto más calmo es el sujeto, menor es el tiempo de reacción (Langlade, 1947, p. 8).

En cuanto al tamaño del músculo cardíaco, es de dudoso valor *científico* esta diferencia que establece el autor entre el músculo cardíaco de la mujer y el del hombre. Debido a que no encontramos, en textos sobre fisiología, ninguno que marcara esta diferencia, nos damos la oportunidad de dudar de esta afirmación. Igualmente, de ser así, las conclusiones a las cuales llega el autor debido al tamaño del músculo cardíaco son tan subjetivas que nuevamente nos cuesta creer en las mismas. ¿Por qué el sistema nervioso de la mujer debe ser más delicado que el del hombre y por lo tanto más frágil y excitable?, ¿será esta afirmación una construcción cultural que mediante estos textos pseudocientíficos se propagaba cual conocimiento científico basado en investigaciones sobre el caso? De esta manera, se vuelve a colocar a la figura femenina en un lugar de fragilidad, sumándole ahora la rápida capacidad de excitarse que asociamos directamente con la histeria descrita por Sigmund Freud y Josef Breuer en el año 1895 en su texto denominado *Estudios sobre la histeria*. Está claro cómo se le adjudican valores fisiológicos basados en fundamentos científicos a cuestiones que eran culturales, típicas de nuestra sociedad.

Lo que le dio fundamento como discurso especializado y autorizado para hablar de educación del cuerpo fue el pensamiento científico de este período. Esas corrientes pueden ser comprendidas como expresión científica de una educación del cuerpo que se impone en este momento. (Soares, 2006, p. 225)

Como resalta Carmen Soares en la cita, el discurso científico es lo que fundamentaba las diferentes corrientes gimnásticas de la época en Europa. En este caso, creemos que es ese mismo discurso científico lo que está intentando fundamentar las diferencias entre la gimnástica femenina y la masculina, las diferencias

entre el ser mujer y el ser hombre. Un discurso científico que era más construido por un saber o creencia social que realmente por *investigaciones* científicas.

Ejercicios de la gimnástica femenina

Analizadas así en forma concreta y exacta las analogías y diferencias anatómicas, funcionales y temperamentales de los dos sexos, podremos entrar al análisis de la mejor forma de trabajo para la mujer de acuerdo a su constitución e idiosincrasia. (Langlade, 1947, p. 12)

De esta manera nos introducimos en el último apartado del texto, los ejercicios específicos de la gimnástica femenina. Esta descripción la realiza dividiendo los ejercicios por partes del cuerpo, las mismas partes del cuerpo que en el apartado anterior distinguió entre hombres y mujeres. Nuevamente, las explicaciones se centran en fundamentaciones *científicas* de los ejercicios recomendados para la mujer por su diferente constitución morfológica.

Empieza describiendo los ejercicios de piernas; como aclaró el autor en el apartado anterior, las piernas de los hombres son más musculadas que las de las mujeres, por lo tanto los ejercicios recomendados para las mujeres no son los que se realizan con mucha fuerza debido a la debilidad de las piernas de la mujer y a que su pelvis tiene menor *fijeza* que la del hombre. Por lo tanto, se le recomiendan a la mujer realizar ejercicios de piernas de gran flexibilidad.

Los miembros inferiores femeninos no se prestan por todo lo dicho anteriormente para trabajos de fuerza, pero sí para trabajos de flexibilidad, y todos los ejercicios que en el hombre se pueden ejecutar a ritmo lento y con sostenimiento de la actitud de término, en la mujer se deben ejecutar a ritmo rápido y sin mantener exigentemente la actitud final. (Langlade, 1947, p. 13)

Luego de aclarar esta distinción entre los ejercicios que debe ejecutar el hombre con sus piernas y los que debe ejecutar la mujer, el autor hace referencia al uso de tacos en la mujer «moderna» y cómo estos le han hecho perder la flexibilidad y potencia de la articulación tibiotarsiana, lo que merece una reeducación para volver a los «valores naturales».

En el apartado de ejercicios de brazos, nos introducimos no solo en cuestiones anatómicas, nuevamente reitera que el hombre tiene brazos más fuertes y por eso debe realizar ejercicios energéticos en contraposición con la mujer que tiene el «tórax poco desarrollado, la cintura escapular pobremente musculada, de poca firmeza y gran movilidad» (Langlade, 1947, p. 13), lo que la lleva a tener que realizar movimientos flexibles y suaves. En este caso se le suma el factor temperamental, debido a lo que ya explicó anteriormente sobre el sistema nervioso más excitable de la mujer; los movimientos de la mujer, dice el autor, no pueden ser tan precisos como los del hombre. A esto le suma que, debido a este temperamento, los ejercicios de la mujer tienden a ser más bellos. Nuevamente entramos en el plano de lo cultural en cuanto a la fundamentación de los ejercicios femeninos pero, sin

embargo, el autor siempre lo plantea desde una fundamentación anátomo-fisiológica. Dice claramente que la mujer «No es APTA para los movimientos enérgicos y fuertes, para los ejercicios de fuerza [...] ni para los ejercicios pasivos de gran elongación» (Langlade, 1947, p. 14). Si bien al comienzo de este texto es el propio Langlade quien intenta justificar que los ejercicios de la gimnástica femenina no deberían explicitarse en comparación con lo que sí hace el hombre, a lo largo de todo el texto lo que encontramos son contraposiciones de la mujer y el hombre. Va de suyo que el hombre puede realizar todo tipo de ejercicios y que es la mujer la que debe estar constantemente *limitándose* en su práctica debido a supuestas limitaciones morfológicas. El hombre tuvo la suerte de estar genéticamente preparado para la gimnástica en contraposición a la mujer que debe estar constantemente adaptando los ejercicios a sus capacidades naturales. Se le adjudica un valor de naturaleza a cuestiones que son de índole cultural. Como ejemplo de esto nos encontramos con una frase sobre la descripción de los ejercicios de cabeza y cuello en la que el autor plantea que si bien no hay grandes diferencias en los ejercicios que pueden realizar los hombres y las mujeres, «La mujer [...] presenta más flexibilidad y por ende más posibilidades, pero no debemos entusiasrnos por ello, pues no sería nada femenina una mujer con un cuello fuertemente musculado» (Langlade, 1947, p. 14). Las justificaciones de realizar tal o cual ejercicio que venían siendo de índole científico, en este caso, se refieren específicamente a cuestiones de orden cultural. Una mujer en los años cuarenta que tuviese un cuello, así como un cuerpo, musculado no era considerada dentro de la *belleza* femenina, por lo tanto, los profesores de educación física debían cuidar esos aspectos que eran quizá hasta más importantes que las cuestiones que nombró anteriormente. Constantemente se presenta a la mujer como más flexible que el hombre, sin embargo, no se presentan las justificaciones científicas correspondientes que fundamenten este hecho. ¿Por qué los músculos y ligamentos de la mujer son más flexibles? ¿No será que en realidad como sociedad queremos y necesitamos que la mujer sea más flexible que el hombre y por eso tratamos de que *naturalmente* lo sea? Este hecho se ve nuevamente en la descripción de los ejercicios de tronco en la que constantemente se le adjudica a la mujer esta capacidad de flexibilizarse con facilidad, por lo tanto, para la mujer, por ejemplo, realizar una flexión completa de tronco no merece mayores esfuerzos mientras que para el hombre es un ejercicio de «fuerte y concienzuda preparación gimnástica» (Langlade, 1947, p. 15). Una inclinación completa de tronco es una clara reverencia, la mujer la realiza con total facilidad y naturaleza mientras que el hombre debería esforzarse demasiado, por lo tanto, no sería un ejercicio recomendado para los hombres. Habla de un lenguaje corporal determinado, ya que continúa describiendo la flexión de tronco que no es completa, en este caso, en que el tronco queda paralelo al suelo y con la cabeza mirando hacia adelante, «Y siempre considerando el aspecto anatómico comprenderemos fácilmente que este ejercicio no es especialmente adaptable para la mujer. [...] El tronco largo de la mujer y su menor poder muscular hacen que este ejercicio le demande un gran esfuerzo» (Langlade, 1947, p. 15). En este caso, nos referimos a

una flexión intermedia en la que la reverencia es a medias, la mirada siempre queda fija hacia adelante, nunca perdemos contacto con quien tenemos delante. No es casualidad que para este ejercicio la mujer no esté anatómicamente preparada y sin embargo el hombre sí.

Los griegos claramente opusieron la verticalidad a las posiciones inclinadas o agachadas, no solo en lo geométrico sino en el significado comprensible espiritual del término. Ver directo, hablar directo; todo esto se puede describir al mismo tiempo como sensible y heroico (A. Volinsky, en Copeland, 1983, p. 27).

En nuestra cultura es muy importante la verticalidad, que el ser humano se desplace de pie, con el tronco elevado y mirando hacia adelante. Tiene un significado de un ser superior, de alguien que está erecto y preparado para enfrentar lo que viene. Al fundamentar que la mujer no puede hacer una media flexión de tronco en la que la mirada siempre queda hacia adelante debido a supuestas razones anatómicas, están obligándola a realizar solo flexiones completas en las que se pierde completamente el sentido de verticalidad del cuerpo; es realizar una reverencia.

Luego de describir los ejercicios por partes anatómicas del cuerpo, empieza a describir los ejercicios de destreza. Comenzando con los ejercicios de equilibrio, Langlade describe que

La menor longitud de los miembros, el mayor peso y volumen del tronco en su parte inferior y por motivo de ello la posición de un centro de gravedad más bajo hacen que la mujer esté especialmente habilitada para los ejercicios de equilibrio en el terreno (Langlade, 1947, p. 19).

Esta cita se desprende casi a modo de conclusión de todo el trabajo que viene realizando, pero llama la atención cuando nuevamente defiende la postura de la mayor excitabilidad del sistema nervioso de la mujer diciendo:

Y aunque las condiciones morfológicas sigan favoreciendo a la mujer en la ejecución, las temperamentales atentan contra ella. La mayor excitabilidad de su sistema nervioso, el temer a los accidentes, hacen que el factor psíquico inhibitorio influya sobre las condiciones morfológicas y es entonces que por ese motivo los ejercicios de equilibrio en altura en la mujer deben seguir una muy cuidadosa graduación y siempre la altura en que se trabaje deberá ser menor a la de los jóvenes de la misma edad (Langlade, 1947, p. 19)

Es entonces, en el único de los terrenos en que la mujer podía estar mejor preparada anatómicamente que el hombre, cuando las condiciones temperamentales atentan de manera negativa contra todas las condiciones *naturales* que la mujer presenta. La mujer no puede realizar ejercicios de mayor altura que los hombres porque está condicionada *naturalmente* a ponerse más nerviosa y *naturalmente* también teme más a los accidentes que los hombres. Fundamentos, nuevamente, desde el campo de la ciencia, de la fisiología y la anatomía, que se confunden constantemente con valoraciones culturales.

En cuanto a los ejercicios de suspensión, es evidente también que los hombres estarán mejor preparados anatómicamente que las mujeres debido a la

mayor fuerza muscular en la zona del tronco, brazos y cintura torácica, que viene describiendo desde el comienzo del texto. Es así que el autor reafirma que la mujer debe realizar ejercicios de suspensión, pero con el cuidado de que no queden suspendidas solo por los brazos, sino que las ayude alguna otra parte del cuerpo. Y concluye «La mujer debe poseer no la fuerza del hombre, PERO sí LA SUFICIENTE COMO PARA DOMINAR SU CUERPO» (Langlade, 1947, 20, [mayúsculas en el original]).

En cuanto a la marcha y la carrera, aquí el autor nos sorprende cuando dice que la marcha de la mujer «siempre presenta un carácter de menor definición en su dirección. No revela directamente el fin de su objetivo. Esto se debe no solo a condiciones temperamentales, sino físicas» (Langlade, 1947, p. 21). Aquí las justificaciones anatómicas llegan a límites impensados, debido a que la mujer tiene la pelvis un poco rotada, esto hace que su marcha sea menos precisa que la del hombre, al punto de no revelar «el fin de su objetivo». La marcha de la mujer se define como imprecisa y esto no es solo por condiciones temperamentales, que no sabemos cuáles serían debido a que el autor en ningún momento las detalla. Podemos pensar que es debido a la excitabilidad del sistema nervioso, pero se nos hace muy difícil realizar el vínculo de este fundamento con una marcha poco precisa. A su vez, agrega que, debido a su temperamento, también la mujer tendrá una marcha poco energética.

Por último, tenemos los ejercicios de saltos y los de agilidad en el suelo que serían como una síntesis de todos los anteriores. En cuanto a los ejercicios de saltos, la fundamentación de las limitaciones femeninas para su realización viene específicamente dada por el aparato reproductor femenino. Cuando describió las características morfológicas del este, aclaró que la mujer suele tener problemas de prolapso uterino y esto podía ser debido a dos situaciones especiales: el exceso de fuerza o las caídas abruptas de algún salto. Es así que al momento de describir qué tipos de saltos puede realizar la mujer, distingue entre dos «tipos fundamentales femeninos», por un lado, la mujer *nulípara* (que aún no parió) y, por otro, la mujer *multípara* (que ya atravesó uno o más partos). Estos dos tipos fundamentales de mujeres son importantes de distinguir porque, en el primer caso, los músculos como el perineo se encuentran en situación ideal para poder realizar los saltos y, en el segundo caso, había que estar controlando aún más a las mujeres para que no generaran un prolapso uterino. A su vez,

Uniendo a estas condiciones físicas las de carácter psíquico, como la de menor resolución y decisión en la acción, nos encontramos frente a un conjunto de menores posibilidades. Pero si bien es cierto que las posibilidades de salto de la mujer son menores que las del hombre, no significa que sean nulas y que ellas le estén vedadas (Langlade, 1947, p. 22).

Nuevamente, no son solo las condiciones anatómicas que determinan a la mujer en sus ejecuciones, sino también las temperamentales. La mujer tiene menos capacidad de resolución y decisión de acción que el hombre, lo que la determina al momento de realizar un salto gimnástico.

Algunas consideraciones finales

A lo largo del trabajo intentamos analizar cuestiones referentes a la gimnástica femenina de la época, fundamentaciones que Langlade intentaba relacionar desde el campo de lo científico y que a nuestro entender eran del campo de lo cultural.

Es imperioso para nosotros resaltar que, desde el ISEF, mediante los escritos de Langlade, se intentaba constantemente fundamentar la gimnástica desde la fisiología, la anatomía y la salud, incluyendo a la gimnástica femenina en estas fundamentaciones. Pero la gimnástica femenina se introduce en el plano de lo social, como aclara Langlade al principio del texto que el lugar de la mujer en la sociedad está cambiando, debían evidentemente los hombres intentar delimitar algunos espacios. La gimnástica era un espacio que las mujeres tenían que ocupar, pero no podían salirse de las reglas que los hombres, bajo el lema científico, les imponían.

Las mujeres *deben* ser más temerosas que los hombres, pero no por cuestiones *naturales*, sino porque la sociedad así las necesita; el hombre fuerte, vigoroso y valiente frente a una mujer débil, flexible y temerosa. La gimnasia no escapa ni escapó a estas condicionantes culturales, pero tuvo la habilidad de buscar fundamento en la ciencia, lo que le dio a lo largo de los años cierta credibilidad y validez. De hecho, al día de hoy, si evaluamos las gimnasias deportivas, en gimnasia artística, los elementos o aparatos que deben realizar las mujeres tienen claramente sus fundamentos en estas mismas justificaciones que presenta Langlade. Ahora bien, ¿hasta cuándo estas justificaciones seguirán dominando en el campo de la gimnasia?

Referencias bibliográficas

- COPELAND, R. y M. COHEN (1983). *¿Qué es danza? Lectura sobre teoría y crítica* (trad. Susana Tambutti). Oxford: Oxford University Press.
- CRAVIOTTO, A. y P. MALÁN (2013). «Entre la gimnasia y el deporte: la configuración de la educación física en el Uruguay (1911-1930)», en *Políticas Educativas* (Porto Alegre), vol. 7, n.º 1, pp. 32-42. ISSN: 1982-3207
- FOUCAULT, M. (2005). *Historia de la sexualidad 1, La voluntad del saber*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- GALAK, E. (2009). «El oficio del maestro de gimnasia. Una mirada de las prácticas gimnásticas a través de los Simpson», en *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, n.º 11, pp. 63-78.
- LANGLADE, A. (1947). *La gimnástica femenina*. Montevideo: (s. e.).
- y N. REY DE LANGLADE (1970). *Teoría general de la gimnasia*. Buenos Aires: Stadium.
- LJUNGGREN, J. (2011). «¿Por qué la gimnasia de Ling? El desarrollo de la gimnasia sueca durante el siglo XIX?», en P. SCHARAGRODSKY, *La invención del «homo gymnasticus»*. Fragmentos históricos sobre la educación de los cuerpos en movimiento en Occidente. Buenos Aires: Prometeo.
- SOARES, C. (2006). «Las corrientes gimnásticas europeas y su contenido: una historia de rupturas y permanencias», en R. ROZENGARDT (coord.), *Apuntes de historia para profesores de educación física*, pp. 223-242. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Sobre los autores

ÁNGELA MARCELA AISENSTEIN es licenciada en Ciencias de la Educación por la Universidad de Buenos Aires, magíster en Ciencias Sociales con mención en Educación por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (Argentina), doctora en Educación por la Universidad de San Andrés y profesora de Educación Física por el Instituto Nacional de Educación Física (INEF) de Buenos Aires.

Ha sido becaria del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), directora e investigadora responsable en proyectos de investigación en temas de historia de la educación, de didáctica e historia de la educación física y de educación alimentaria en la escuela, y en temas relativos a la implementación de programas socioeducativos. Participó en proyectos de investigación conjuntos con colegas de la Universidad Estatal de Campinas (Unicamp, Brasil) y de la Universidad de Montpellier (Francia).

Actualmente dirige la Especialización y Maestría en Educación de la Universidad de San Andrés, coordina la Licenciatura en Educación Física de la Universidad Nacional de Luján y se desempeña como docente e investigadora en ambas universidades. Ha publicado varios libros, capítulos en libros, artículos en publicaciones nacionales y extranjeras y en revistas de divulgación pedagógica. Es miembro fundador de la Sociedad Argentina de Historia de la Educación, editora y miembro del comité evaluador de revistas científicas de educación y educación física de Argentina, Brasil, Colombia y Francia.

Contacto: aaisenstein@gmail.com

AGUSTINA CRAVIOTTO CORBELLINI es licenciada en Educación Física por el Instituto Superior de Educación Física (ISEF) de la Universidad de la República (Udelar), magíster en Estudios Interdisciplinarios de la Subjetividad por la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires (UBA). Es docente del Departamento de Educación Física y Salud del Instituto Superior de Educación Física de la Universidad de la República e investigadora en el grupo Formación de la Clínica Psicoanalítica en el Uruguay (Facultad de Psicología) y del grupo Enseñanza y Psicoanálisis (Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación).

Contacto: agustinacraviotto.isef@gmail.com

CAMILO RODRÍGUEZ ANTÚNEZ es licenciado en Educación Física por el Instituto Superior de Educación Física de la Universidad de la República y maestrando en Enseñanza Universitaria por la Universidad de la República (becario de la Comisión Académica de Posgrados de Udelar, 2017-2019). Es docente asistente de la asignatura Juego y Prácticas Lúdicas 1 de la Licenciatura en Educación Física (Udelar), miembro de dos grupos de investigación inscritos en la Comisión Sectorial de Investigación Científica (CSIC): Cuerpo, Educación y Enseñanza, cuyo responsable es Raumar Rodríguez Giménez, y Educación, Sociedad y Tiempo Libre, cuyas responsables son Karen Kühlsen e Inés Scarlato.

Contacto: camilo.rodriguez89@gmail.com

CARMEN LÚCIA SOARES es profesora asociada (docente libre) de la Facultad de Educación Física de la Universidad Estatal de Campinas (Unicamp) y profesora plena del Programa de Posgraduación en Educación de la misma universidad. Es doctora en Educación por

la Universidad Estadual de Campinas (1996), obtuvo un posdoctorado en Historia en la Universidad de Montpellier III (Francia) (2007) y un posdoctorado, también en el área de historia, en la Pontificia Universidad Católica de San Pablo (PUC-SP) (2007).

Desarrolla investigaciones en historia de la educación, con énfasis en la historia de las prácticas educativas junto a la naturaleza en el paso del siglo XIX al siglo XX y es autora de varios libros y numerosos artículos académicos. Fue profesora invitada en la Universidad de Montpellier 2 (Francia), en el Institut Universitaire de Formations de Maîtres de Montpellier (Francia) y en la Universidad de la República (Uruguay). Es becaria de productividad del CNPq (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico), en el área Historia de la Educación. Actualmente es coordinadora del área de Ciencias Humanas y Sociales-Educación (CHS III) de la Fundación de Apoyo a la Investigación del Estado de San Pablo (FAPESP).

Contacto: carmenls@unicamp.br

EVELISE AMGARTEN QUITZAU es licenciada en Educación Física por la Universidad Estatal de Campinas (Unicamp, Brasil), magíster en Educación Física (área Educación Física y Sociedad) y doctora en Educación (área Educación e Historia Cultural) por la misma institución. Es profesora del Instituto Superior de Educación Física (ISEF, Udelar) en Paysandú. Investiga la historia de la educación física y los deportes, con énfasis en la historia de la gimnasia alemana y su difusión en Brasil. Ha publicado artículos en revistas arbitradas brasileñas y europeas. Está asociada a la International Society for the History of Physical Education and Sport (ISHPES), al European Committee for Sports History (CESH); a la Sociedade Brasileira de História da Educação (SBHE) y al Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE), en el que coordinó el Grupo de Trabalho Temático 10, Memórias da Educação Física e do Esporte.

Contacto: equitzau@cup.edu.uy

GIANFRANCO RUGGIANO es licenciado en Educación Física por el Instituto Superior de Educación Física (ISEF) de la Universidad de la República (Udelar) y doctor en Educación por la Universidad Estadual de Campinas (Unicamp, Brasil). Es director del ISEF (2018-2020) y profesor adjunto del Departamento de Educación Física y Prácticas Corporales de ese instituto (ISEF, Centro Universitario Regional Este, Udelar). Es coordinador del grupo Historia y Teorías de Educación del Cuerpo.

Contacto: algoasicomofranco@gmail.com

GONZALO PÉREZ MONKAS es licenciado en Educación Física por el Instituto Superior de Educación Física (ISEF) de la Universidad de la República (Udelar), magíster en Educación Corporal y profesor adjunto en el Departamento de Educación Física y Tiempo Libre y Ocio del ISEF. Se desempeña como responsable académico de la unidad curricular Juego y Prácticas Lúdicas y es docente orientador de la unidad curricular Práctica Docente en Comunidad. Cuenta con amplias investigaciones sobre las prácticas corporales y publicaciones vinculadas al campo de la extensión, en el que ha tenido una gran participación.

Contacto: gonzaloperezmonkas@gmail.com

INÉS SCARLATO GARCÍA es licenciada en Educación Física por el Instituto Superior de Educación Física (ISEF) de la Universidad de la República (Udelar), magíster en Educación, línea Sociología e Historia de la Educación, por la Universidad Federal de

Santa Catarina (UFSC, Florianópolis) (beca CAPES [Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior]) y doctoranda en el Programa de Posgrado de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP, Argentina). Es docente asistente del Departamento de Educación Física, Tiempo Libre y Ocio (ISEF, Udelar), codirectora de la línea de investigación Educación, Sociedad y Tiempo Libre (ISEF, Udelar) y miembro del Núcleo de Estudio e Pesquisas Educação e Sociedade Contemporânea (NEPESC, UFSC). Ha participado de los siguientes proyectos de investigación: Saber del Cuerpo, Enseñanza y Educación en el Uruguay (1985-2008); Tiempo Libre, Espacio Público e Identidad; Análisis del Caso Parque Plaza Líber Seregni; Corpo e Tempo Livre: as Plazas Vecinales de Cultura Física em Montevideú (1911-1915). Actualmente se desempeña como asistente académica del ISEF y como docente en el curso de Teoría de la Educación Física de la formación de grado. Sus trabajos y publicaciones se enmarcan en los temas del cuerpo, el tiempo libre y la educación, tanto desde una mirada contemporánea como historiográfica, con especial interés en la creación y promoción de espacios públicos en la ciudad de Montevideo.

Contacto: iscarlato.isef@gmail.com.

MARTÍN CALDEIRO es licenciado en Educación Física por el Instituto Superior de Educación Física (ISEF) de la Universidad de la República (Udelar) y magíster en Educación en el área de Sociología e Historia por la Universidad Federal de Santa Catarina (UFSC, Florianópolis). Se ha desempeñado como profesor de Educación Física en escuelas primarias y otras instituciones educativas privadas. Es docente asistente en la Licenciatura en Educación Física (ISEF) en la unidad curricular Juego y Prácticas Lúdicas y responsable del Proyecto de Formación Integral (EFI) Espacio Público y Prácticas Lúdicas.

Contacto: martincaldeiro@gmail.com

PABLO ARIEL SCHARAGRODSKY es doctor en Ciencias Sociales y Humanas por la Universidad Nacional de Quilmes (UNQ), profesor de Educación Física por la Universidad Nacional de La Plata, y licenciado y profesor en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Sus temas de investigación son la historia de la educación, de la educación física y de los deportes desde una perspectiva de género, especialmente en tópicos referidos a los *Men's Studies*. Actualmente es docente investigador en la UNLP en la carrera de Educación Física y en la UNQ en la carrera de Educación.

Es autor de numerosos artículos en revistas especializadas y de los siguientes libros: *Mujeres en movimiento* (Prometeo, 2016), *Miradas médicas sobre la cultura física en Argentina (1880-1970)* (Prometeo, 2014), *La invención del «homo gymnasticus»*. *Fragmentos históricos sobre la educación de los cuerpos en movimiento en Occidente* (Prometeo, 2011), *Gobernar es ejercitar. Fragmentos para una historia de la educación física en Iberoamérica* (Prometeo, 2008), y coautor de *Tras las huellas de la educación física escolar argentina. Cuerpo, género y pedagogía. 1880-1950* (Prometeo, 2006).

Contacto: pas@unq.edu.ar

PAOLA DOGLIOTTI MORO es Doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de La Plata. Licenciada en Educación Física, en Ciencias de la Educación y Magister en Enseñanza Universitaria por la Universidad de la República (Udelar). Posgraduada en *Curriculum* y Prácticas Escolares en Contexto por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (Flacso) Argentina. Profesora Adjunta bajo el

Régimen de Dedicación Total (ISEF-FHCE/Udelar). Coordinadora Académica de la Maestría en Ciencias Humanas Opción Teorías y Prácticas en Educación (FHCE-Udelar). Directora del grupo de investigación «Políticas Educativas, Cuerpo y Currículum» (ISEF) y de la línea de investigación «Políticas Educativas, Cuerpo y Enseñanza» (FHCE). Autora de diversos artículos en libros y revistas arbitradas nacionales e internacionales relacionados a las temáticas de la enseñanza, el currículum, análisis discursivos historiográficos en torno a la educación del cuerpo y de la educación física. Autora del libro *Educación del cuerpo y discursividades en la formación en educación física (1874-1948)* (2015, CSIC-Udelar) y compiladora del libro *Cuerpo, Currículum y discurso. Un análisis de políticas de educación física en el Uruguay* (2018, CSIC-Udelar).

Contacto: paoladogliottimoro@gmail.com

RAUMAR RODRÍGUEZ GIMÉNEZ es profesor de Educación Física (Comisión Nacional de Educación Física, CNEF), licenciado en Ciencias de la Educación por la Universidad de la República (Udelar), doctor en Ciencias Humanas por la Universidad Federal de Santa Catarina (UFSC) y magíster en Enseñanza Universitaria por Udelar. Es responsable del grupo de investigación Cuerpo, Educación y Enseñanza (ISEF) y de la línea de investigación Saber del Cuerpo, Educación y Política de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (Udelar).

Contacto: raumar.isef@gmail.com

SILVINA PÁEZ ALONSO es licenciada en Educación Física por el Instituto Superior de Educación Física (ISEF) de la Universidad de la República (Udelar), maestranda en Ciencias Humanas, opción Teorías y Prácticas en Educación, por la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (Udelar) y estudiante de la Licenciatura en Sociología (Facultad de Ciencias Sociales, Udelar). Es asistente en el Departamento de Educación Física y Prácticas Corporales del ISEF (Udelar), docente de Sociología y de Fundamentos Generales de las Ciencias Humanas de la Licenciatura en Educación Física (de 2014 a la fecha) y becaria de la Agencia Nacional de Investigación e Innovación.

Contacto: spaezalonso@hotmail.com

TAMARA PARADA LARRE BORGES es licenciada en Educación Física por el Instituto Superior de Educación Física (ISEF) de la Universidad de la República (Udelar), maestranda en Educación Corporal por la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de La Plata, profesora asistente del Departamento de Educación Física y Prácticas Corporales del ISEF (Udelar) y docente de Gimnasia de la Licenciatura en Educación Física. Es encargada de la Unidad de Egresados del ISEF (desde 2014) y ex coordinadora regional del ISEF en el Centro Universitario Regional Este (CURE) (de 2015 a marzo de 2017). Es integrante del grupo de investigación Políticas Educativas, Cuerpo y Currículum (PECUC) del Departamento de Educación Física y Prácticas Corporales del ISEF (Udelar) desde marzo de 2016 e integrante del Programa Educación del Cuerpo y Biopolítica de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP) y la UFES desde noviembre de 2016.

Contacto: tamaparadalarreborges@gmail.com



Historia de la educación física: miradas desde Uruguay, Argentina y Brasil reúne un conjunto de textos sobre la historia de la educación física y sus cuerpos en el Occidente moderno, un área de producción de conocimiento relativamente poco desarrollada en Uruguay. A su vez, forma parte del trabajo de una serie de redes académicas internacionales construidas en las últimas décadas. El libro nos impulsa a sumergirnos en el complejo escenario cultural de un Uruguay que, de diferentes formas y a través de mecanismos que tendieron a actualizarse, dirigió su atención a la educación del cuerpo de una población en constante transformación. Este ejercicio historiográfico colectivo no tiene más pretensiones que evidenciar la necesidad de revisar el proceso a través del cual la educación física uruguaya se nos presenta hoy como un espacio de intervención privilegiado en términos de educación de los cuerpos.

ISBN: 978-9974-0-1781-8

