

Educación del cuerpo e historia en Uruguay (1897-1917)

GIANFRANCO RUGGIANO

Licenciado en Educación Física por el ISEF-UdelaR. Maestrando en Educación por la UNICAMP, Brasil. Docente del Departamento Educación Física y Prácticas Corporales del ISEF-UdelaR. Miembro del Grupo Políticas Educativas y Políticas de Investigación (GPEPI).
Contacto: algoasicomofranco@gmail.com

*Recibido: 28.04.2013
Aprobado: 26.08.2013*

Resumen: Si es cierto que es en los cuerpos que se despliega la (bio)política que caracteriza nuestras sociedades occidentales modernas, no menos cierto es que este proceso general escapa a inscripciones institucionales rígidas. En este trabajo busco establecer los postulados teórico-metodológicos que me permitan proponer las siguientes interrogantes: ¿cuáles fueron las condiciones de posibilidad para que los cuerpos se constituyesen como objetos de intervención educativa?, ¿en relación a qué procesos generales de transformación de la sociedad uruguaya del '900 puede entenderse la consolidación de ciertos mecanismos de intervención y organización de la vida que tomaron a los cuerpos como su objeto principal?

Palabras clave: Cuerpo. Biopolítica. Cuerpos. Educación. Historia.

BODY EDUCATION AND HISTORY IN URUGUAY (1897-1917)

Abstract: If it's true that is in the bodies were is deployed the (bio)politics that characterize our occidental modern societies, it's also true that this general process escapes to rigid institutional inscriptions. In this essay I try to establish the teorical- methodological bases which allow me to present the following questions: which where the conditions of possibility for the bodies to become educative intervention objects? Related to which general process of transformation of the Uruguayan '900 society can be understood the consolidation of certain mechanisms of intervention and organization of lives that took bodies as their main object?

Key words: Body. Biopolitics. Bodies. Education. History.

INTRODUCCIÓN

Este trabajo se inscribe en una investigación más amplia que problematiza en clave historiográfica, los procesos de educación de los cuerpos en Uruguay a fines del siglo XIX y comienzos del XX. Para ello he seleccionado un conjunto de fuentes documentales del período comprendido entre los años 1876 y 1917 entre los cuales destacan los Programas Escolares aprobados en los años 1897 y 1917, y una serie de manuales (manuales de urbanidad, manuales de etiqueta,

de gimnasia, etc.) entre otras.

A partir de ellas propondré algunas reflexiones acerca de las diversas formas de significar el cuerpo, podría decirse, de los modos en que el cuerpo pasó a formar parte de un conjunto de discursividades, pero fundamentalmente de las tensiones inherentes a tal inclusión.

A través de esta investigación se propone, por tanto, una indagación acerca del lugar del cuerpo y de las diversas significaciones que existieron respecto del cuerpo en el Uruguay del '900, así como también un análisis de los procesos

generales de educación que en él se inscribieron.

En definitiva, a través de este trabajo busco establecer los lineamientos dentro de los cuales plantear las siguientes interrogantes: ¿cuáles fueron las condiciones de posibilidad para que los cuerpos se constituyesen como objetos de intervención educativa?, ¿en relación a qué procesos generales de transformación de la sociedad uruguaya del '900 puede entenderse la consolidación de ciertos mecanismos de intervención y organización de la vida que tomaron a los cuerpos como su objeto principal?

ACERCA DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

El cuerpo, una metáfora de los cuerpos

Dése una breve noción de cómo está formada la nariz y las fosas nasales, indicando simplemente el lóbulo, el dorso o caballete, las alas, las narinas, los tabiques y los cornetes. –Trabajos fisiológicos que se realizan en las fosas nasales.

Conveniencia de mantener limpia la nariz; de respirar por ella y no por la boca; de no ponerle cuerpos extraños; de no meterse los dedos en la misma; de no rascarse los granos que suelen salir en ella; de no sonarse con demasiada fuerza; de no oler sustancias muy acres, fuertes ó nauseabundos. (URUGUAY. PROGRAMAS ESCOLARES APROBADOS POR RESOLUCIÓN GUBERNATIVA. 1° DE FEBRERO DE 1897, 1907, p. 15-16).

Construido a través de una serie de interdicciones, prescripciones y proscripciones, nada se dirá del cuerpo por fuera de un sistema de referencias dentro del cual encuentra, o mejor dicho, le es asignado, su lugar. El cuerpo es, siempre y diferente en cada forma de organización social, aquel producto que resulta de la interacción de positivities que operan sobre las carnes, incluso desde antes de que esas carnes adquieran una configuración que nos permita identificar una individualidad.

Aprehendido por el lenguaje aún antes del nacimiento, el cuerpo se constituye en el espacio, o más específicamente en el espacio lingüístico, que una cultura habilita, es decir, dentro de los límites en que es posible decir algo sobre él. No se

trata aquí de decir que el cuerpo será únicamente aquello que se espera que sea, sino de intentar entender la invención del cuerpo como un proceso pleno de tensiones y disputas en el que es posible hacer referencia a una dimensión política, una dimensión moral, una dimensión económica, entre otras.

Este espacio en la lengua que permite la aprehensión de las carnes por parte de un discurso es lo que llamaré “cuerpo”; y del mismo modo que este discurso puede asignarle a una parte de ese cuerpo el nombre “nariz” y describirlo, gracias al aporte de la anatomía, la fisiología, y todo un conjunto de campos de saberes que se actualiza permanentemente, no puede separar esta actividad nominativa de una serie de indicaciones moralizantes acerca de lo que es “conveniente” hacer con ella. Así, la “nariz” no será únicamente aquella parte del cuerpo formada por “el lóbulo, el dorso ó caballete [...]”; sino que será, al mismo tiempo e imposible de disociar, esa parte del cuerpo en la que no es conveniente introducir cuerpos extraños; pero fundamentalmente será aquella parte que permitirá decir que, si yo llegara a introducir mis dedos en la misma, o si me rascara los granos que suelen salir en ella, estaría comportándome de una manera impropia, y sería conveniente indicármelo, corregir mi comportamiento... Educar mi cuerpo.

Ciertamente es esa misma conveniencia, o mejor dicho la inconveniencia, la que habilita un “espacio discursivo” de disputas a nivel de los modos (in)apropiados del cuerpo, de sus usos (in) correctos. Y tan interesante como analizar esos discursos orientados a operar sobre las carnes, resulta intentar reconstruir las tensiones que justificarían tales discursividades.

Educación del cuerpo, o una metáfora de una metáfora

Al hablar de la “Educación del Cuerpo” se estará haciendo referencia a toda esa serie de instancias discursivas en las cuales el cuerpo es aprehendido por el lenguaje, podríamos decir esas instancias en las cuales la carne y el verbo se reúnen y se convocan mutuamente¹.

Existe, desde la perspectiva aquí adoptada, el

¹ Tomo esta idea del historiador francés Jaques Gleyse (2007).



proceso, o mejor dicho los procesos, de educación de los cuerpos, que presentan una dimensión individual que se actualiza permanentemente a nivel de cada uno de los sujetos. En este sentido podría hablarse de una Educación del Cuerpo que antecede la actualización a nivel de cada sujeto; o lo que es lo mismo, una Educación del Cuerpo que existe desde antes de que se eduquen los cuerpos. Esta segunda instancia referiría al proceso de producción discursiva de los cuerpos en el cual no cesa de actualizarse la reunión del verbo y la carne a nivel de cada uno de los sujetos. Y tan importante uno como el otro, no podríamos pensar en las fosas nasales más allá de la relación, lingüística, pero también –o mejor dicho en esa misma medida– material, con la nariz, así como tampoco podríamos disociarlo de su relación con los cuerpos extraños que entran en ellas, ni de las prescripciones que podamos imaginar a partir de allí.

Aún a riesgo de ser repetitivo, cabe señalar que no existen límites institucionales que contengan esta Educación del Cuerpo, si bien la dimensión institucional puede presentársenos como la más evidente de estas instancias; por el contrario, es posible hacer referencia a una transversalidad discursiva que excede la paredes de esas mismas instituciones, desbordándolas. El cuerpo, digamos en este caso... los cuerpos, en tanto instancia discursiva, será siempre en relación a esta educación; y ya sea de forma más cercana a las “correctas” maneras de ser, u ofreciendo una resistencia mayor a incorporar (se a) esa serie de positivities, la carne quedará siempre prendida en este constante “devenir cuerpo” por fuera del cual no podría existir.

En el marco de la racionalidad gubernamental moderna existe la necesidad de desplegar mecanismos de regulación de los cuerpos, en tanto “el Cuerpo”, tanto a nivel colectivo como a nivel individual, constituye el campo de acción (bio)político por excelencia. De este modo toda regulación política es una regulación corporal, es decir, que tiene su asiento en el Cuerpo, y evidentemente en los cuerpos; podría decirse que parte de la existencia de un Cuerpo, como dato primario, y se orienta a la intervención sobre los cuerpos en su multiplicidad.

El Cuerpo supone, entonces, el límite de toda acción gubernamental. O dicho de otro

modo, en tanto campo de acción gubernamental, los cuerpos marcan el límite de toda acción de regulación de “lo humano”. Sin embargo, nada respecto del cuerpo puede decirse por fuera de ciertas condiciones políticas, económicas, culturales y sociales particulares; y por ello mismo, debe ser construido para que sobre él pueda intervenir.

Los modos de representar el cuerpo dan cuenta de estas condiciones, ya que en ellas se constituyen; y ciertamente forman parte de los mecanismos por medio de los cuales el cuerpo alcanza una siempre provisoria estabilidad.

Todo discurso implica una sujeción del objeto al cual refiere, y se actualiza a través de la ilusión de una siempre creciente aprehensión del mismo. Y por su parte, todo sujeto de conocimiento, entendiéndose todo aquel que queda *sujeto* a ese discurso, se embarca en una ilusoria tarea de comprensión absoluta de ese objeto.

El cuerpo se revela, en tanto objeto de conocimiento, a una absoluta captación por parte de un discurso, lo desborda, escapa de él, ya que en el límite de cualquier representabilidad encontraría su fin, ésta sería su negación; o lo que es lo mismo, la captura simbólica del cuerpo supondría su fin, ya que el cuerpo sobre el que todo puede ser dicho no es otro que el cuerpo muerto.

PRESENTACIÓN DE LAS CATEGORÍAS DE ANÁLISIS

Presentaré a continuación las categorías a partir de las cuales se propondrá analizar las fuentes. Las mismas no serán más que una sistematización posible, entre otras igualmente válidas. En tal sentido, y sin negar la artificialidad que supone cualquier intento por objetivar la realidad a partir de un problema de investigación, me propongo identificar algunos elementos más o menos evidentes, que oficiarán como núcleos conceptuales en torno a los cuales intentaré organizar la lectura de los documentos. En tanto estructuras construidas, estas categorías no escapan a la tensión entre la evidente imposición que les da sentido y el intento por reducir al mínimo su carácter arbitrario, por el contrario ellas son producto de esa tensión. Y así como sólo cobran sentido en esta siempre dinámica

relación de fuerzas que tienden a oponerse, ellas no podrían poseer límites perfectamente definidos que marquen el dominio de cada una, por lo que se articulan y tienden a su superposición.

Tres serán las categorías definidas para esta investigación. Las mismas son: *la verdad sobre los cuerpos*; *lo bello de los cuerpos*; *lo bueno en los cuerpos*. Propongo esta sistematización desde el entendido de que lo “verdadero”, lo “bello” y lo “bueno” son tres dimensiones que están siempre presentes en los procesos de educación de los cuerpos, de la misma manera que toda disputa simbólica se despliega en una dimensión epistémica, una estética y una ética.

En consonancia con la perspectiva teórica asumida, se hace necesario aclarar que nuestras sociedades se organizan de un modo tal que, si bien *verdad*, *belleza* y *bondad* no son absolutamente independientes entre sí, no necesariamente refieren una a las otras; o dicho de otra forma, tales nociones se construyen en función de las demás, tomando en cuenta su existencia, pero buscando delimitar una esfera que le sea propia. De esta manera, sería posible referir, por ejemplo, a una dimensión epistémica en la que una serie de conocimientos, que para este caso voy a llamar “conocimientos del/los cuerpo/s”, entran en disputa por la legitimidad discursiva, sin poner en cuestión, o al menos no necesariamente, valoraciones de tipo estético o ético... y de igual forma para los otros dos casos.

Así, un conjunto de saberes del cuerpo, un criterio estético y un sistema de valores referente a lo que está bien y lo que no, configuran tres parámetros en relación a los cuales se define toda una serie de prácticas y usos de los cuerpos. Y por eso mismo, redimensionados como categorías de análisis, estos parámetros me permitirán introducirme en el acercamiento a las fuentes.

Análogo al proceso descripto, por medio del cual cada una de estas dimensiones reivindicaría cierta especificidad que la distinguiría de las otras dos, cada una de las categorías propuestas buscan alcanzar una relativa independencia respecto a las demás; aunque, como ya fue mencionado, esta independencia será siempre ilusoria, ya que únicamente el análisis puede identificar partes separadas donde sólo existe un todo, o lo que sería lo mismo, si cedemos a la tentación de establecer el paralelismo... únicamente el análisis podría

identificar órganos donde sólo existen cuerpos.

PRIMER ACERCAMIENTO A LOS DOCUMENTOS

Por las propias características de este ensayo, no sería posible presentar aquí un análisis acabado de las fuentes documentales a partir de todas las categorías anteriormente indicadas. Por ello mismo me limitaré a introducir algunos elementos de la primera de estas categorías, postergando para otro momento su complementación.

La verdad sobre los cuerpos

A partir de esta categoría se abordarán las relaciones entre, por un lado un conjunto de saberes y por el otro lado unos cuerpos acerca de los cuales esos saberes refieren, aún cuando esos cuerpos no existan en sí mismos, más allá de ciertas condiciones particulares. Intentaré poner de manifiesto esas mismas relaciones, asumiendo la imposibilidad de establecer un “antes” de los cuerpos previo a todo conocimiento, pero asumiendo, al mismo tiempo, que es únicamente a partir de una operación epistémica, traducida en unos procesos que podríamos denominar “sociales” o “culturales” que se inscriben en ciertas condiciones políticas y/o económicas, que es posible referir a “unos cuerpos”, y que, por lo tanto, esos saberes tampoco pueden ser entendidos como trascendentes a esas mismas condiciones.

No se tratará aquí de afirmar que esa *verdad* que opera sobre los cuerpos es una única verdad, homogénea y libre de contradicciones y/o disputas y oposiciones. Probablemente, también en relación a la instauración de *una* verdad podamos encontrar tensiones que ponen de manifiesto la coexistencia de diversas formas de entender el objeto al que esa verdad refiere; en este caso diferentes formas de comprender el Cuerpo. Por ello será necesario poner en relación fuentes que den cuenta de la multiplicidad que caracteriza todo recorte que un problema de investigación pueda realizar de la realidad.

En el marco de esta investigación, las relaciones que tienen como resultado la construcción de un Cuerpo, de las que se deriva una determinada visión sobre ese Cuerpo, pueden ser encontradas en todas las fuentes seleccionadas

ya que ellas las atraviesan; sin embargo es en algunos pasajes de la prensa periódica del período, particularmente en *El Maestro*, y en los Programas escolares donde más claramente pueden ser identificados aquellos postulados que dan sentido a este particular modo de operar sobre las carnes, podría decirse de intervenir sobre los cuerpos para que estos devengan Cuerpo, y más interesante todavía, es en estas publicaciones periódicas y en estos Programas donde pueden identificarse ciertos elementos del contexto uruguayo de fines del siglo XIX y comienzos del siglo XX sobre los cuales se pretendió intervenir, debiendo para ello, evidentemente, intervenir sobre los cuerpos.

En verdad... ¿qué es el Cuerpo?

En verdad no podríamos arribar a una respuesta definitiva a tal pregunta. A lo sumo, las fuentes informarán acerca de las concepciones que dieron sentido a los modos de entender el/ los cuerpo/s, nos dirán qué conjunto de saberes dieron sustento a determinadas intervenciones, que son siempre y en cada uno de los casos tan materiales como simbólicas, sobre los cuerpos.

En este sentido no pretendo innovar; las fuentes seleccionadas no introducen novedades respecto de lo que otros investigadores han dicho anteriormente: el predominio en cuanto a los conocimientos está determinado principalmente por los derivados de la anatomía y la fisiología. Es así que podemos encontrar afirmaciones del tipo:

modificaciones, provocadas por leyes puramente físicas y químicas, engendran la mayor parte de los fenómenos, cuya reunión ha recibido el nombre de vida. Todos son importantes, sin duda; nos muestran cómo se forma y se reforma el estos datos cuerpo, y nos convencen de que, sustancia material, está regido exclusivamente por las leyes de la materia. (URUGUAY. EL MAESTRO, v. VII, 1878, p. 213).

Sin embargo, no será tan relevante, para abordar el problema de investigación definido, limitarnos a describir los campos de conocimiento más importantes en la construcción de conocimientos sobre el cuerpo. Más significativo será preguntarnos acerca de la forma en que ellos determinan, al interactuar con ciertas condiciones

económicas y políticas del período delimitado, acciones concretas para transformar la realidad, o tal vez debería decir para intentar transformar una realidad asociada a la percepción que determinados grupos tenían de su propio contexto histórico, y cómo definen prácticas y usos del/los cuerpo/s. Si bien no existen dudas acerca del predominio de la matriz anatómico-fisiológica, o acerca del intento de imponer un modelo biologicista del cuerpo², en ningún caso esto se tradujo en un único modo de intervenir para construir cuerpos; es decir que, a partir de una manera dominante de entender el cuerpo, se determinaron diversas líneas de acción en el proceso de construcción de cuerpos, diferenciadas en función de las condiciones sociales y económicas del grupo al que esas mismas acciones fueron dirigidas. Podría decirse que, siendo el Cuerpo en todos los casos el mismo “compuesto de huesos, músculos y nervios [...]” (URUGUAY. EL MAESTRO, v. VI, 1876, p. 296) y teniendo las mismas “funciones de nutrición, relación y reproducción [...]” (Ibid., p. 296) –más allá de la existencia o de la ausencia de elementos religiosos que expliquen su origen–, no siempre determinó las mismas prácticas sociales respecto a los cuerpos. Partiendo de un mismo conjunto relativamente homogéneo de conocimientos, coexistieron significaciones del cuerpo ciertamente heterogéneas.

La Comisión [de Programas del año 1917] ha creído que conviene insistir durante todo el curso escolar en ciertos temas de capital interés para el porvenir de la raza y muy especialmente en la propaganda antialcohólica, y como a nadie escapará la necesidad de que esa propaganda sea constante y enérgica, queda justificada la repetición del mismo asunto en los distintos años de la escuela primaria. A los maestros corresponde variar esa enseñanza con arreglo a la mentalidad de los alumnos y de acuerdo también con el grado de oportunidad que reconozcan en ella.

Al programar la parte de Anatomía y Fisiología se ha buscado el dar, dentro de lo posible, a los niños,

² No es casual el estrecho vínculo que comienza a establecerse durante el período aquí considerado, entre saber médico y poder político (que podríamos llamar, siguiendo a Foucault una *biopolitización*). Para el caso de Uruguay esta relación fue estudiada por José Pedro Barrán (BARRÁN, 1995).

para lo preceptuado por la Higiene, la base de los principios científicos, pues el conocimiento de la Ciencias de las que aquélla se deriva tiene que dar a sus mandatos la fuerza que de otro modo le hace falta, porque la que le da la experiencia, siendo mucho, no es, sin embargo, bastante para destruir prejuicios que tienen arraigo profundo en todas las clases sociales, pero preferentemente en las más necesitadas. (URUGUAY. Programa de enseñanza primaria para las escuelas urbanas, 1917, p. 14).

Derivado de esta consideración, el programa escolar para escuelas urbanas definió un contenido denominado *Anatomía, Fisiología e Higiene*, que desde el punto de vista programático sustituyó al contenido *Cuerpo humano*, correspondiente al programa de 1897. Si bien esta sustitución supone un gran interés, en este momento importa señalar su vinculación con una intencionalidad concreta en relación a ciertas “clases sociales”, más específicamente “las más necesitadas”. Ya sea explícitamente en el programa de 1917, o implícitamente en el caso de su antecesor, es posible afirmar que son las propias características de estos sectores sociales “más necesitados” sobre los que se pretende incidir, o mejor dicho una vez más, la visión que de esos sectores sociales tenían otros sectores que se percibían a sí mismos como “menos necesitados” y que no por casualidad contaron con algunos de sus representantes en la Comisión de Programas, las que determinaron las características del contenido que acabó conformando cada uno de los programas escolares finalmente aprobados. Y en efecto, al hacer un seguimiento del contenido *Anatomía, Fisiología y Higiene* (URUGUAY. PROGRAMA DE ENSEÑANZA PRIMARIA PARA LAS ESCUELAS URBANAS, 1917), encontramos que existió una intención de establecer algunas regulaciones asociadas a las prácticas de alimentación; prácticas ciertamente corporales en todos los casos [...] ¿qué más corporal que las maneras de comer y beber? De tal forma, para el primer año el programa afirma que se deben dar “Consejos higiénicos sobre la manera de comer y beber [...]”, para el segundo que se mantengan “Conversaciones sobre los peligros que ofrece el abuso de bebidas fermentadas y el uso de bebidas alcohólicas [...]”, reiterando los “consejos” del año anterior, en el tercer año,

este programa reiteraba, entre otras cosas, las dos consideraciones ya mencionadas. Aparentemente para el cuarto año las conversaciones se deberían volver un tanto más directas, ya que se dejan de lado las “conversaciones sobre los peligros [...]” y se pasa a los “Perjuicios que ocasiona a la salud el abuso de bebidas fermentadas y el uso de bebidas alcohólicas”, y el ya explícito “Alcoholismo: sus consecuencias”. Se introducía para el año siguiente el tema “Intoxicación del organismo por el alcohol”, y aun cuando los dos años siguientes deberían abordar temáticas novedosas, tales como las características del aparato locomotor y del trabajo muscular para el sexto año y el sistema nervioso en el séptimo año, en ninguno de los dos casos se dejan de introducir orientaciones relativas a este tema, aun cuando no mantienen relación directa y su inclusión queda desarticulada; para el primero de estos dos años se agrega al final un ítem “Peligros que ocasiona el alcoholismo”, y el segundo de ellos recuerda que se debe insistir “[...] en el sistema alimenticio como el principal medio curativo”; finalmente el octavo y último año introduce una nueva dimensión al problema del alcoholismo, no limitándose a reforzar una vez más las “[...] consecuencias del uso de excitantes tóxicos como el alcohol y el tabaco”, sino que dedica un punto a la “influencia del alcoholismo sobre la raza.”

Aun cuando pueda resultar evidente afirmarlo, cabe decir que eran indicaciones absolutamente diferentes las que acerca de los modos de alimentarse hacía para el mismo período, el ya citado manual escrito por Carreño (1892), el cual refiere también en numerosos pasajes acerca de las conductas y usos apropiados, sirva como ejemplo el siguiente pasaje:

No comamos nunca aceleradamente ni demasiado despacio: lo primero haría pensar que procurábamos ganar tiempo para comer como glotones, nos impediría tomar parte en la conversación, y nos haría incurrir en las faltas que la precipitación trae consigo en todos los casos; y lo segundo imprimiría en nosotros cierto aire de desabrimiento y displicencia, que entibiaría la animación y el contento de los demás, y nos expondría, ó bien á hacer el deslucido papel que hace siempre el que se queda al fin comiendo solo, ó á tener que renunciar, para evitar

esto, á tomar lo indispensable para satisfacer debidamente la necesidad de alimentos. (CARREÑO, 1892, p. 306-307)

Ninguna referencia a perjuicios orgánico-funcionales derivados de los excesos, ningún peligro de que “la raza” sea influenciada de maneras no deseadas. Y si bien en la parte inicial de este manual se nos presenta un apartado que versa sobre los “*Deberes morales del hombre*” (CARREÑO, 1892) que posee un carácter fuertemente moralizante, con un alto contenido religioso, por lo que podría suponerse una matriz de pensamiento diferente en la organización de esa propuesta, la misma no entra en contradicción con el predominio cientificista señalado para el caso de los programas escolares, sino que logran coexistir y articularse. Es así que, aun cuando no abundan las menciones a la importancia del conocimiento científico en la determinación de los ya mencionados “*Deberes morales del hombre*”, es posible encontrar afirmaciones del tipo

El hombre ignorante es un ser esencialmente limitado en todo lo que mira á las funciones de la vida exterior, y completamente nulo para los goces del alma, cuando replegada esta sobre sí misma y á solas con las inspiraciones de la ciencia, medita, reflexiona, rectifica sus ideas, y abandonando el error, causa eficiente de todo mal, entra en posesión de la verdad, que es el principio de todo bien (CARREÑO, 1892, p. 33).

No sería aventurado resaltar la presencia de más de una discursividad disputando la legitimidad simbólica –al menos una predominantemente científica y otra de carácter más bien religioso–, pero al mismo tiempo valiéndose de la existencia de esa misma multiplicidad, partiendo de ella mucho más que negándola.

Por lo tanto, una verdad... mejor dicho, un conjunto de verdades, que operan sobre las carnes, construyendo cuerpos; y más significativo aun, una diversidad de derivaciones en términos de prácticas y conocimientos que determinan usos de los cuerpos también diferenciados. Será de especial interés analizar en relación a qué motivos se justificaría tal diversidad, cuáles son las razones que habilitaron ciertas adaptaciones de aquello

que los cuerpos debieron ser en relación a unas condiciones particulares, ya fueran económicas, políticas, culturales, u otras.

Verdades y cuerpos: sobre la construcción de materialidades simbólicas en el Uruguay del ‘900

Si la validez de cualquier investigación está en relación directa con la originalidad de sus postulados, este trabajo se encuentra en la difícil situación de proponer ciertas afirmaciones ya elaborados anteriormente a partir de otros estudios. Sin embargo, asumiré el riesgo de transitar el camino de lo evidente al sostener, al menos en términos de hipótesis, que las nociones de “material” y “simbólico” deben ser revisadas al referirnos a las relaciones entre verdad(es) y cuerpo(s), o más específicamente a los procesos de construcción de los cuerpos. Nada hay más material que una discursividad; nada más simbólico que el Cuerpo.

Me limito a intentar poner de manifiesto las formas en que, para el caso uruguayo y durante el período delimitado, se definen materialidades discursivas y se construyen significaciones corporales, basándome para ello en el conjunto de fuentes documentales seleccionadas.

Metáfora por excelencia, nada respecto del Cuerpo es en sí mismo material. La realidad del Cuerpo no se deriva de cierta materialidad, del mismo modo que su dimensión orgánico-funcional no es material más que a partir de que se configuran una serie de prácticas que pretenden intervenir en la multiplicidad de los cuerpos.

A MODO DE PROYECCIÓN

Probablemente, muchos de los posibles abordajes a las fuentes seleccionadas no fueron consideradas y una gran cantidad de interrogantes ni siquiera fueron propuestas en estas líneas. Al mismo tiempo, algunos elementos que en este trabajo se presentaron quedaron solamente planteados, o fueron apenas mencionados. El carácter inicial del mismo habilita un tratamiento de este tipo. Sin embargo, más allá de no agotar todas las posibilidades de análisis a su respecto, se intentará destacar una de las más importantes, tanto por el lugar que ocupa en las fuentes, como



por el lugar central que ocupó en los debates durante el período abordado en este trabajo.

En este sentido, el análisis de las fuentes aquí introducidas permitiría problematizar y discutir, las nociones de “naturaleza”, ya que es central en el establecimiento de las relaciones entre una “mentalidad urbana” y una “mentalidad rural”, y por lo tanto su análisis merecería un capítulo aparte. Si partimos de la consideración que realiza Barrán al referir al entorno montevideano para el período que llega hasta mediados del siglo XIX³, podemos preguntarnos acerca de las relaciones que se buscó establecer con una naturaleza omnipresente; cuestionarnos acerca de los modos en las que se la intentó dominar, ejerciendo sobre ella las mismas regulaciones que sobre los cuerpos.

En la ambigüedad que permite, tanto asociar el medio rural a una naturaleza que aún no abandonó por completo su condición primaria y que por lo tanto no solo no constituye una amenaza para la vida, sino que por el contrario puede ser la representación de un espacio “terapéutico” o de “regeneración”⁴, cuanto entenderlo como una parte constitutiva de una barbarie que mantiene al hombre ligado a sus impulsos más inmediatos y que en esa misma medida debía ser regulada y/o negada⁵, la naturaleza se mantiene determinada por la misma tensión por la cual se encuentra atravesado, y construido, el cuerpo. El Uruguay del ‘900 fue testigo de la consolidación de una forma de entender la naturaleza; que en este caso podría perfectamente escribirse Naturaleza, para indicar su condición de “universal”; que lejos de ser una única y homogénea, se nos presenta como un ejemplo, tal vez el más paradigmático, del proceso de consolidación de todo un conjunto de nociones que determinan, y a su vez están determinadas por, una manera de organizar eso que en términos generales podemos denominar

“la vida”.

Campo en tensión, realidad múltiple y dinámica, que surge de la interacción de fuerzas siempre en disputa, la *invención* del cuerpo es el elemento que debería seguir problematizándose; haciéndose énfasis en las formas por medio de las cuales el cuerpo comenzó a formar parte de ciertos mecanismos de intervención, y partiendo del abordaje de los procesos de educación del cuerpo, entendidos éstos en sentido amplio como aquellos dispositivos de regulación de las poblaciones que tuvieron (y tienen) una inscripción a nivel corporal.

REFERENCIAS

BARRÁN, José Pedro. **Historia de la sensibilidad en el Uruguay**. Montevideo: Banda Oriental, 2008.

BARRÁN, José Pedro. **Medicina y sociedad en el Uruguay del Novecientos: la invención del cuerpo**. v. 3. Montevideo: Banda Oriental, 1995.

CARREÑO, Manuel Antonio. **Manual de urbanidad y buenas maneras para el uso de los jóvenes de ambos sexos**. París: Librería de Garnier Hermanos, 1892.

FOUCAULT, Michel. **Defender la sociedad**. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2006.

FOUCAULT, Michel. **Las palabras y las cosas**. México: Siglo XXI editores, 1993.

GLEYSE, Jacques. A carne e o verbo. In: SOARES, Carmen. **Pesquisas sobre o corpo: ciências humanas e educação**. Campinas: Autores Associados, 2007. p. 1-21.

SOARES, Carmen. Las corrientes gimnásticas europeas y su contenido: una historia de rupturas y permanencias. In: ROZENGARDT, Rodolfo. **Apuntes de historia para profesores de Educación Física**. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores, 2006. p. 223-242.

URUGUAY. **Programa de enseñanza primaria para las escuelas urbanas**. Montevideo: El siglo

³ “Una primera comprobación: la naturaleza dominaba al hombre.” (BARRÁN, 2008, p. 17).

⁴ “La sistemática recomendación de la vida de campo, la construcción de la colonia de alienados en Santa Lucía y la confianza en el trabajo de granja, testimonian esta idealización conservadora de lo rural.” (BARRÁN, 1995, p. 157).

⁵ “De ahí el elogio [...] a la voluntad entendida como inhibición del deseo, del `instinto`” (BARRÁN, 1995, p. 160)



ilustrado de Gregorio Mariño, 1917.

URUGUAY. **El Maestro:** periódico semanal de instrucción y educación. Junio de 1876-Mayo de 1878.

URUGUAY. **Programa para las escuelas rurales.** Montevideo: El Siglo Ilustrado de Gregorio Mariño, 1917.

URUGUAY. **Programas Escolares aprobados por resolución gubernativa de fecha 1° de febrero de 1897.** Montevideo: El siglo ilustrado de Mariño y Caballero, 1907.