



Nº de expediente: 008421-000061-24

Fecha: 26.11.2024

Universidad de la República Uruguay - UDELAR



ASUNTO

LA MAESTRANDA MALENA DAMIÁN C.I. 4.486.783-2, SOLICITA CONFIRMACIÓN DEL TRIBUNAL PARA LA DEFENSA DE TESIS

Unidad	SECCIÓN SECRETARÍA COMISIÓN DIRECTIVA - CENTRO MONTEVIDEO - ISEF
Tipo	DEFENSA DE TESIS
Carrera:	MAESTRÍA EN EDUCACIÓN FÍSICA
Curso:	MAESTRÍA EN EDUCACIÓN FÍSICA
Plan:	2019
Fecha:	
Período desde:	
Período hasta:	
Nombre:	
Cédula de Identidad:	
Docente:	
Grado:	
Motivo:	

La presente impresión del expediente administrativo que se agrega se rige por lo dispuesto en la normativa siguiente: Art. 129 de la ley 16002, Art. 694 a 697 de la ley 16736, art. 25 de la ley 17.243; y decretos 55/998, 83/001 y Decreto reglamentario el uso de la firma digital de fecha 17/09/2003.-

	Expediente Nro. 008421-000061-24 Actuación 1	Oficina: SECCIÓN BEDELÍA DE POSGRADOS - CENTRO MONTEVIDEO - ISEF Fecha Recibido: 26/11/2024 Estado: Cursado
--	---	---

TEXTO

PASE A COMISIÓN ACADÉMICA DE POSGRADO

Firmado electrónicamente por Suny Soraya Zeballos Perez el 26/11/2024 15:27:13.

Nombre Anexo	Tamaño	Fecha
NOTA TUTOR.pdf	65 KB	26/11/2024 15:26:16
CV DARRE.pdf	150 KB	26/11/2024 15:26:16
CV CENA.pdf	59 KB	26/11/2024 15:26:16
CV KOPELOVICH.pdf	104 KB	26/11/2024 15:26:16
TESIS1.pdf	2346 KB	26/11/2024 15:26:31

Montevideo, 20 de noviembre 2024

Universidad de la República
Instituto Superior de Educación Física

A quien corresponda,

Por la presente dejo constancia de que la tesis final de maestría "La Educación Física escolar. Un análisis en clave de género sobre las condiciones epistémicas que la configuraron en Montevideo (1892-1920)" a ser entregada por la estudiante del ProMef Malena Sofía Damián Tost (C.I.: 4.486.783-2) se encuentra en condiciones de ser defendida.

Para la evaluación de dicho trabajo se sugiere la conformación del tribunal con las siguientes personas como titulares:

- Paola Dogliotti Moro (ISEF, Udelar. Mail: paoladogliottimoro@gmail.com, Cel. 099875863)
- Pablo Kopelovich (Universidad Nacional de La Plata. Mail: kopelovichp@gmail.com, Cel. +5492215430928)
- Silvana Darré (FLACSO. Mail: sdarre@flacso.edu.uy, Cel. +5491163068869)

Y la siguiente persona como suplente:

- Marcela Cena (Universidad Nacional de La Plata. Mail: marcelacena@upc.edu.ar, Cel. +5493513259986)

Se reconoce la idoneidad de cada una de las personas propuestas por sus trayectorias a nivel nacional y regional en los temas de estudio que la tesis desarrolla. Se anexa a esta nota los CV de las personas que no integran el Programa de Maestría en Educación Física.

Sin más,
Saluda atte.



Dr. Pablo Ariel Scharagrodsky

C.V. Abreviado

Noviembre, 2024

Silvana DARRÉ OTERO - Uruguaye-mail: sdarre@flacso.edu.uy

Rambla Armenia 1624 – A 204 - Montevideo

098401324

ORCID:0000-0003-0173-1414

Perfil académico

Doctora en Ciencias Sociales (FLACSO Argentina) y Magíster en Estudios de Género (por la UNR Argentina), Especialista en Psicología en Educación (UNR – Rosario), Lic. en Psicología por la Universidad de la República - Uruguay. Se especializa en temas de educación, género y cultura. Fundó el Programa Género y Cultura de FLACSO Uruguay en el 2007 y el Centro de Estudios de Documentación e Investigación sobre Infancias (CEDII) de Flacso Uruguay. Se ha desempeñado como profesora en la Universidad de la República en Uruguay, en la Universidad Nacional de Rosario, en la Universidad Nacional de San Martín – Argentina, la Universidad Nacional de Comahue, Universidad de Buenos Aires, Universidad de Cuenca en Ecuador, Universidad de Ciencias Empresariales y Sociales (UCES – Argentina), Universidad Nacional de La Plata. Ha realizado investigaciones en el Uruguay y en la región.

En la actualidad se desempeña como Coordinadora Académica de FLACSO Uruguay. Es docente de posgrado, investigadora y consultora internacional.

Es autora de Informes, libros y artículos publicados en revistas especializadas en la región. Integra el Comité Científico de la Revista Descentrada Revista interdisciplinaria de feminismos y género de la Universidad Nacional de la Plata, el Comité Consultivo de la Revista Psicología conocimiento y sociedad de la Facultad de Psicología de la UdelaR y la Comisión del Doctorado de FLACSO Argentina.

Ha recibido el premio "Enrique Tomas Cresto a Lideres para el desarrollo" otorgado por el Senado de la Nación Argentina y la Federación Argentina de Municipios en el 2015 y el Premio Marguerita von Brentano por la Universidad Freie de Berlín en 2013 en reconocimiento al compromiso con los estudios de la mujer, la equidad y el diálogo intercultural.

1. Formación de Grado y Post-Grado

2008 - Doctora en Ciencias Sociales por FLACSO – Argentina. Título de la tesis: "Maternidades inapropiadas. La construcción de lo 'inapropiado' y sus transformaciones en cinco dispositivos pedagógicos. Buenos Aires, 1920-1980". Directora: Dra. Dora Barrancos.

2003 - Magíster en "Poder y Sociedad desde la problemática de Género" por la Universidad Nacional de Rosario – Argentina. Título de la Tesis: "Políticas de Género en el discurso pedagógico – Educación sexual en el Uruguay del siglo XX". Directora: Dra. Elsa Emmanuele.

2004 - Especialista en Psicología en Educación por la U.N.R – Argentina (2004) Título de la Tesis: "Maternidades: pedagogía, vigilancia y control- Argentina 1920-2000". Directora: Dra. Zulma Caballero.

1988 - Título de grado: Psicóloga por la Universidad de la República – Uruguay.

2. Investigación y proyectos

2021 – 2024 Comisión Europea. Proyecto "Enfrentamos las desigualdades y las violencias investigando, fortaleciendo capacidades y conectando recursos locales". Referencia: EuropeAid/167999/DD/ACT en asociación con Asociación Civil el Paso y Fondo de Mujeres del Sur. Rol: Coordinadora de Proyecto.

2023 – Factores de protección y de riesgo en femicidios íntimos en cuatro departamentos del Uruguay (2022). Estudio cuanti cualitativo. Rol: investigadora. Financiamiento: Comisión Europea en Montevideo.

2022 – Rutas previas de femicidios íntimos y no íntimos en los departamentos de Artigas, Rivera, Cerro Largo y Tacuarembó. Estudio cualitativo. Rol: Coordinadora del Proyecto. Financiamiento: Comisión Europea en Montevideo.

2020 - I Informe regional del Sistema Flacso. "Estado de la Educación Secundaria en América Latina y el Caribe. Aportes para una mirada regional". Rol: Responsable del Informe Uruguay.

2020 - FLACSO Paraguay – UNFPA. Estudio sobre Matrimonio y Uniones Infantiles Tempranas y Forzadas (MUITF) en Paraguay. Rol: Asesora internacional.

2018 – 2019 – FLACSO. Mujeres y tecnología de las comunicaciones. La huelga de las telefonistas en Montevideo en 1922. Rol: investigadora principal

2016 - 2017 – FLACSO. Mujeres madres en la fotografía pública del Uruguay. Proyecto de álbum libro con trabajo de investigación documental en archivos públicos del Uruguay en convenio con el Banco Central del Uruguay.

2015 – CONACYT – México. Investigación comparada: Institucionalización y disfrute de los Derechos Humanos en las democracias latinoamericanas 1990 – 2014. Rol: Coordinadora del trabajo de campo para el caso Uruguay. Fuente de financiamiento: CONACYT – México.

2014 – UNFPA – Jóvenes en Red - Uruguay. Proyecto: Sistematización basada en resultados de la incorporación de derechos sexuales y reproductivos en el marco del Programa Jóvenes en Red. Rol: Diseño, dirección técnica y coordinación del equipo de investigación.

2014 – UNFPA – Jóvenes en Red - Uruguay. Institucionalización de la promoción de la salud sexual y reproductiva y la educación sexual en el Programa Jóvenes en Red. Diseño, dirección técnica y coordinación general.

2013 - 2014 Investigación Comparada: Percepciones de las autoridades universitarias y gubernamentales sobre la inclusión social y la equidad en las Instituciones de Educación Superior en América Latina y el Caribe a propósito del Proyecto MISEAL. Estudio cualitativo. Países que participan de la iniciativa: Uruguay, Ecuador, Costa Rica, Chile, Nicaragua, Colombia, Perú, Guatemala, El Salvador, México.
Rol: Coordinadora del Proyecto regional.

2012 – 2014 Proyecto MISEAL - Programa ALFA III, Sede FLACSO Uruguay. Medidas para la inclusión social y equidad en instituciones de educación superior en América Latina (MISEAL). Financiadora: Unión Europea. N° de contrato: DCI – ALA/19/19.09.01/11/21526/279-049/ALFA III (2011)-2.
Rol: Coordinadora del proyecto para Uruguay a realizarse desde FLACSO.

2011 – 2012 UNICEF – Ministerio de Educación – Presidencia de la Nación Argentina. Programa de Educación sexual integral. Análisis de las acciones del Programa Nacional de Educación Sexual Integral para la implementación de la Ley N° 26150 a través del estudio de casos. Diseño, coordinación y dirección de estudio cuanti-cualitativo.

2009 - 2010 Proyecto UNA ONU - CODICEN – Uruguay “El cuidado de sí en niñas, niños y adolescentes. Discursos y prácticas cotidianas sobre sexualidad y derechos en el sistema educativo nacional”. Investigación de carácter cuanti cualitativa sobre percepciones de las/los actores del sistema educativo sobre sexualidad, cuidados y violencia. Investigación de alcance nacional, obtenida por concurso de Oposición y Méritos. Rol: diseño, dirección y escritura del informe final.

2008 – 2009 Situación y perspectivas de la diáspora uruguaya en Argentina. La cultura de la emigración desde una perspectiva demográfica, histórica y cultural. FLACSO Uruguay, declarado de interés cultural y académico por la Cámara de Senadores en el Uruguay.

2004-2008. Tesis Doctoral. Doctorado en Ciencias Sociales, FLACSO - Argentina.
Descripción: a partir de cinco propuestas pedagógicas se analizan las distintas formas en que los discursos sociales moldean la idea de lo inapropiado con relación a la maternidad.

2007- Elaboración del Proyecto: “Facilitadores y obstáculos en la implementación de la educación sexual en el sistema educativo uruguayo y en la región: el desafío de la permanencia”. Proyecto presentado a la Comisión Nacional de Educación Sexual de CODICEN. Disponible en: <http://www.flacso.edu.uy/>.

2004 - 2006. Secretaría Ciencia y Tecnología de U.N.R. Cómo evolucionaron las formas de disciplina en la escuela. Adscripción Institucional: Área de Investigaciones de Carrera Post-Grado Psicología En Educación, Facultad de Psicología, U.N.R. Argentina.

2002 - 2004. "Maternidades: pedagogía, vigilancia y control". Post-Grado Psicología En Educación se indagan en las diferentes iniciativas históricas tendientes a educar a las madres en Argentina, con especial énfasis en el proyecto de reinserción educativa de adolescentes embarazadas y madres en escuelas medias de Buenos Aires.

2000 - 2002. Tesis de Maestría. La educación sexual en el Uruguay del siglo XX. Se investigan las diferentes iniciativas históricas que intentan introducir la educación sexual en la educación pública uruguaya. Se trabaja sobre la base de archivos documentales y material de entrevistas.

2001. "¿Huellas de un avance?" Estudio comparativo de carácter exploratorio, de la prensa argentina el 8 de marzo, entre 1990 y el año 2000. Presencia de contenidos de género y las transformaciones operadas en ese período, a través de los principales medios de prensa.

3. Informes técnicos

2022 - Rutas previas de femicidios íntimos y no íntimos en los departamentos de Artigas, Rivera, Cerro Largo y Tacuarembó. Flacso Uruguay. (En proceso de edición).

2020 - UNFPA – Flacso Paraguay. Informe final: "Estudio sobre Matrimonio Infantil y Uniones Tempranas y Forzadas en Paraguay". Rol: Asesoría Internacional. Diciembre 2020.

2014 - UNFPA – MIDES – Programa Jóvenes en Red. Informe Final - Informe Final - Sistematización basada en resultados de la incorporación de derechos sexuales y reproductivos en el marco del Programa Jóvenes en Red. Montevideo, noviembre 2014.

2014 – UNFPA – MIDES – Programa Jóvenes en Red. Informe Final - Institucionalización del abordaje de la sexualidad y los derechos sexuales y reproductivos de los y las adolescentes y jóvenes participantes del Programa Jóvenes en Red. Montevideo, noviembre 2014.

2014 – Programa ALFA III. Informe final de Investigación: Percepciones de las autoridades universitarias y gubernamentales sobre la inclusión social y la equidad en las Instituciones de Educación Superior en América Latina y el Caribe a propósito del Proyecto MISEAL.

2013 – Programa ALFA III. Informe preliminar sobre estructuras heterogéneas de las Instituciones de Educación Superior y estrategia para armonizar datos. Proyecto MISEAL – Medidas de Inclusión Social y Equidad en las IES en América Latina.

2013 – Ministerio de Educación – Argentina – Programa de Educación Sexual “Análisis de las acciones del Programa Nacional de Educación Sexual Integral para la implementación de la Ley Nacional N° 26.150. Estudio de casos (2011 -2012)”

2012 – Ministerio de Educación – Argentina – Programa de Educación Sexual “Sistematización de las acciones realizadas por el Programa Nacional de Educación Sexual Integral. Período 2008 – 2011”

2010 – Informe Uruguay. Género y movilidad en las Instituciones de Educación Superior en América Latina. Conferencia internacional organizada en febrero de 2010 en la Universidad Libre de Berlín.

2010 – Informe Final: El cuidado de sí en niñas, niños y adolescentes. Percepciones y experiencias sobre sexualidad y derechos en el sistema educativo nacional. Programa de Educación Sexual UNFPA – ANEP – CODICEN.

2007 – Diseño del Programa Género y Cultura de FLACSO Uruguay. Formulación de las cuatro líneas estratégicas de investigación en Estudios Comparados entre Argentina, Chile y Uruguay en el área de Género. Análisis pre factibilidad para la creación de la Maestría en Estudios de Género en FLACSO Uruguay.

2005 - Informe parcial de Investigación: Universidad Nacional de Rosario. Facultad de Psicología. “Las sanciones disciplinarias en los textos fundacionales de la pedagogía moderna”. Proyecto PS 160.

1998 – Informe Final de Investigación: “Relevamiento de Percepciones sobre Educación Inicial” – Estudio cualitativo realizado en el marco de las reformas educativas realizadas en el Uruguay en el Programa de Mejoramiento de la Calidad en la Educación Pública en el Uruguay

4. Actividad Profesional

4.1 Docencia en el nivel de Grado

2004 - 2006 Universidad Nacional de Rosario - Argentina. Profesora Asociada e Investigadora en la Carrera de Post-Grado: Especialización en Psicología En Educación.

2004. Universidad Nacional de Rosario. Cátedra Psicología Educativa 1. Cargo docente obtenido por concurso de Oposición y Méritos: Jefe de Trabajos Prácticos. Resolución N° 017-2004 C.D.

1992 – 2002 Universidad de la República – Uruguay, Facultad de Psicología. Docente Asistente Grado I y II, Talleres de Tercer y Cuarto Ciclo. Técnicas grupales y coordinación de grupos desde la Concepción Operativa de Grupos.

1988-1993. Instituto de Psicología de la Universidad de la República. Docente de las materias: Equipos Multidisciplinarios II, Psicología Social y Talleres de 3er. ciclo.

4.2 Docencia en el nivel de postgrado

2024 – Responsable de los seminarios de la Maestría de Género (FLACSO Uruguay) "La educación sexual en la trama del discurso pedagógico" y "Tópicos del conocimiento moderno: cuerpo, sexo y tecnología".

2014 – hasta la actualidad – FLACSO Uruguay. Maestría y Diploma Superior en género y Políticas de Igualdad y Maestría en Educación Sociedad y Política. Seminario Introducción a la Metodología de la Investigación, Talleres de Tesis.

2016 – 2022 Universidad de Ciencias Empresariales y Sociales (UCES) Maestría de Estudios de Género. Docente invitada en el Seminario de Introducción a los Estudios de Género. Responsable del Seminario Políticas Públicas y Género (en 2016 y 2017)

2021 – Universidad Nacional de Comahue – Argentina. Maestría en Estudios de las Mujeres y Género. Seminario: "Maternidad y tecnologías de género. Las pedagogías maternas en la Argentina".

2019 – Universidad Nacional de la Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Especialización en Educación en Géneros y Sexualidades. Responsable del Seminario: "Modernidad, política y poder".

2013 – 2017 – FLACSO Uruguay – FLACSO México. Maestría en Políticas Públicas y Género. Responsable del Seminario de Maestría: Maternidad y tecnologías de género, dictado en Montevideo entre agosto y septiembre de 2013 y de los Talleres de Tesis I, II y III.

2010 - 2021 – FLACSO Uruguay. Diploma Superior en Género y Políticas de Igualdad. Responsable de Taller de Tesis, Integrante Comité académico.

2015 – 2016 - Universidad de Cuenca – Ecuador. Maestría en Educación Sexual. Docente a cargo de dos seminarios: Currículo y Educación sexual y Diseño de Tesis.

2006 - 2014 – Universidad Nacional de Rosario – Facultad de Psicología – Carrera de Especialización en Psicología En Educación. Seminario: Metodologías de investigación. Carga horaria: 40 horas reloj. Seminario: "La encrucijada vocacional" Carga horaria: 30 horas.

2012 – 2014 - Universidad Nacional de Rosario – Facultad de Psicología – Doctorado en Psicología. Seminario: Metodologías de investigación. Carga horaria: 60 horas reloj.

2008 – 2014 – Universidad de La Empresa – Uruguay. Maestría en Educación. Docente contratada responsable del Seminario: Psicología del Aprendizaje. 24 horas reloj.

2011 – Universidad de Buenos Aires. Doctorado en Antropología. Facultad de Filosofía y Letras. Docente contratada del Seminario: Las pedagogías maternas como tecnologías de Género. 30 horas reloj. 12 de julio – 25 de octubre. Resolución: 2425

2009 – 2011 Universidad Nacional de San Martín - Maestría en Estudios de la Familia. Seminario: Tecnologías de Género y maternidad. Carga Horaria 30 horas reloj., Seminario: Problemáticas contemporáneas de la Familia. Carga Horaria: 30 horas reloj.

2008 – 2011 Maestría "Poder y Sociedad desde la problemática de Género" – Universidad Nacional de Rosario – Argentina. "Género y Educación", Carga horaria: 40 horas.

2009 – Maestría en Psicología Clínica, Universidad de la República – Uruguay. Taller de Tesis I, Carga horaria: 30 horas reloj.

2006 – 2007 - Postítulo de Formación Universitaria en Educación Sexual - Universidad Nacional de Rosario – Argentina. "La educación sexual en el sistema Educativo Argentino", Carga horaria: 40 horas., U.N.R.

5. Publicaciones

2024 – Femicidios en Uruguay. Riesgo, escalas y procesos. Rol: coautora junto con Lena Fontela. Montevideo, Flacso Uruguay

2023 – La violencia y su territorio. Jóvenes y violencia de género en el norte del Uruguay. Rol: coeditora junto con Lena Fontela. Montevideo, Flacso Uruguay. ISBN: 978-9915-9569-7-8.

2022 - "¿Es posible una historia natural de la monogamia?" En: Campagnoli, M., Darré, S. *et al. La monogamia al desnudo. Notas para una crítica feminista*. Buenos Aires, Waldhuter (pp. 35-52)

2021 – "Los incluidos de siempre. Interseccionalidad y discriminaciones múltiples II". En: *Quehacer educativo*. Revista de la Federación Uruguaya de Magisterio (pp.74 – 80)

2020 "La educación secundaria en Uruguay. Un estado del arte para 2019". En co- autoría con Silvana Espiga y José Miguel García. En: Pinkasz y P. Nuñez (Coordinadores) *I Informe regional del Sistema Flacso. Estado de la Educación Secundaria en América Latina y el Caribe. Aportes para una mirada regional*. Pp.207 – 224. Disponible en: <https://www.flacso.org.ar/wp-content/uploads/2020/12/I-Informe-Regional-FLACSO.pdf>

2020 - "El triunfo de las señoritas telefonistas. El primer sindicato de mujeres del Uruguay y el impacto de la huelga de 1922". (En coautoría con Yael, D) En: *Zona Franca*. Revista De Estudios De género, (28), 270-302. <https://doi.org/10.35305/zf.vi28.166>

2020 - *En la frontera: investigaciones en educación* (Coordinadora junto con Lena Fontela) Concurso de artículos científicos Armonía Somers/Etchepare. Montevideo, FLACSO.

2019 - "Las pedagogías maternas como tecnologías de género y la producción de lo inapropiado". En: *Revista Paraguaya de Sociología*. Dossier: El desafío de la educación en

América Latina. Año 55, N° 153 – 154, pp.135- 152, enero – diciembre 2018. Aceptado en abril 2019.

2018 – “A sesenta años del psiquismo fetal. La infancia como portal”. En: *Humanidades Revista de la Universidad de Montevideo*. Núm. 4 (2018): Infancia, cultura y sociedad (133-151) Recibido: 24/01/2018 - Aceptado: 26/02/2018. Disponible en: <http://revistas.um.edu.uy/index.php/revistahumanidades/article/view/231/269>

2017 - (en coautoría con Dina Yael) *Centrales* Montevideo, Banco Central del Uruguay, AEBU, FLACSO Uruguay. Versión digital disponible en: <https://goo.gl/bovJKc>

2017 - (en coautoría con Dina Yael) “Las mujeres en la fotografía pública uruguaya. Mensaje por ausencia”. *Revista Praksis*. 14, v. 1, p. 99-111, jan./jun. 2017 Disponible en: <http://periodicos.feevale.br/seer/index.php/revistapraksis/article/view/1227>

2017 - "Los incluidos de siempre: interseccionalidad y discriminaciones múltiples". En: Mauri, P. y Sofía García Cabeza (coordinadoras) *Educación inclusiva, un camino a recorrer*. pp. 45 - 54. Montevideo, Flasco Uruguay - CEIP - Unicef.

2016 – (en coautoría con Alejandro Gortázar) *Herramientas conceptuales para el diseño de una tesis I*. Montevideo, FLACSO Uruguay, ISBN: 123456789000000-6.

2016 - (Compiladora) *Aportes a las políticas públicas desde la perspectiva de género. 10 años de FLACSO Uruguay*. Montevideo, FLACSO Uruguay.

2016 - (coorganizadora) *Miradas regionales sobre ciencia y tecnología desde la perspectiva del género*. Montevideo. RYCTYG.

2016 – (en coautoría) “Estudio regional: percepciones de las autoridades universitarias y del gobierno sobre la inclusión y la equidad en las instituciones de educación superior en América Latina y el Caribe” en: *Miradas regionales sobre ciencia y tecnología desde la perspectiva del género*. (pp. 48-64). Montevideo, RYCTYG.

2016 – Darré Silvana, Elena Jerves, Jessica Castillo y Paul Enzlin, “Sexuality Education in Latin America”. In: James J. Ponzetti Jr (ed.) *Evidence-based Approaches to Sexuality Education: A Global Perspective* (Textbooks in Family Studies). Chapter 17 (pp. 277 -291). New York, Routledge. ISBN-13: 978-1138800694

2014 - Darré Silvana; Luciana Fainstain; Sosa Fernanda; Beramendi, Carmen; Percepciones sobre la inclusión social y la equidad en las instituciones de educación superior en América Latina. Estudio con autoridades universitarias y gubernamentales de 10 países. Alemania, ISBN: 978-3-00-048034-8 Disponible el 1 de diciembre en: <http://miseal.net/index.php/documentacion/publicaciones/2-uncategorised/175-percepciones-sobre-la-inclusion-social-y-la-equidad-en-las-instituciones-de-educacion-superior-en-america-latina>

2014 – Darré, Silvana – Flor Monfort (Nota periodística - divulgación) "Mi mamá es..." En: Diario Página 12, Suplemento Las 12, Versión en papel, fecha 17/10/2014, N° 9338. pp. 14 y 15. Buenos Aires.

2014 - Cardenas, Maria; Eagly, Alice; Darré, Silvana; Sosa, Fernanda (et al.) *Latin American female business executives: an interesting surprise. En: Gender in Management: An International Journal*. ISSN: 1754-2413 Volume 29 Number 1 (2-24)

2013 - *Maternidad y Tecnologías de Género. Buenos Aires*. Editorial Katz. 226 páginas. ISBN 978-987-1566-73-0

2013 - Mujeres en educación e investigación: los laberintos de la exclusión. En: Chan de Avila, García y Zapata (comp.) (2013) *Incluyendo sin excluir. Género y movilidad en instituciones de educación superior*. Berlín, edición tranvía (pp. 119 - 141) ISBN 978-3-938944-77-6. Disponible en: <http://www.tranvia.de/buecher/vorwort93894477.pdf>

2012 – "Investigar en educación sexual. No vayas a decir las cosas que te dijimos". Revista Pucará N° 24, Universidad de Cuenca, Ecuador. ISSN N° 1390 – 0862, junio/2012.

2011 - *El cuidado de sí en niñas, niños y adolescentes. Discursos y prácticas cotidianas sobre sexualidad y derechos en el sistema educativo nacional*. Montevideo, ANEP – CODICEN – Dirección Sectorial de Planificación Educativa – Programa de Educación Sexual – UNFPA – ONU Mujeres. ISBN: 978-9974-688-35-3.

2010 – "Sexualidad, vocación y gobierno en la utopía de Clemente Estable". En: *Psicología, conocimiento y sociedad*. Revista de la Facultad de Psicología de la Universidad de la República. Vol. 1, N° 02. ISSN: 1688-7026. Disponible: <http://revista.psico.edu.uy/index.php/revpsicologia/issue/current>

2008 – "Cuando el saber no tiene lugar: la difícil implementación de la educación sexual en el sistema educativo uruguayo". En: Araujo Kathya y Mercedes Prieto, *Estudios sobre sexualidades en América Latina*, (pp.199-213). Quito, FLACSO Ecuador.

2008 – Políticas de género y discurso pedagógico, la educación sexual en el siglo XX. En: ANEP - PES (comp..) *Educación sexual: su incorporación al sistema educativo*, (pp. 227-232) ISBN 978-9974-42-152-3. Montevideo, ONU - SIDA

CV reducido

Apellido y Nombres: **CENA, Marcela María Seferina**

Fecha de Nacimiento: 06/04/1964

DNI: 16720741

Mail: marcelacena@upc.edu.ar

[Tel:+5493513259986](tel:+5493513259986)

Pertenencia institucional: Facultad de Educación Física Ipef - Universidad Provincial de Córdoba (<https://fef.upc.edu.ar/carreras/maestria-en-educacion-fisica-escolar/>) y Facultad de Filosofía y Humanidades - Universidad Nacional de Córdoba (<https://ffyh.unc.edu.ar/consejo-directivo/>)

Títulos:

2010- Doctora: por la Facultad de Educación- Universidad Complutense de Madrid – Tesis doctoral: *La construcción social del cuerpo en la formación docente de educación física en IPEF de Córdoba (Argentina)*. leída el 24-09-2010. Sobresaliente cum laude. Publicada en el Repositorio Institucional de la UCM el 13/12/2021 en el link: <https://eprints.ucm.es/id/eprint/69048/>

2001- Licenciada en Educación Física. Facultad de Filosofía y Humanidades - Universidad Nacional de Río IV

1992- Profesora en Ciencias de la Educación – FFyH - Universidad Nacional de Córdoba –

1985 - Profesora de Educación Física. Instituto Gabriela Mistral de Villa María.

Desempeño profesional actual:

Directora de la Maestría en Educación Física Escolar (MEFE). Facultad de Educación Física Ipef – Universidad Provincial de Córdoba

Docente de posgrado del seminario Historia Social de la Educación Física Escolar y del seminario problemáticas Epistemológicas de la Educación Física Escolar (MEFE)

Integrante de la Sociedad Argentina de Investigación y Enseñanza en Historia de la Educación.

Investigadora de la Facultad de Educación Física Ipef de la Universidad Provincial de Córdoba.

Docente del Curso intitulado(a) Educação Física em contextos Latino-americanos. (Brasil-Argentina – Chile)

Integrante de Praxis en la REIPEFE (Red Internacional de Investigación Pedagógica en Educación Física Escolar).

Consejera por el claustro de egresados/as del Honorable Consejo Directivo de la Facultad de FFyH de la UNC.

Directora de tesis de doctorados y maestrías, y de investigadoras/es CONICET.

Investigadora en temas vinculados a: Historia de la formación docente en EF; prácticas docentes en Educación Física, problemáticas de género en Educación Física. La construcción social del cuerpo en la formación docente EF.

Coautora de libros

Autora de diversos artículos en revistas nacionales e internaciones.

Disertante nacional e internacional.

Integrante de consejos editoriales y evaluadora de revistas nacionales e internacionales.

Fue docente en todos los niveles del sistema educativo: 8 años en nivel primario. 12 años en nivel inicial, 17 años en nivel secundario, 28 años en el nivel superior.

Directora de la Revista Investiga+ ISSN 2618-4370 <https://revistas.upc.edu.ar/investigamas/> desde 2018 a 2023

Directora del centro miembro de CLACSO por la Secretaría de Posgrado e Investigación de la UPC (desde junio de 2021 a octubre de 2023).

Exdirectora y Regente de IPEF.

Resumen del Currículum vitae de Pablo Kopelovich (noviembre de 2024)**Estudios cursados:**

- Posdoctorado en Ciencias Humanas y Sociales. Facultad de Filosofía y Letras, **Universidad de Buenos Aires**. Director Dr. Pablo Pineau. A finalizar en diciembre de 2024.
- Doctorado en Ciencias de la Educación. **Universidad Nacional de La Plata**. Director: Dr. Pablo Scharagrodsky. Codirector: Dr. Martín Legarralde. 2022
- Maestría en Ciencias Sociales con orientación en Educación. **Facultad Latinoamericana en Ciencias Sociales**. Director: Dr. Alejo Levoratti. codirector Dr. Pablo Scharagrodsky. 2018
- Licenciatura en Educación. **Universidad Nacional de Quilmes**. 2020.
- Licenciatura en Educación Física. **Universidad Nacional de La Plata**. 2014
- Profesorado en Educación Física. **Universidad Nacional de La Plata**. 2011
- Director técnico de fútbol. Licencias B y C. Curso Asociación de Técnicos del Fútbol Escuela "Adolfo Pedernera". Asociación de técnicos del Fútbol Argentino (ATFA). 2019.

Ocupación:

- Ayudante diplomado de Educación Física 2 del eje "Fútbol". Profesorado en Educación Física. Universidad Nacional de La Plata. Desde septiembre de 2017.
- Becario posdoctoral Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET). Desde agosto de 2024. https://www.conicet.gov.ar/new_scp/detalle.php?id=51249&datos_academicos=yes

Antecedentes docentes

- Ayudante diplomado en Curso Introductorio a las Carreras de Educación Física (CICEF). Departamento de Educación Física. Universidad Nacional de La Plata. Desde 2014 a 2019.
- Jefe de Trabajos en "Historia de la actividad física y el deporte". Universidad Nacional de Avellaneda. Entre 2017-2019.

Antecedentes en investigación

- Integrante "La formación de los profesores y las profesoras de Educación Física en la segunda mitad del siglo XX. Un análisis de las propuestas formativas de la Universidad Nacional de La Plata y el Instituto Nacional de Educación "Dr. Enrique Romero Brest" / PI+D H1006". Director Pablo Scharagrodsky. Desde 2023 a la fecha.
- Integrante de "Discursos, prácticas e instituciones educativas". Departamento de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Quilmes. Desde 2018. Director: Ricardo Baquero. Co-director: Pablo Scharagrodsky.
- Becario "Prensa, Deporte y Educación Física. Discursos, prácticas y políticas. Argentina (1909-1936)". Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata. AEIEF-IdHICS (CONICET-UNLP). Programa incentivos. Director Pablo Scharagrodsky. Desde 2018 a 2022.
- Integrante de "Educación Física y escuela: ¿qué enseña la educación física en perspectiva de profesores y alumnos? (Segunda parte). Homogeneidades, diversidades, alternancias y

continuidades". Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata. AEIEF-IdHICS (CONICET-UNLP). Director Osvaldo Ron. 2018-2019.

-Integrante de "Educación Física y escuela: ¿Qué enseña la Educación Física en perspectiva de profesores y alumnos?". Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata. AEIEF-IdHICS (CONICET-UNLP). Director Osvaldo Ron. Programa incentivos. 2016-2017.

- Colaborador "La constitución histórica del campo de la cultura física y de la Educación Física. Actores, instituciones, discursos y políticas. Argentina (1901-1938)". Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata. AEIEF-IdHICS (CONICET-UNLP). Director Pablo Scharagrosky. 2016-2017.

- Colaborador. "Educación Física y escuela: ¿Qué enseña la Educación Física cuando enseña?". Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata. AEIEF-IdHICS (CONICET-UNLP). Código 11-H697. Director Osvaldo Ron. 2014-2015.

-Colaborador. "Educación Física y escuela: el *deporte* como contenido y su enseñanza". Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata. 2010/2013. AEIEF-IdHICS (UNLP-CONICET), en el marco del Programa de Incentivos a la Investigación del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. Código 11/H573. Director Osvaldo Ron.

Antecedentes en extensión

-Colaborador en talleres dictados en Institutos de Formación docente de Quilmes. Proyecto "Prácticas de comunicación y educación por la desobediencia sexo-genérica". Universidad Nacional de Quilmes. Director: Pablo Kopelovich. 2018.

- Profesor a cargo de talleres de Educación Física para adultos mayores. Programa de Educación Permanente de Adultos Mayores (Pepam). Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata. Sedes "El Dique" y "Capital Chica". Año 2016.

- Colaborador graduado en "Conjugarnos, recreación, arte y comunicación barrial para niñxs y jóvenes". Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata. Director Aldo Román César. 2012.

Tesis dirigidas o co-dirigidas

- Universidad Nacional de La Plata. **Doctorado** en Ciencias de la Educación. Tutistar Jojoa, Nuvia Silvana. En curso desde 2024.

-Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco. **Doctorado** en Ciencias Sociales. Montoya Lorena. En curso desde 2024.

-Universidad Nacional de Avellaneda. **Maestría** en Educación Física y Deporte. Entrenamiento de la lucha desde una perspectiva de género. Fontán Valeria. 2024.

-Universidad Nacional de Avellaneda. **Maestría** en Educación Física y Deporte. Enseñanza del Atletismo desde una perspectiva de género. Cristian Rodríguez Piñero. 2023.

-Universidad Nacional de Avellaneda. **Maestría** en Educación Física y Deporte. Tema: estrategias didácticas en la enseñanza de la Educación Física escolar. Lorena Montoya. 2021

-Universidad Nacional de La Plata. **Especialización** en Educación en Géneros y Sexualidades. Tema: enseñanza de la danza en formación superior desde una perspectiva de género. 2024

-Universidad Nacional de Avellaneda. **Licenciatura** en Actividad Física y deporte. Alumna: Prof. Sofía Prette. Tema: Actividad física realizada por adolescentes en su tiempo libre en perspectiva de género. Aprobada en 2020.

-Universidad Nacional de La Plata. **Licenciatura** en Educación Física. Tema: enseñanza del fútbol. Alumno: Mauro Parisi. Aprobada en 2023.

Participación como jurado de tesis de grado, maestría y doctorado, así como de concursos docentes en la escuela secundaria y el grado.

BECAS Y SUBSIDIOS OBTENIDOS

8) Subsidio de viajes de la **Universidad Nacional de La Plata**. VI Congreso Patagónico y III Congreso Nacional de Educación Física y Formación Docente: prácticas y experiencias en clave de derechos. Octubre 2024

7) Beca posdoctoral **CONICET**. Director Pablo Scharagrodsky, codirectora Myriam Southwell. 2023

6) Beca de movilidad de **Asociación de Universidades Iberoamericanas de Posgrado (AUIP)**. Universidad de Sevilla. 2020.

5) Beca de movilidad estudiantil. **Escala Posgrado- Grupo Montevideo**. Doctorado en Educación. Universidad Federal de Minas Gerais (UFMG), Brasil. Suspendida por Pandemia. 2020

4) Beca de movilidad estudiantil. **Escala Posgrado- Grupo Montevideo**. Estadía realizada durante los meses de noviembre y diciembre de 2019 en Doctorado en Educación de la Universidad Federal de Sao Carlos (UFSCAR), Brasil.

3) Subsidios de viajes. **Universidad Nacional de La Plata**. XIX Jornadas Argentinas de Historia de la Educación. San Salvador de Jujuy 03, 04 y 05 de octubre de 2019.

2) Beca de movilidad estudiantil. **Escala Posgrado- Grupo Montevideo**. Estadía realizada durante los meses de noviembre y diciembre de 2018 en Doctorado de Educación de la Universidad Estadual de San Pablo (UNESP), Brasil.

1) Beca interna doctoral. **Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET)**. 5 años de duración a partir de abril de 2017.

Publicaciones. Ha publicado 32 artículos en revistas académicas con referato de Inglaterra, España, Argentina, Brasil, México, Chile, Uruguay, entre otros. Disponibles en <https://unlp.academia.edu/PabloKopelovich>

Se destacan:

-ANNA VILANOVA; PABLO KOPELOVICH; JOAQUÍN PIEDRA; PEDRONA SERRA. 'Yes, I'm an Elite athlete and I'm Gay': Experiences of elite gay male athletes in Spain. International Review for the Sociology of Sport.: International Sociology of Sport Association. 2024

-PABLO KOPELOVICH. GÉNERO Y EDUCACIÓN A PARTIR DE UN INCIDENTE ENTRE DOS COLEGIOS DE ENSEÑANZA MEDIA DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA (ARGENTINA, 1928). REVISTA BRASILEIRA DE HISTORIA DA EDUCACAO: Associação Sul-Rio-Grandense de Pesquisadores em História da Educação Brasil. 2024

-KOPELOVICH, PABLO. Escuela nueva y educación física en la escuela de varones "Joaquín V. González" de la Universidad Nacional de La Plata (Argentina, 1929-1946). Voces de la educación.: Universidad de Veracruz. 2023

- PABLO KOPELOVICH. Fútbol, masculinidad y homofobia. Arquibancada.: Instituto Ludopédio. 2023.
- PABLO KOPELOVICH. El paso a la coeducación en el Gymnasium de Tucumán (Argentina), último colegio universitario argentino con educación diferenciada de varones (2017). Revista de Educación: Universidad Nacional de Mar del Plata. 2023
- PABLO SCHARAGRODSKY; PABLO KOPELOVICH. EDUCACIÓN FÍSICA, FEMINIDADES Y UNIFORMES. EL CASO DEL DEPARTAMENTO DE CULTURA FÍSICA (1929-1946) DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA (ARGENTINA). EDUCACAO EM REVISTA, 2023.
- PABLO KOPELOVICH. Deporte y masculinidades. El caso del Departamento de Cultura Física de la Universidad Nacional de La Plata (Argentina, 1929-1946). Intersticios sociales, 2022.
- NICOLÁS PATIERNO; PABLO KOPELOVICH. Deporte, violencia y masculinidad en Norbert Elias y Eric Dunning. Una lectura orientada al ámbito escolar. *Ensayos Pedagógicos*.: Universidad Nacional. 2021
- PABLO KOPELOVICH. La construcción de masculinidades en los internados del Colegio Nacional de La Plata (1910-1920). HISTEDBR. 2020
- PABLO KOPELOVICH. Espacio escolar y género. El caso del Departamento de Cultura Física de la Universidad Nacional de La Plata (1929-1946). Educación Física y Ciencia. 2020.
- KOPELOVICH PABLO. Fútbol como práctica de exaltación de masculinidades. El caso de un colegio secundario de sectores medios de la provincia de Buenos Aires (Argentina). *Cuadernos FHyCS-UNJU*, 2019.

Participación como conferencista, panelista o en mesa redonda:

- 6)** Conferencia "Educación Física, Deporte y homonegatividad". 15º Congreso Argentino, 10º Latinoamericano y 2º Internacional de Educación Física. UNLP. 2023.
- 5)** Dictado de conferencia "**El Departamento de Cultura Física de la Universidad Nacional de La Plata (1929-1946). Cuerpos, géneros y sexualidades**", en disciplina de la posgraduación en Educación "Fundamentos históricos, filosóficos y sociológicos de la Educación". A cargo de Prof. Marisa Bittar. Universidad Federal de Sao Carlos (UFSCar). 22 de noviembre de 2019.
- 4)** Dictado de conferencia sobre **la historia de la escuela media en Argentina** en la disciplina "Educación Comparada" (graduación en Pedagogía). A cargo de Prof. Marisa Bittar. Universidad Federal de Sao Carlos (UFSCar). 18 de noviembre de 2019.
- 3)** Conferencia "Educación Física, géneros y sexualidades. Cultura física y cultura física femenina en colegios de enseñanza media de la Universidad Nacional de La Plata (Buenos Aires, Argentina) entre 1929 y 1946". Grupos de estudios e pesquisa "Historia das disciplinas escolares e académicas no Brasil". Universidad Estadual Paulista- sede Marília. Responsable: Rosane Castro Noviembre de 2018.
- 2)** Mesa Redonda "Direitos humanos e genero na escola-formacao de professor@s. Universidad Estadual Paulista- sede Marília (Sao Paulo, Brasil). Noviembre de 2018.
- 1)** Panel "Jóvenes investigadores en formación. Relatos sobre la experiencia de investigar en el campo educativo". Cátedras de Investigación Educativa I y II, y por la comisión de Licenciatura en Ciencias de la Educación (Departamento de Ciencias de la Educación, FAHCE-UNLP). 9 de noviembre de 2018.

Participación como evaluador de artículos científicos de las siguientes revistas: Revista Educación Física y Ciencia, The Journal of the Latin American Socio-cultural Studies of Sport (ALESDE), Revista ESTUDOS INTERDISCIPLINARES SOBRE O ENVELHECIMENTO, Revista

Pilquen. Sección Psicopedagogía, Revista brasilera de Historia de la Educación, Ágora para la educación física y el deporte, Propuesta educativa, Polifonías, entre muchas otras

Publicaciones en libros.
https://www.conicet.gov.ar/new_scp/detalle.php?id=51249&datos_academicos=yes

Participación en Jornadas, Congresos, Encuentros: presentó 38 trabajos en ese tipo de eventos. Consultar en https://www.conicet.gov.ar/new_scp/detalle.php?id=51249&datos_academicos=yes

Participó como coordinador de mesa, coordinar de paneles, conferencista, presentó pósters.

Idiomas

Inglés. Nivel intermedio en lectura, escritura y conversación.

Portugués. Nivel intermedio en lectura, escritura y conversación. Traducción de artículo del portugués al español: "Historia da Educacao Física e dos desportos no Brasil: Uma obra para la formación del profesorado", de Andres Moreno y Gyna Ávila Fernández. Revista Contexto educativos (España), n°22 (2022).

Otras evaluaciones

Evaluación del proyecto "Marcos normativos y rol de las organizaciones deportivas en la formación profesional para el deporte en Uruguay" correspondiente a la edición de la convocatoria 2024 del Programa PROYECTOS DE INVESTIGACION Y DESARROLLO que gestiona la Comisión Sectorial de Investigación Científica (CSIC), Universidad de la República, Uruguay.

***Evaluación institucional.* Evaluación y/o acreditación de carreras de grado y postgrado. Participación en evaluación de la carrera de Técnica Deportiva en Fútbol. INSTITUTO UNIVERSITARIO ASOCIACIÓN CRISTIANA DE JÓVENES. Montevideo, Uruguay, 2022.**

Gestión editorial

Jefe de redacción. Perspectivas de Metodología en Educación Física. Universidad Nacional de La Plata. Desde 2022.



UNIVERSIDAD
DE LA REPÚBLICA
URUGUAY

Programa de Maestría en Educación Física (ProMEF)

Malena Sofía Damián Tost

La Educación Física escolar. Un análisis en clave de género sobre las condiciones epistémicas que la configuraron en Montevideo (1892-1920)

Montevideo, Uruguay

2024

Malena Sofía Damián Tost

La Educación Física escolar. Un análisis en clave de género sobre las condiciones epistémicas que la configuraron en Montevideo (1892-1920)



**UNIVERSIDAD
DE LA REPÚBLICA
URUGUAY**

Director: Prof. Dr. Pablo Ariel Scharagrodsky

Co-Directora: Prof. Dra. Evelise Amgarten Quitzau

FICHA DE CATALOGACIÓN DEL TRABAJO

**El formulario del catálogo debe ser preparado por el personal de la Biblioteca.
En la versión impresa, debe aparecer en la parte posterior de la portada.**

Autorizo, solo con fines académicos y científicos, la reproducción total o parcial de esta tesis.

Firma

Fecha

Malena Sofía Damián Tost

La Educación Física escolar. Un análisis en clave de género sobre las condiciones epistémicas que la configuraron en Montevideo (1892-1920)

Tesis presentada al Programa de Maestría en Educación Física de la Universidad de la República, como requisito parcial para obtener el título de Magister en Educación Física.

Área de concentración: Educación Física, Cultura y Sociedad

Aprobada en Montevideo, diciembre del año 2024.

Tribunal compuesto por:

Prof. Dr. Pablo Ariel Scharagrodsky (Director)

Universidad Nacional de La Plata

Prof. Dra. Evelise Amgarten Quitzau (Co-Directora)

Universidade Federal de Viçosa

Prof. Dra. Paola Dogliotti Moro

Universidad de la República

Prof. Dra. Silvana Darré

FLACSO - Uruguay

Prof. Dr. Pablo Kopelovich

Universidad Nacional de La Plata

DEDICATORIA

A mi familia, por el apoyo constante. Y por incentivar en mí, desde pequeña, la reflexión crítica y el estudio de la historia.

AGRADECIMIENTOS

Con frecuencia escuchamos a quienes escriben una tesis referirse a la experiencia de la gestación y del parto como un proceso que le es análogo. Producir y entregar una tesis, como aquello que requiere que el cuerpo y las rutinas cambien, se dispongan a hacer un espacio nuevo en el cotidiano. Las relaciones deben comprender la llegada de un nuevo momento, un nuevo vínculo con aquello que está creciendo hacia adentro y hacia afuera de quien escribe. Por unos meses, las conversaciones también cambian, el mayor interés se lo llevan las ideas, fuentes, libros o preguntas que ayuden a gestionar la incertidumbre. Las emociones a lo largo del proceso varían y requieren ser atendidas. Estas son apenas algunas formas de ilustrar el proceso de maestría. Podría decir que desde el principio fue una gestación deseada, aunque siempre pienso que podría haber sido mejor planificada.

Es claro que efectuar este tránsito sola no hubiera sido posible de ninguna manera. En este sentido, el primer agradecimiento está destinado a las personas que aceptaron acompañar este proceso desde el lugar de dirección y codirección. A Pablo Ariel Scharagrodsky, gran referencia en las temáticas que me he propuesto investigar, por su orientación atinada, precisa, siempre oportuna y enriquecedora para el trabajo. También por su amable disposición y gentil acompañamiento. A Evelise Amgarten Quitau, por una codirección que desde el principio instaló las preguntas necesarias para el ejercicio de la historiografía de la manera más rigurosa y crítica que estuviera a mi alcance, incentivó el estudio y el ejercicio de la investigación, con calidez y apoyo en lo que refiere a mi formación como académica e investigadora.

En segundo lugar, se impone la necesidad de agradecer a la Universidad de la República (Udelar), por la posibilidad transitar de manera gratuita un programa de formación de posgrado de excelente calidad, y especialmente a la Comisión Académica de Posgrado de la Udelar, por sostener una oferta de planes de apoyo a docentes universitarios que cada año hacen posible el desarrollo de la investigación en el país y el crecimiento académico de quienes integramos la formación universitaria pública.

Como parte de estos tránsitos, agradezco también a los grupos de investigación con los que he trabajado desde mi ingreso como docente a ISEF. Colectivos humanos que además de comprometerse con la producción de conocimiento en el campo de la Educación Física, se componen por personas que han hecho del cotidiano institucional un espacio de disfrute y crecimiento. A María Rosa Corral y el Grupo de Investigación que coordina “Estudios socioculturales de la Educación

Física, las Prácticas Corporales y la Salud”, a Paola Dogliotti y el Grupo de Investigación “Políticas Educativas, Cuerpo y Currículum” y a Evelise Amgarten Quitzau y el grupo que coordinó durante su trabajo en Udelar “Historia de las Prácticas Corporales”. Incluyo también en estos agradecimientos a Natalia Maidana, compañera invaluable con quien nos encontramos cotidianamente reflexionando sobre las temáticas que esta tesis aborda y proyectando líneas de acción para el despliegue de espacios cuidados, justos, igualitarios y disfrutables en el amplio campo de la Educación Física. A todos, por sus compañías y referencias fundamentales para el tránsito en el ámbito académico, muchas gracias.

A su vez, la realización de este escrito no hubiera sido posible sin la dedicación y el conocimiento de quienes sostienen el trabajo de archivo y hacen posible el encuentro con las fuentes. Dos espacios han sido muy importantes en este sentido: el centro de documentación del Museo Pedagógico José Pedro Varela, con especial mención a la labor de Gabriel Scagliola; y a los diferentes servicios de archivo de la Biblioteca Nacional. También se reconoce el valor de los múltiples proyectos que permiten la creación de repositorios digitales sin los cuales no hubiera sido posible el acceso a algunas fuentes.

Por último, el agradecimiento especial a la red de vínculos que dedicó parte de su tiempo y sostuvo su compañía en este espiralado proceso. Amigos, amigas, papá, mamá, hermano, Rafa y Lucía: muchas gracias.

RESUMEN

El siguiente trabajo se enmarca en el Programa de Maestría en Educación Física (ISEF, Udelar). Mantiene una perspectiva historiográfica y se nutre de los aportes teóricos de los estudios de género para analizar las bases epistémicas que condicionaron al campo de la Educación Física escolar montevideana como forma de educación del cuerpo, históricamente generizado y sexualizado en el período entre 1892 y 1920.

El trabajo estudia décadas que se caracterizaron por la manifestación de grandes cambios en los más diversos sentidos: pujas progresistas, empujes reformistas, la expresión de las reacciones conservadoras y el surgimiento de los movimientos de emancipación de las mujeres en el Río de la Plata. En este contexto, busca visibilizar cómo los discursos biomédicos, jurídicos, pedagógicos y religiosos definieron prácticas diferenciadas para los procesos de socialización de género y de producción de la diferencia sexual en la escuela montevideana, considerando también las tensiones presentadas a partir de la emergencia de los discursos feministas.

Las fuentes tomadas para el estudio son documentos oficiales que dan cuenta del proceso de configuración de la educación física escolar, también manuales de educación física, textos escolares e informes, conferencias y publicaciones de actores claves del escenario educativo y de referentes feministas de la época. Se estudian imágenes como fuentes complementarias. Estos documentos se analizan a la luz de las siguientes preguntas: ¿Cuáles fueron los discursos y prácticas que constituyeron los procesos de educación del cuerpo en la escuela en un orden de género y sexual? ¿Cuáles fueron las prácticas y discursos que configuraron al campo específico de la Educación Física escolar montevideana en clave de género y sexual? ¿Cómo se produjeron y expresaron las abyecciones del orden de género y sexual, para el caso específico de la Educación Física montevideana?

Este trabajo desplegó un diseño cualitativo de carácter exploratorio, fundamentalmente a través de la técnica de análisis de contenido. Podrán verse a lo largo del escrito, tanto las afectaciones de la perspectiva del análisis crítico de discurso (Pêcheux, 2008), como la evidencia de los postulados foucaultianos sobre la posibilidad de hacer historia desde una perspectiva genealógica y arqueológica (Foucault, 1970).

Dentro de los resultados observados se destaca el señalamiento sobre los núcleos de sentido al respecto de la producción de géneros y sexualidades, que dan cuenta de los tonos locales de aquellas ideas que coexistieron y circularon de manera transnacional. También la identificación de metáforas, ambigüedades y contradicciones que hicieron parte de estos procesos a nivel local y la identificación de algunas prácticas que produjeron feminidades, masculinidades y abyecciones en el campo de la educación física escolar montevideana durante las décadas estudiadas.

Palabras clave: Educación Física. Género. Historia

ABSTRACT

The following work is part of the Master's Program in Physical Education (ISEF, Udelar). Maintains a historiographical perspective and draws on the theoretical contributions of gender studies to analyse the epistemic bases that conditioned the field of physical education in Montevideo schools as a form of body education, historically gendered and sexualized in the period between 1892 and 1920.

The work examines decades which were characterized by the manifestation of great changes in the most diverse ways: progressive bids, the expression of conservative reactions and the emergence of women's emancipation movements in Río de la Plata. In this context, it seeks to make visible how the biomedical, legal, pedagogical and religious discourses defined differentiated practices for the processes of gender socialization and sexual difference production in the school of Montevideo, also considering the tensions presented by the emergence of feminist discourses.

The sources used for the study are official documents that account for the process of shaping school physical education, including laws, resolutions, physical education manuals, textbooks, reports, conferences and publications by key actors in the educational scene and feminist referents of the time. Images are studied as complementary sources. These documents are analysed in the light of the following questions: What were the discourses and practices that constituted the processes of body education in school in a gender and sexual order? What were the practices and discourses that shaped the specific field of physical education in Montevideo, in terms of gender and sexuality? How did the gender and sexual abjections occur and express themselves, in the specific case of Physical Education in Montevideo?

This work developed a qualitative design of exploratory character, mainly through the content analysis technique. The implications of the critical discourse analysis perspective (Pêcheux, 2008) and the evidence of the Foucaultian postulates on the possibility of making history from a genealogical and archaeological perspective can be seen throughout the writing (Foucault, 1970).

Among the results observed, it is worth noting that the production of genders and sexualities is made with a sense of meaning, which gives an account of the local tones of those ideas that coexisted and circulated in a transnational way. Also, the identification of metaphors, ambiguities and contradictions that were part of these processes at local level and the identification of some practices that produced femininity, masculinity and abjection in the field of physical education school in Montevideo during the decades studied.

Key Word : Physical Education. Gender. History

LISTAS**LISTA DE ILUSTRACIONES**

Ilustración 1 –	Imágenes del primer manual de Educación Física y Gimnasia escolar	p.71
Ilustración 2 –	Educación Física y Manual de Gimnasia Escolar.....	p.72
Ilustración 3 –	Escuela graduada N°1 para varones. Montevideo. 1893. Preparándose para el recreo.....	p.73
Ilustración 4 –	Escuela graduada N°31. Montevideo. 1893. Clase de costura	p.74
Ilustración 5 –	Instituto Normal de Varones. Año 1893. Preparándose para la clase	p.75
Ilustración 6 –	Internado Normal de Señoritas. Año 1893. Clase de música.....	p.76
Ilustración 7 –	Escuela de 2do grado N°24. Alumnos de ambos sexos. Año 1893. Clase de Gimnasia.....	p.78
Ilustración 8 –	Escuela graduada N°31 de Montevideo. Año 1893. Clase de Gimnasia.....	p.78

LISTA DE TABLAS

Tabla 1 –	Universo moral prescripto a las feminidades y masculinidades, visible en los manuales y lecturas escolares de la época.....	p. 58
Tabla 2 –	Universo moral proscripto a las feminidades y masculinidades, visible en los manuales y lecturas escolares de la época.....	p. 61
Tabla 3 –	Cuadro de análisis de todos los programas. Contenidos y actividades prescriptas y proscriptas para cada género.....	p. 121
Tabla 4 –	Cuadro de análisis. Universo moral prescripto y proscripto en los programas escolares.....	p. 130

LISTA DE ABREVIATURAS Y SIGLAS

CME	Cuerpo Médico Escolar
CNEF	Comisión Nacional de Educación Física
DGIP	Dirección General de Instrucción Primaria/Pública
ISEF	Instituto Superior de Educación Física
ProMEF	Programa de Maestría en Educación Física
UDELAR	Universidad de la República

SUMARIO

INTRODUCCIÓN	14
1. CAPÍTULO 1: CONSIDERACIONES INICIALES	18
1.1. Antecedentes	18
1.2. Problema de investigación	21
1.3. Objetivos y preguntas	24
1.4. Puntos de partida teórico-metodológicos	25
1.5. Presentación de las fuentes	31
1.5.1. Manuales y textos escolares	32
1.5.2. Programas, informes y memorias	35
1.5.3. Tesis y Conferencias	37
1.5.4. Imágenes	40
CAPÍTULO 2. LA SOCIALIZACIÓN DE GÉNERO EN LA MONTEVIDEO MODERNA Y SUS VÍNCULOS CON LOS PROCESOS DE EDUCACIÓN DEL CUERPO EN LA ESCUELA	40
2.1 La producción de feminidades, masculinidades y abyecciones	41
2.1.1 Luchas políticas: el orden de género, el proyecto modernizador y el camino hacia el progreso	41
2.1.2 El ¿desplazamiento? De los discursos religiosos en la producción de géneros	52
2.1.3 Las leyes que nos gobiernan, las costumbres y la historia: nuestra Patria Moral	55
2.2 El amor y la vergüenza: regímenes emocionales y guiones de género en la escuela	63
CAPÍTULO 3- DISCURSOS Y FORMAS DE COMPRENDER AL CUERPO: LA PRODUCCIÓN DE LA DIFERENCIA SEXUAL	68
3.1 Descentrando la palabra escrita. Análisis de imágenes y el uso de los silencios en las fuentes	69
3.2. Representaciones del cuerpo: la producción de la diferencia sexual como proceso complejo	79
3.2.1 La Naturaleza, madre para el varón y madrastra para nosotras	81
3.2.2 Discurso médico y diferencia sexual: la feminización de los cuerpos, las prácticas y las enfermedades psiquiátricas	90
3.2.2.1 Formas de conocer al cuerpo en movimiento y al cuerpo sexualizado y generizado 92	
3.2.2.2 La feminización de las enfermedades psiquiátricas y la producción de prácticas generizadas en el ámbito educativo	103
3.2.2.3 La preocupación por las debilidades orgánicas y por el encauce de energías turbulentas. El rol médico-pedagógico de la educación física escolar	108
CAPÍTULO 4: LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA Y EL CURRÍCULUM DE LA EDUCACIÓN FÍSICA ESCOLAR EN CLAVE DE GÉNERO Y SEXUAL: CONTENIDOS, UNIVERSO MORAL, ACTIVIDADES Y USOS DEL CUERPO PRESCRIPTOS Y PROSCRIPTOS.	111
4.1 Sentidos otorgados a la enseñanza de la Educación Física escolar en clave de género y sexual	112

4.2 Programas y contenidos apropiados de acuerdo a la edad, las condiciones del sexo y el verdadero papel en la vida	117
4.2.1 La educación física generizada, situada en programas escolares también generizados..	125
4.2.2 El universo moral prescripto y proscripto para las clases de Educación Física escolar en Montevideo	128
4.2.3 La producción de abyecciones en un orden de género y sexual dominante	132
4.2.4 La educación física escolar situada: tensiones y transformaciones del ámbito escolar ..	135
4.3 Metáforas y metonimias en la consolidación de una educación física escolar generizada	139
4.3.1 La maternidad: un elemento clave en entre el camino hacia el progreso y las reivindicaciones por la emancipación femenina.	140
4.3.2 La producción del futuro ciudadano: Virilidad, patriotismo, gestión pública e identidad sexual	148
CONSIDERACIONES FINALES	155
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	165

INTRODUCCIÓN

La motivación principal de este estudio se centra en la identificación y análisis sobre los discursos que configuraron un orden de géneros y sexualidades para el caso de los procesos de educación del cuerpo en la escuela y de la Educación Física en ese marco, así como su carácter productivo en la matriz social y política en Montevideo entre los años 1892 y 1920.

Al comprender a la educación física como una de las formas que adopta la educación del cuerpo en las instituciones educativas modernas (Scharagrodsky, 2011)¹, nos interesó particularmente la indagación acerca del suelo epistémico y por tanto, de las prácticas y discursos, legitimados y silenciados, que la configuraron. Nos preguntamos sobre cómo estos elementos se relacionaron, lo que fue dicho y silenciado, por quiénes y para quiénes, con el lente sobre las construcciones de género, la diferencia corporal y sexual y las economías de deseo, las condiciones de clase y de ascendencia étnico racial, como elementos que a su vez se inscriben en la matriz característica de la época.

Como ya se ha podido evidenciar en otras investigaciones², en las últimas décadas del siglo XIX uruguayo se instala un escenario en el que la educación del cuerpo se torna una preocupación explícita, asociada al advenimiento de los saberes de la fisiología y la higiene en la escuela. A su vez, es en estos años que se identifican con claridad la influencia de diferentes configuraciones discursivas en lo que fueron los intentos por definir a la Educación Física escolar, y también el comienzo de discusiones sobre los procesos de emancipación de las mujeres, que estuvieron directamente vinculados con los debates sobre la educación, la secularización y los derechos políticos, con influencias foráneas y referencias nacionales impulsando grandes cambios en adelante³.

En este sentido, cómo evidencian los estudios de Scharagrodsky (2001, 2004, 2006a, 2011, 2014), Dogliotti (2014), Moraes e Silva (2011), Herrera Beltran (2000; 2013), Park y Mangan (2013) y Vertinsky (1994a), la generización y sexualización de las prácticas corporales y de la Educación Física también fueron procesos transnacionales, que tuvieron sus resistencias y fugas de sentido, con particularidades locales en cada país.

¹ Partimos de las construcciones teóricas acerca de la educación del cuerpo, planteada por Carmen Soares como los modos por los cuales las personas incorporan lógicas, reglas, valores y significados sociales de los usos del cuerpo, normas que deben ser internalizadas (Soares en González & Fensterseifer, 2014) y que si bien exceden el ámbito escolar, también lo integran.

² Algunas de ellas se constituyen como antecedentes a esta investigación: Paola Dogliotti (2018; 2012), Raumar Rodríguez (2001; 2012), Gianfranco Ruggiano (2016), Silvana Espiga (2015), Camilo Rodríguez (2020).

³ Tómese como ejemplo los aportes de Inés Cuadro (2016) al respecto de las principales reivindicaciones del feminismo rioplatense del novecientos uruguayo, que decanta en el derecho al sufragio parlamentario de las mujeres, la ley de divorcio, la regulación del trabajo asalariado y diversos cambios en la sensibilidad del momento sobre los modos de ser, vestir y estar en relación al género. En estos procesos, personas como José Pedro Varela, Carlos Vaz Ferreira, José Batlle y Ordoñez, Paulina Luisi, María Abella de Ramírez y otras, incidieron desde diversos lugares en estas transformaciones, elemento que fue tenido en cuenta y desarrollado a lo largo del trabajo en relación al problema propuesto.

Este trabajo analiza los elementos mencionados tomando como marco inicial el año 1892, momento en el que se aprueba el primer programa de ejercicios físicos y gimnasia para las escuelas uruguayas por resolución de la Dirección General de Instrucción Pública (en adelante DGIP). La aprobación provisoria de este programa no se realiza sin previas discusiones al respecto, visibles en los boletines de enseñanza primaria del momento. Esto sucede en contexto de disputa entre diversos discursos en torno, no solo a la regulación de la práctica de ejercicios físicos y gimnasia en la escuela, sino también de grandes cambios en un sentido social, político y civil⁴ en los que también se inscribieron las diferentes formas de saber del cuerpo⁵.

A su vez, es durante el período analizado en este estudio, que se desplegaron los diversos movimientos de “emancipación de las mujeres” asociados a los feminismos del momento, a partir de los cuales tanto los roles de género como las relaciones en sociedad tomaron giros particulares (y también diversos) (Cuadro Cawen, 2016, 2023).

El cierre temporal de este trabajo es el año 1920, por ser una época en la que, habiéndose consolidado los cambios referenciados, en la existencia de nuevas formas en lo que respecta al ser y estar en la sociedad montevideana, y también nuevas formas en la estructura jurídica y civil del país, o curricular si miramos el campo educativo, se observa una especie de corte posible en lo que respecta a las relaciones de género y la producción de la diferencia sexual⁶.

Ambas cuestiones van a verse especialmente afectadas por los giros que la sociedad montevideana había tomado los años anteriores en lo que respecta a los roles de mujeres y hombres. Décadas en las que las mujeres entraron al ámbito educativo, profesional, a la administración pública y a los sindicatos (Cuadro Cawen, 2016), y en las que las formas tradicionales de ser varón se vieron interpeladas por nuevos sentidos otorgados a las prácticas de cuidado personal, las prácticas deportivas y la estética (Cuadro Cawen, 2023). La “crisis de la masculinidad hegemónica” en estas primeras décadas uruguayas se encontró fuertemente ligada a las reivindicaciones feministas.

A su vez, varios de los antecedentes que este trabajo presenta, han evidenciado los cambios sobre el saber y el conocimiento del cuerpo, un contexto en el que la filosofía positivista había afectado por entero diversos aspectos de la vida nacional (Ardao, 1962; Barrán, 1994) y que a partir del desarrollo de algunas disciplinas como la fisiología y la psiquiatría trazaron formas de comprender (y producir) la diferencia sexual⁷.

⁴ Para hacer esta afirmación tomamos como punto de partida los trabajos que dan cuenta de dichos cambios en sus más diversos sentidos: (Barrán, 1994, 2001, 2017; Barrán & Nahum, 1990), (Caetano, 2000, 2013), (Duffau, 2019), (Palomeque, 2012a).

⁵ Se referencia aquí mayormente al trabajo de (Rodríguez Giménez, 2012) y de (Dogliotti, 2012).

⁶ Entendemos a los procesos de producción de la diferencia sexual como aquellos que, de manera relacional, establecen un conjunto diferenciado de prácticas, ideas, discursos y formas de comprender al cuerpo, asociados a un orden simbólico particular para cada cultura (Lamas, 2013, 2015).

⁷ Estas ideas se desarrollan en profundidad en el capítulo 3 de este trabajo. Para una referencia regional pueden consultarse los escritos de Pablo Ariel Scharagrodsky (2006a, 2014).

Se entiende entonces, que es en estas primeras décadas del siglo XX (y última década del siglo XIX), que se expresaron cambios contextuales relevantes para las preguntas que este estudio busca responder, a la vez que se identifican, a partir de 1920, cambios discursivos respecto de los años anteriores en lo que refiere a las distintas formas de comprender la diferencia sexual y el género, o incluso a la propia educación física escolar⁸.

Las fuentes documentales seleccionadas para este estudio serán descritas en detalle en el próximo apartado. De todas formas, podemos introducir que fueron abordadas principalmente dos categorías de fuentes: “Programas, informes y memorias”, “Manuales o textos escolares”. Igualmente, conviene advertir que se tornó ineludible la consideración de fuentes complementarias, por identificar en ellas la posibilidad de contribuir a la lectura sobre los procesos que este trabajo se propuso explicitar: “Tesis y conferencias” e “Imágenes”. Algunas tesis médicas, conferencias de diversas autoridades y publicaciones feministas realizadas durante el período descrito, junto con los archivos fotográficos del Museo Pedagógico, configuraron un complemento ideal sobre todo en el intento de cartografiar las disputas, y dar cuenta de las tensiones identificadas.

A modo de cierre de este primer acercamiento al trabajo realizado, quisiéramos introducir a las y los lectores sobre la forma en la que esta tesis se organiza. Observarán que serán desarrollados en el primer capítulo otros elementos relevantes para la descripción y contextualización del trabajo. Los puntos de partida teórico-metodológicos, la descripción de las fuentes y antecedentes, son parte de esas primeras palabras.

Consecutivamente, en el segundo capítulo nos proponemos profundizar sobre las formas en las que se expresaron continuidades y rupturas en relación a la socialización de género en el período seleccionado. Evidenciar, como estas se relacionaron con los procesos de educación del cuerpo en la escuela, y entonces dar cuenta de la especificidad montevideana en este sentido. Se intentó evidenciar las formas en las que estos procesos de educación del cuerpo se expresaron en un contexto dado, considerando la coyuntura social y política del momento, y sobre todo las expresiones de un movimiento que comienza a gestarse en el período que esta investigación comprende: la llamada “emancipación de las mujeres” y la consolidación de los feminismos en el Uruguay del novecientos. En este capítulo también nos ocupamos de esbozar algunas líneas al respecto de la producción de la diferencia sexual y los regímenes emocionales identificados en las fuentes, como parte de los procesos de educación del cuerpo.

En el tercer capítulo se analizan las formas discursivas que mayormente dieron lugar a la producción de la diferencia sexual y que de alguna manera afectaron el campo educativo, con

⁸ Tal vez la figura de la “mujer moderna” y la “nueva mujer moderna” pueda ser una expresión significativa en estos sentidos, al representar los cambios en torno a los estereotipos de feminidad. A su vez, es a partir de 1923 que se aprueba el plan nacional de educación física escolar (por parte de la CNEF). Elemento que instala otros órdenes posibles para el propio campo.

expresiones concretas en lo que fue la configuración de la educación física. Se desarrollan algunas ideas sobre las formas de comprender al cuerpo y sobre cómo los discursos pedagógicos, biomédicos, jurídicos y religiosos construyeron los sentidos otorgados a esta disciplina en la escuela, reuniendo el conjunto de discursos sociales que conformaron un entramado medianamente coherente. El capítulo desarrolla algunas construcciones metafóricas que constituyeron una matriz heteronormada, binaria y blanca sobre las cuales el campo fue fundado en sus primeros momentos.

En el cuarto capítulo, nos centramos en describir y analizar cuáles fueron los discursos y prácticas que configuraron específicamente a la Educación Física escolar como espacio generizado y sexualizado. Determinando las relaciones que pueden identificarse entre los elementos explicitados en los anteriores capítulos y la configuración no solo de un nuevo espacio de práctica en la esfera escolar, sino también de los campos de saber que lo cimentaron y la revisión de elementos como su currículum, los contenidos a ser enseñados, el universo moral, las actividades y los usos del cuerpo prescriptos y proscriptos en la época.

Hacen parte de este análisis, no solamente los primeros programas escolares y de educación física aprobados, sino también, las memorias de los inspectores nacionales y departamentales, conferencias, informes, y otros documentos que nos permiten identificar las tendencias dominantes del discurso pedagógico, sin dejar de poner atención a otras formaciones discursivas que también incidieron sobre los procesos que este estudio revisa. A su vez, nos centramos en hacer visibles las principales discusiones instaladas por actores claves de los movimientos por la emancipación de las mujeres, muchas y muchos de ellos directamente ligados al ámbito educativo, jurídico y médico del momento. La pregunta por la influencia que los feminismos tuvieron sobre las proyecciones escolares y nacionales de la educación física, es una cuestión que mantenemos de manera transversal en este escrito.

De esta manera, el lector o la lectora podrá ver que el capítulo se estructura en tres partes. Un primer momento, que describe los sentidos otorgados a la enseñanza de la educación física en clave de género y sexual. Un segundo momento, en el que se realiza un análisis más exhaustivo de los programas escolares y de educación física o gimnasia escolar en relación con los manuales que fueron impartidos para su enseñanza. Y un tercer apartado que visibiliza las principales metáforas que dotaron de sentido al campo de la educación física escolar, en relación a la conformación de feminidades, masculinidades y abyecciones.

Como última aclaración, advertir que son ejes transversales de este trabajo, por un lado: la identificación y análisis sobre la producción de las abyecciones del orden de género y sexual, y por otro: la identificación de los diversos enclaves discursivos que legitimaron el orden de géneros y sexualidades. Me adelanto aquí para decir, que el trabajo estará aproximando a los y las lectoras, a por lo menos cuatro formas discursivas que determinaron un orden para el objeto que se propone

analizar. Los discursos de orden pedagógico, biomédico, jurídico y religioso son los principales identificados en las fuentes, todos con límites muy porosos, llenos de préstamos e intercambios conceptuales. De todas formas, como fue dicho, optamos por sostener una lectura de las mismas que pueda también evidenciar los discursos asociados a los feminismos del momento y sobre todo que mantenga una vigilancia sobre las dispersiones y silencios que en el cruce de las fuentes pudieran observarse.

1. CAPÍTULO 1: CONSIDERACIONES INICIALES

1.1. Antecedentes

Reconociendo la insipiente de la producción de conocimiento en lo que respecta específicamente al género y la Educación Física en Uruguay, los principales antecedentes de esta investigación son algunos estudios realizados en el país y otros a nivel regional. Si bien, hasta el momento no se han encontrado antecedentes específicos sobre la problemática que esta investigación propone para el caso uruguayo, algunos trabajos dan cuenta de los avances en los países vecinos.

Igualmente, a continuación, referimos a una serie de antecedentes que nos permiten situar la actual investigación en lo que ha sido la producción de conocimiento sobre la historia de la educación en un sentido más amplio, la historia de la educación física en un sentido más específico y las producciones que tematizan la dimensión de género en la matriz social, política y educativa de principios de siglo XX.

En estos sentidos, y todavía a modo introductorio, es ineludible la mención a la vasta obra del historiador José Pedro Barrán (1994, 2001, 2017) y de Barrán y Nahum (1990) que al estudiar los cambios en las mentalidades y sensibilidades de la sociedad uruguaya, en lo que él llamó la transición de la sociedad “bárbara” a la sociedad “disciplinada”, nos permitió comprender las formas complejas en las que operaron o se relacionaron algunos aspectos vistos en las fuentes estudiadas.

A su vez, para comprender el contexto histórico educativo, fue necesario el estudio de los trabajos de Agapo Luis Palomeque (2012a, 2012b) que en los diversos tomos da cuenta de la coyuntura social, política y jurídica de las épocas comprendidas entre 1830 y 1985, a la vez que introduce los hitos más importantes en lo que refirió a las transformaciones del ámbito educativo y de Caetano (2000, 2013) para comprender las discusiones sobre la transición hacia un Uruguay laico.

Por otra parte, en lo que refiere específicamente al estudio sobre la historia de la Educación Física en Uruguay, las investigaciones de Paola Dogliotti (2012), Raumar Rodríguez (2012) y Gianfranco Ruggiano (2016), conforman una base de estudios sobre la que puede observarse las

formas y campos de saber que tomaron parte en los procesos de educación física durante las décadas que esta investigación analiza⁹.

El trabajo de Paola Dogliotti es el único de los escritos mencionados que integra la perspectiva de género en uno de sus apartados. Si bien la autora analiza los discursos en relación al cuerpo, a la educación física, al currículum y a la enseñanza presentes en la formación de las y los profesores de educación física entre los años 1874 y 1948, la misma también arroja su mirada sobre el contexto escolar. Incluso, la autora concluye sobre la fuerte influencia de la tradición normalista (más que la universitaria) en los procesos de formación mencionados, y la configuración de estos espacios en el sentido de la regulación de las poblaciones y la prescripción de prácticas, más que en la preocupación por el saber y la producción de conocimiento.

En un sentido similar, Raumar Rodríguez (2012) desarrolla su estudio de maestría sobre el saber del cuerpo en las tradiciones normalista y universitaria en el Uruguay entre los años 1876 y 1939. El autor afirma que sobre la base de estas dos tradiciones se constituyó la formación de profesores de educación física, e identifica los elementos que configuraron un campo de saberes específico, evidenciando posibles cruces entre ambas tradiciones. En este contexto, destaca el asiento del campo sobre dimensiones políticas y pedagógicas mucho más que sobre lo científico, si es que fuera posible separarlas.

Por otra parte, la tesis doctoral de Gianfranco Ruggiano (2016) también es considerado un antecedente de relevancia para la comprensión sobre los procesos de educación del cuerpo en el Montevideo moderno, y de la Educación Física escolar en ese marco. Este trabajo, que excede la revisión del espacio escolar a la vez que lo contempla, se ocupa de estudiar los mecanismos de intervención y organización de la vida que tomaron al cuerpo como objeto central entre los años 1875 y 1918, analizando como las tensiones inherentes al proceso de laicidad, a las cuestiones de lo público y lo privado, y a las dimensiones de lo urbano y lo rural afectaron en tales procesos. Una vez más, si bien el autor no desarrolla su trabajo desde una perspectiva de género, a lo largo del escrito pueden observarse ejes de análisis que dan cuenta de ciertos matices sexo genéricos en los sentidos otorgados a las prácticas de la época.

Por otra parte, en el reconocimiento de que ninguno de los trabajos citados focaliza su estudio sobre las dimensiones de género o sobre las sexualidades en el ámbito educativo y en el campo específico de la Educación Física, toman especial relevancia los estudios identificados a nivel regional: en Argentina los trabajos de Pablo Scharagrodsky (2001, 2003, 2006a, 2006b, 2006c, 2011, 2013, 2014) profundizan sobre el estudio de la educación física escolar argentina, el género, el cuerpo

⁹ Se destaca la pertinencia de conocer otros estudios que han puesto su foco sobre el campo de la Educación Física desde una perspectiva historiográfica en Uruguay. Algunos de ellos no han sido citados en el cuerpo de este trabajo por no conformarse como antecedentes directos de la investigación. Igualmente se destacan en este sentido los trabajos de Ruegger et. al (2014), Scarlato (2016; 2015), Pérez Monkas (2016), Rodríguez (2020), entre otros.

y sus vinculaciones con la pedagogía, los sistemas de instrucción pública, el saber médico y los procesos de escolarización modernos, sus investigaciones historiográficas se configuran como una referencia para este trabajo. También en Argentina, Ángela Aisenstein (2006, 2007) estudia la matriz disciplinar de la Educación Física desde una perspectiva historiográfica y de género. Estudia tanto los procesos de configuración y estabilización del currículum de la Educación Física (en tanto asignatura escolar moderna) como sus vínculos con la cultura física a finales del siglo XIX y principios de siglo XX.

Por otra parte, de manera más indirecta pero igualmente relevante, en Brasil, los estudios de Carmen Soares (2006, 2011, 2015a, 2022) se conforman como una referencia regional para el estudio sobre los procesos de educación de los cuerpos desde una perspectiva historiográfica. En sus trabajos, los discursos sobre el cuerpo, las vestimentas, los adornos, las prácticas corporales y los saberes que legitimaron diversos ordenes en estos procesos son especialmente analizados y permiten trazar una mirada a nivel transnacional de los elementos que son vistos en este trabajo. También en Brasil, valen destacar los trabajos de Silvana Goellner (2000, 2006, 2008, 2013), que, si bien no analiza el ámbito escolar, si pone el foco sobre la historia de la Educación Física, del Deporte, de las mujeres y de los feminismos en el país vecino, contribuye en el mismo sentido para situar los aspectos vistos en esta tesis a nivel regional.

Por otro lado, existen otros antecedentes en Uruguay que por sus temáticas y perspectivas de abordaje proporcionan una aproximación a algunas cuestiones que interesan a esta investigación. Nos referimos, particularmente, a investigaciones que han podido analizar diferentes dimensiones de la enseñanza primaria, con la preocupación sobre las cuestiones de género. En este sentido, destacamos el trabajo de Silvana Darré (2005) que propone un recorrido por las principales iniciativas que generó la educación sexual en la enseñanza pública uruguaya a lo largo del siglo XX, analizando las políticas de género y el discurso pedagógico con un enfoque que visibiliza las relaciones entre Estado e iglesia, los partidos políticos y el saber médico.

La tesis de maestría de Camilo Rodríguez, que analiza el desarrollo de la eugenesia en el Uruguay entre los años 1900 y 1948 y sus vínculos con el campo de la educación física. Las relaciones entre discurso médico y pedagógico, el foco sobre la higiene, el sexo, la educación sexual de las infancias, los saberes asociados a la biología y el campo de la educación física hacen de este trabajo un escrito significativo a la hora de comprender los sentidos otorgados a la racialización, la normalización y la circulación de estas ideas a nivel transnacional¹⁰.

También la tesis doctoral de Silvana Espiga, que analiza las representaciones sociales de la infancia en los manuales escolares y textos de lectura utilizadas en aulas escolares entre 1900 y 1934.

¹⁰ En este punto, interesa mencionar también tanto a los trabajos de Nicolás Duffau (2019) y de Agustina Craviotto (2017) en Uruguay como a estudios de carácter internacional como el de Didi Huberman (2007).

La autora destaca la relevancia del estudio sobre estos textos por su carácter performativo, la posibilidad de decir sobre, pero también de producir un lugar para la niñez en el sentido pedagógico, político y social. Con esta investigación, no solamente se comparte una parte de las fuentes a ser analizadas, sino también una perspectiva teórica, un tiempo histórico a ser estudiado y un sector específico del ámbito educativo que es la población escolar. La autora, además, se pregunta en uno de sus capítulos por las dimensiones de género en relación a su objeto de estudio¹¹.

Por último, nos interesa mencionar como antecedentes a esta investigación, algunos trabajos historiográficos que permiten situar el problema desarrollado y comprender las tensiones que le son inherentes. Nos referimos a trabajos como el de Inés Cuadro (2016), que indaga sobre las prácticas y experiencias políticas de las mujeres uruguayas al interior de las culturas políticas que emergieron con fuerza en el Uruguay del Novecientos (1906-1932) hacia la reivindicación de los derechos de las mujeres en el país. También, al trabajo de Asunción Lavrin (2005), que analiza los discursos en torno a temas como feminismo, trabajo, puericultura, salud pública, maternidad, sexualidad, reproducción sexual, eugenesia, aborto, reformas a los códigos civiles, divorcio y los movimientos sufragistas en Argentina, Chile y Uruguay entre 1890 y 1940.

En la misma línea, Graciela Sapriza (1984; 2001, 2019), ha desempeñado su trabajo investigativo en Historia, particularmente en temáticas vinculadas a la historia de las mujeres, los feminismos, la producción historiográfica con perspectiva de género en Uruguay. En este sentido, ha puesto foco no solamente sobre procesos de orden social y político sino también sobre el género como categoría de análisis histórico y sobre las relaciones de género en la historia uruguaya¹².

1.2. Problema de investigación

El problema de esta propuesta se centra en determinar y analizar las bases epistémicas que condicionaron a la Educación Física escolar uruguaya en el orden de géneros y sexualidades del período seleccionado, así como su carácter productivo en la matriz social y política del momento.

Ante el entendido de que los espacios de práctica de la Educación Física escolar en nuestro país se constituyen como espacios históricamente generizados y sexualizados, analizar el suelo

¹¹ Es oportuna la mención a su tesis de maestría “La infancia normalizada : libros, maestros e higienistas en la escuela pública uruguaya 1885-1918” (Espiga, 2015). Que se centró en analizar las prácticas educativas en el cotidiano escolar a partir de la lectura de los libros de diarios escolares y de otras fuentes institucionales. Se visibiliza el protagonismo del discurso médico higienista y del discurso eugenésico en el accionar pedagógico. También los trabajos de Carolina Clavero (2018, 2022) que analizan desde una perspectiva de género y desde la historia social de la educación, distintos proyectos vinculados a la educación de las niñas y las mujeres en Uruguay.

¹² Las tesis de Lourdes Peruchena (2020), de Marcela Nari (2004) y Fernanda Sosa (Sosa, 2017) también son aportes significativos a la hora de comprender la situación de las mujeres en la época estudiada. La primera, se dedica al estudio sobre la maternidad y el estado en la época del novecientos (uruguayo y argentino respectivamente). La segunda, pone el foco sobre el proceso de maternalización de las mujeres en Argentina. La tercera, se ocupa de investigar sobre el acceso de las mujeres a la educación secundaria pública en Uruguay, durante el inicio del siglo XX.

epistémico que la configura necesariamente implica el análisis de aquellas formaciones discursivas que condicionaron las formas de entender al cuerpo y al campo específico de la Educación Física, con el lente sobre las construcciones de género, la diferencia corporal y sexual, los regímenes emocionales, las economías de deseo, las condiciones de clase y las nociones sobre la raza¹³, como elementos que a su vez se inscriben en la matriz característica de la época. Partir de la posibilidad de identificar no solo series yuxtapuestas, entrecruzadas de acontecimientos que no mantienen una linealidad temporal sino también la determinación de la forma de relación legitimada entre ellas (Foucault, 1969).

Desde una perspectiva Foucaultiana¹⁴, esto implicará la identificación y análisis del sistema que rige la repartición de enunciados heterogéneos sobre estos elementos, su disposición, su exclusión, sus remplazos, y fundamentalmente sus dispersiones. Todo esto particularmente nos interesa a la hora de analizar en profundidad las formaciones discursivas que condicionaron al campo de la Educación Física en Montevideo, dado que nos permite no solo reflexionar sobre este sistema de relaciones entre enunciados heterogéneos sino sobre las formas y sentidos, también heterogéneos de la Educación Física en el período seleccionado. La influencia foucaultiana se hace evidente también en la referencia a la noción de episteme, refiriéndonos con esto por momentos a la cuestión del saber, y por momentos a la organización, configuración y relaciones que los saberes asumían en la época (Foucault, 1970).

En este sentido, a lo largo del trabajo intentaremos hacer visible las formas en las que los discursos pedagógicos, biomédicos, jurídicos y religiosos produjeron la diferencia sexual y los sentidos otorgados a esta disciplina en la escuela, reuniendo el conjunto de discursos sociales que conformaron un entramado medianamente coherente, sobre el cual la Educación Física pudo desplegar una forma de administración de los cuerpos y subjetividades. Realizamos también un análisis sobre los discursos feministas del momento y sus vínculos con el campo mencionado, a la vez de articular una revisión sobre las imágenes como expresión de un conjunto de discursos visuales en la que operaron los sujetos.

Sabemos, que esas coherencias inacabadas implicaron algunas situaciones o puntos tensionales que nos interesará traer a la luz, como forma de evidenciar una cartografía de las disputas del momento. El trabajo se ocupa en analizar las construcciones metafóricas que constituyeron una matriz heteronormada y binaria sobre las cuales el campo de la Educación Física escolar fue fundado en sus primeros momentos, a la vez que intenta dar visibilidad a la producción y expresión de

¹³ La interseccionalidad es una herramienta para el análisis reivindicada por los Estudios de Género y los Feminismos que se llamaron de la “Segunda Ola”, para evidenciar la pertinencia de contemplar la trilogía sociológica a los efectos de visibilizar con mayor precisión las problemáticas sociales y las diversas formas de desigualdad. Sobre esto pueden referenciarse los siguientes escritos: (Akotirene, 2019), (Cho et al., 2013) (Viveros, 2016), entre otros.

¹⁴ Los elementos que se mencionan sobre las formaciones discursivas responden a lo desarrollado por Michael Foucault en *La Arqueología del Saber* (Foucault, 1969).

abyecciones del orden de género y sexual, para el caso específico de la Educación Física montevideana. Cuáles prácticas y discursos matizaron esta construcción de lo abyecto, y su carácter productivo.

Para esto, se analizaron tanto los discursos y prácticas triunfantes que fueron incluidos en los procesos de institucionalización y curricularización de la Educación Física escolar uruguaya, como aquellos que fueron silenciados, a partir de una lectura que reconoce las continuidades y rupturas en relación a la socialización de género, las transformaciones en lo que respecta a las relaciones y prácticas sexualizadas y generizadas, y las emergencias de nuevos sentidos sobre el ser y estar en la sociedad montevideana de la época.

Dentro de las décadas que este trabajo toma para su estudio, nos encontramos con una época que se caracterizó por la manifestación de grandes cambios en los más diversos sentidos. Décadas de pujas progresistas, empujes reformistas, de expresión de las reacciones conservadoras y de surgimiento de los nuevos movimientos feministas en el Río de la Plata. El estudio de este período (las últimas décadas del siglo XIX y las primeras décadas del siglo XX) ha sido objeto de varios investigadores e investigadoras, cuyos aportes pretenderemos poner en juego a lo largo de este capítulo, con la intención de articular y situar la revisión sobre los discursos que dieron sentido a las expresiones de género y sexual en Montevideo.

Barran y Nahum (1990) describen la historia del Uruguay como aquella en la que pueden leerse al menos dos modelos demográficos, asociados a las formas de relación con la vida y la muerte, que tuvieron sus traducciones en los proyectos políticos, económicos y sociales del país. Las décadas que nuestro trabajo propone para el estudio, se inscriben en lo que estos autores llamaron “la quiebra del modelo demográfico del siglo XIX”, un período para el que ellos declaran: “Si el batllismo fue la novedad política del novecientos; el proletariado montevideano, la social; la generación de intelectuales, la cultural; y el frigorífico, la económica, no nos caben dudas que una nueva familia y el control de la natalidad encarnaron la novedad demográfica” (Barran & Nahum, 1990, p. 38).

Dentro de la serie de cambios, y novedades, que hicieron a este momento histórico, existen tres ejes que serán particularmente visibles a lo largo de todos los capítulos de este trabajo. El primero, referente a los cambios en el plano político. Probablemente en este sentido hayan dos fenómenos particulares a destacar, por un lado, el movimiento político conocido como “Batllismo”, que colocó al país en una situación bastante excepcional en las primeras dos décadas del siglo XX, en relación a los tránsitos del resto de los países de la región (Real de Azúa, 2007). Por otro lado, el advenimiento de los movimientos de emancipación femenina, que en nuestro país se vincularon fundamentalmente a “dos núcleos reivindicativos: la educación y los derechos políticos” (Cuadro Cawen, 2016, p. 36). El período al que nos referimos, responde a décadas de muchos cambios también en torno al rol de la

mujer en sociedad, a su situación civil y política, su entrada al mercado laboral y a las casas de estudios.

Otro eje refiere a los cambios en el plano social. Podríamos agregar a lo que Barran y Nahum antes mencionaban: la implementación de la reforma en la educación (que propuso la escolarización para todos los sectores sociales), las incidencias que esto tuvo en la conformación del estado nación en épocas de acogida a migrantes, y los ineludibles cambios en las sensibilidades y sistemas de relaciones que esta época supuso, asociados también al proceso de secularización que atravesó el país.

Por último, y en vínculo con los ejes anteriores, los cambios en la cuestión del saber sobre el cuerpo y sobre la producción de la diferencia sexual. Momento en el que la filosofía positivista tenía afectado diferentes aspectos de la vida nacional, mantenía sus influencias en las reformas escolar y universitaria, se inauguraban laboratorios para el estudio del cuerpo humano y se favorecía el advenimiento de la ciencia occidental de múltiples formas¹⁵. En este contexto, la diferencia sexual, en tanto propuesta que mantuvo la idea de existencia de dos sexos opuestos e inconmensurables fue un relato de las ciencias positivistas que también tuvo que encontrar sus maneras de ser expresado y sobre todo legitimado. Intentaremos aproximar algunas expresiones locales de estos procesos que también se entienden transnacionales¹⁶.

La enunciación de estos ejes constituye solo una forma de leer y comprender las bases epistémicas que condicionaron el período seleccionado, una manera que dialoga con las preguntas que articulan este trabajo y que por ello se referencian de forma transversal en el estudio. Como dijimos, en este apartado intentamos hacer notar como el propio proyecto modernizador y las tensiones que fue instalando dieron sentido al objeto de este estudio: la producción de un orden de géneros y sexualidades, sus vínculos con la Educación Física escolar montevideana y el carácter productivo de este campo en relación a la matriz social del momento.

1.3. Objetivos y preguntas

Objetivo general:

-Analizar las bases epistémicas que condicionaron al campo de la Educación Física escolar montevideana como forma de educación del cuerpo, históricamente generizado y sexualizado en el período entre 1892 y 1920.

Objetivos específicos:

¹⁵ Dan cuenta de esto los antecedentes antes nombrados, entre ellos pueden destacarse (Barrán, 1994, 1999; Dogliotti, 2012; Duffau, 2019; Rodríguez Giménez, 2012; Ruggiano López, 2016)

¹⁶ Para una lectura más amplia y la vez específica sobre esta temática se sugiere la lectura de los trabajos de (Ciccia, 2022; Fausto-Sterling, 2006; Laqueur, 1990; Rohden, 2008; Schiebinger, 1986).

-Identificar los discursos y prácticas que configuraron un orden de géneros y sexualidades para el caso de los procesos de educación del cuerpo en la escuela.

-Analizar las prácticas y discursos, legitimados y silenciados, que configuraron a la Educación Física montevideana, en clave de género y sexual en el período seleccionado.

-Analizar la producción de abyecciones del orden de género y sexual, para el caso de los procesos de educación del cuerpo y de la Educación Física en las escuelas públicas de Montevideo.

Principales preguntas de investigación

¿Cuáles fueron los discursos y prácticas que constituyeron los procesos de educación del cuerpo en la escuela en un orden de género y sexual?

¿Cómo esto se relacionó con la matriz social y política de Montevideo durante las décadas estudiadas?

¿Cuáles fueron las prácticas y discursos que configuraron al campo específico de la Educación Física escolar montevideana en clave de género y sexual?

¿Cómo se produjeron y expresaron las abyecciones del orden de género y sexual, para el caso específico de la Educación Física montevideana?

1.4. Puntos de partida teórico-metodológicos

La referencia a una perspectiva de género en esta investigación indefectiblemente implica remitirse al amplio campo de los estudios de género, desde el cual diversas autoras han abierto los debates sobre cuestiones como la configuración del campo pedagógico, la producción de la diferencia sexual y el propio ejercicio de la historiografía.

Implica remitirse a este campo no de una manera estática, sino en estrecha relación con los cambios que la categoría género ha atravesado histórica y culturalmente hablando, y desde esta posición¹⁷ situarnos en el marco de ciertos giros en los ejes de reflexión sobre las nociones de sexo, sexualidad, género, deseo y emociones, permitiéndonos desnaturalizar asociaciones lineales.

Puede observarse entonces que la producción de conocimiento historiográfico desde una perspectiva de género, lejos se encuentra de algunas formas que son comúnmente vistas cuando la referencia al género se reduce a la comprensión o caracterización de los estereotipos. Por el contrario, nos implica explicitando la complejidad que supone el orden de género imperante en un determinado

¹⁷ La referencia a una “posición” de quien investiga en este trabajo no es ingenua ni arbitraria. Sino que, en primera instancia implica desmarcarse de lo que Paul Veyne nombra como “consciencia histórica” o “consciencia espontánea” para reconocer que “escribir historia es una actividad intelectual” (Veyne, 1984, p. 55), a partir de la cual los datos son organizados y leídos en el marco de un contexto que tampoco es el actual. Ahora bien, referir a la posición de quien investiga, bajo el paraguas de los estudios de género supone también otras tensiones que serán presentadas al final de este mismo apartado.

tiempo y contexto, reflexionando sobre las enunciaciones e invisibilidades que se generaron en ese mismo tiempo y contexto, sobre las implicancias de los acontecimientos históricos en estos términos y evidenciando los elementos relacionales, en términos de poder, que se desplegaron entorno al problema de investigación y al contacto con las fuentes¹⁸.

Por tanto, la incorporación de la perspectiva de género, en su consideración de categoría relacional y analítica (Scott, 1996), nos permitirá identificar los aspectos relacionales de las definiciones normativas a partir de las cuales las diferencias biológicas entre varones y mujeres se traducen en diferencias socialmente construidas que se regulan y operan definiendo, y siendo definidas por, relaciones de poder. Estas ideas se fundan en los aportes de Joan Scott, a partir de los cuales el género es presentado como categoría de análisis y considerado un elemento constitutivo de las relaciones sociales (cuyo cimiento parecen ser las diferencias entre los sexos), como una forma primaria de relaciones significantes de poder (Scott, 1996, 2011).

Por otro lado, un análisis de género sobre los elementos mencionados también va a implicar la consideración de su carácter performativo (Butler, 2002, 2007), en la medida que las representaciones del cuerpo y sus prácticas a la vez que expresan la construcción de género legitimada, lo condicionan y construyen simbólicamente, produciendo sentidos, de nuevo de forma relacional y a partir de una cierta matriz tecnológica que lo habilita y sustenta¹⁹.

¿Cómo se expresaron las diferencias entre los sexos en las primeras décadas del siglo XX montevideano? ¿Qué códigos de inteligibilidad dieron sentido a las formas de ser mujer y de ser varón en la escuela? ¿De qué formas estaríamos hablando en este caso, y cuáles fueron aquellas prácticas que al reiterarse les dieron sentido, así como también le dieron sentidos específicos a la educación física escolar?

La performatividad de género refiere a aquellas prácticas reiteradas a partir de las cuales el sexo no solo opera como ideal regulatorio, sino que es también materializado, de la misma manera que es materializada la diferencia sexual, la identidad de género y las pretensiones del imperativo heterosexual. Según Butler (2002) esto nunca acontece de forma acabada.

La autora presenta algunos elementos que nos permitirán pensar sobre el problema de esta investigación, al analizar las relaciones entre las concepciones de sexo, género y deseo, y al presentar también la categoría de la Abyección. La noción de los géneros inteligibles, como aquellos que instalan y sostienen relaciones de coherencia y continuidad entre sexo, género, práctica sexual y deseo

¹⁸ He aquí la gran diferencia entre el ejercicio de la historiografía desde la perspectiva de la historia de las mujeres y el mismo ejercicio desde la perspectiva de género o desde una perspectiva feminista.

¹⁹ Esta idea necesariamente nos encontrará tomando los aportes de Foucault, que desarrolla fundamentalmente en el primer tomo de "Historia de la Sexualidad" como el dispositivo de la sexualidad opera en tanto ideal regulatorio, fundado en un poder positivo que produce los cuerpos que gobierna, y entonces el sexo no como causa sino como efecto de ciertas tecnologías de poder (Foucault, 1976).

son puestos en cuestionamiento por aquellos casos que no se corresponden con los modelos causales que esta inteligibilidad requiere. (Butler, 2001)

“Lo abyecto designa aquí precisamente 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” (Butler, 2002, p. 20).

Podríamos decir que es a partir de esto que se producen tanto las tramas de poder y dominación del proyecto moderno como sus posibilidades de resistencia. Nos interesa, el estudio sobre los órdenes corporales que son excluidos a la hora de pensar al cuerpo en los ámbitos pedagógicos de principio de siglo XX para identificar cómo las tecnologías del sexo y del género²⁰ operaron en la particularidad del caso uruguayo, en lo que fue el proceso de consolidación de la educación física en el país y sus vínculos con las principales aristas del pensamiento moderno del momento. En este sentido, Butler también facilita la reflexión sobre la cuestión de la inteligibilidad del género y su carácter relacional al postular:

“El género es la estilización repetida del cuerpo, una sucesión de acciones repetidas – dentro de un marco regulador muy estricto- que se inmoviliza con el tiempo para crear una apariencia de sustancia, de una especie natural de ser (...) La univocidad del sexo, la coherencia interna del género y el marco binario para sexo y género son ficciones reguladoras que refuerzan y naturalizan los regímenes de poder convergentes de la opresión masculina y heterosexista” (Butler, 2002, p. 98).

Por otra parte, también toman un lugar central los aportes teóricos de otros autores y autoras como Thomas Laqueur (1990) y de Anne Fausto-Sterling (2006), a partir de los cuales se evidencian las influencias de una política, cultura e historia androcéntricas sobre las representaciones científicas del cuerpo sexuado, y sobre las formas de interpretar al cuerpo y a la diferencia sexual, en distintos momentos de la historia de la ciencia occidental. En contrapartida a los discursos del determinismo biológico para Laqueur, el sexo

“Es lógicamente independiente de los hechos biológicos, porque una vez incorporados estos al lenguaje de la ciencia constituyen también el lenguaje del género, al menos cuando se aplican a una interpretación culturalmente importante de la diferencia sexual. En otras

²⁰ A este respecto, si bien Foucault desarrolla sus escritos sobre la tecnología del sexo y las formas en las que el discurso produce los cuerpos que luego regula (1976), también otras teóricas feministas posestructuralistas como Teresa de Lauretis (1989) y las mencionadas en el cuerpo de este trabajo desarrollan líneas reflexivas en torno al despliegue de tecnologías políticas de género.

palabras, casi todas las afirmaciones relativas al sexo están cargadas desde el principio con la repercusión cultural de las mismas propuestas” (Laqueur, 1990, p.265).

En este sentido, los estudios de Laqueur visibilizan cómo la naturaleza se configura como una ficción del discurso que cobra en la modernidad ciertos sentidos y usos sociales. Interesa para esta investigación la identificación y análisis de aquellas prácticas y discursos que construyeron sentidos entorno a las nociones de feminidades, masculinidades y abyecciones, identificando cómo la diferencia corporal fue construida, como resultado de un proceso histórico de construcciones sociales y culturales, cimentando también las distinciones correspondientes para la esfera privada y pública. Cómo fue construido el campo de los sujetos y de las otredades en la Educación Física, y las formas que estas adquirieron²¹.

En la misma línea, Fausto-Sterling afirma: “Cuanto más buscamos una base física simple para el sexo, más claro resulta que «sexo» no es una categoría puramente física” (Fausto-Sterling, 2006, p. 19). Por lo que podríamos decir que, estas formas de materialización del sexo históricamente han constituido el cimiento para una comprensión heteronormada y binaria del cuerpo y de las prácticas que lo han tomado como objeto. Al tomar estas cuestiones como puntos de partida, la mirada sobre los procesos de educación del cuerpo en la escuela, y sobre la educación física como espacio importante para esto, nos colocan en la necesidad de identificar las metáforas de género que circularon en este campo, así como también sus límites simbólicos, sus discontinuidades y rupturas.

Cuando nos referimos a las metáforas de género, no estamos hablando solamente de la identificación de aquellos relatos que se presentaron como coherentes y que implicaron una masculinización de lo corporal (Bourdieu, 2000) o una idea de feminidad obligatoria (Pastor Pascual, 2021). Sino también, nos referimos a aquellas metáforas que se construyeron en torno a lo desviado, lo moralmente incorrecto e inoportuno, que propuso formas concretas de comprender al cuerpo y de educarlo.

En este sentido, la preocupación por los procesos de educación del cuerpo, nos refiere a lo que Carmen Soares define como aquellos “pequenos e grandes gestos que realizam múltiples intervenções sobre os corpos com a finalidade de transformar atitudes e comportamentos” (Soares en: González & Fensterseifer, 2014, p. 219), entendiendo aquí un proceso de educación que “implica a inserção de indivíduos e grupos em processos sociais mais amplos” (Soares en: González & Fensterseifer, 2014, p. 219). Igualmente, tras el recorte que este trabajo propone como objeto de estudio, la noción “educación del cuerpo” más pasa a tener sentido en tanto perspectiva desde la cual

²¹ Ya fue explícito el lugar de referencia que los trabajos de Pablo Scharagrodsky (2006a, 2006b) conforman para esta investigación. En ellos, el autor evidencia la contribución de la educación física en la construcción de los sentidos otorgados a feminidades, masculinidades y abyecciones para el caso argentino, evidenciando las fuertes connotaciones morales que se prescribían a partir de los saberes biológicos y de los fines eugenésicos, autorizando desde estos discursos funciones sociales diferenciadas y condenas sociales para quienes disruptan con este orden.

también se estudia. En otras palabras, hay aquí una decisión por parte de quien investiga, de poder observar a la educación física en un sentido restringido (la educación física escolar) como parte de aquellas prácticas que conforman los procesos de educación del cuerpo de las y los escolares en la época delimitada. Nos ocupamos, en poder reconocer las relaciones entre las prácticas del campo de la Educación Física y la producción de la diferencia sexual, en una determinada matriz social, cultural y política.

En esa matriz, y como parte de los procesos de educación del cuerpo, las economías afectivas y regímenes emocionales toman un lugar especial. Por su carácter performativo, las emociones también operan en los procesos de “moldear” los cuerpos, circulan de determinadas maneras generando asociaciones, metáforas, e incluso otredades (Ahmed & Olivares Mansuy, 2015). Los aportes de Sara Ahmed (2015) serán centrales para analizar esto. La autora propone una mirada en la que los sentimientos o emociones ya no residen en los sujetos ni son atributos de los colectivos, no les son propios, sino que son producidos como efecto de una circulación en la que además se producen otredades, se establecen afinidades entre las diferentes emociones e incluso jerarquías entre ellas.

Las preguntas que nos facilita esta perspectiva para pensar los procesos de producción de la diferencia sexual responden entonces a poder comprender como ciertas emociones son atribuidas a la producción de las feminidades o de las masculinidades, y a observar cómo esto sucede. Cómo ciertas emociones terminan siendo entendidas como características de unos cuerpos y no de otros, asociados a que otras emociones o valores, y cómo estos procesos regulatorios moldean la producción de feminidades, masculinidades y abyecciones en la escuela montevideana de principios de siglo XX²².

Consideraciones metodológicas

Este trabajo desplegó un diseño cualitativo de carácter exploratorio (Batthyány & Cabrera, 2011) que implicó seleccionar y jerarquizar los diferentes documentos en los que se observan las principales construcciones de sentido sobre el tema de esta investigación, para así realizar un análisis documental en base a categorías, fundamentalmente a través de la técnica de análisis de contenido (Sautu, 2005).

Podrán verse a lo largo del escrito, tanto las afectaciones de la perspectiva del análisis crítico de discurso (Pêcheux, 2008), como la evidencia de los postulados foucaultianos sobre la posibilidad de hacer historia desde una perspectiva genealógica y arqueológica (Foucault, 1970). Si bien algunos autores se han encargado de evidenciar las distancias entre la perspectiva foucaultiana y la del análisis

²² Otras autoras referentes de estos estudios en la región pueden ser (Bjerg, 2019), (Moscoso, 2015). Para otras referencias a nivel internacional puede consultarse: (Burke, 1993, p. 134).

crítico de discurso referenciado por Michel Pêcheux, también es posible referenciar las proximidades que permiten la producción de conocimiento en un sentido historiográfico (Martinelli et al., 2013).

En este sentido, el análisis histórico y crítico de discurso en este trabajo, marca algunos puntos de partida que nos permiten “explicitar e descrever montagens, arranjos sócio-históricos de constelações de enunciados” (Pêcheux, 2008, p. 60), con atención sobre las condiciones de producción sociohistóricas que les dan lugar (Goldman, 1989). A lo largo del estudio, se analizan discursos jurídicos, biomédicos, religiosos, pedagógicos, y feministas, reconociendo en palabras de Pêcheux que: “Todo enunciado, toda seqüência de enunciados é, pois, lingüísticamente descritível como uma série (léxicosintaticamente determinada) de pontos de deriva possíveis, oferecendo lugar a interpretação. É nesse espaço que pretende trabalhar a análise de discurso” (Pêcheux, 2008, p. 53).

A su vez, ante la pregunta sobre los discursos y prácticas que condicionaron a los procesos de educación del cuerpo y a la producción de la diferencia sexual en el campo escolar, la perspectiva genealógica y arqueológica de Foucault toman un lugar especial en este estudio por su posibilidad de dar cuenta de tensiones y luchas por hacer funcionar un discurso como verdad en un determinado tiempo, y de las posibilidades de identificar no solo series yuxtapuestas, entrecruzadas de acontecimientos que escapan a un esquema de linealidad temporal sino también la determinación de la forma de relación legitimada entre ellas (Foucault, 1970).

Como podrá verse, el trabajo entonces no se ciñe a una metodología específica de estas perspectivas, sino que toma sus aportes como forma de enriquecer la propuesta analítica en la producción de una tesis que intenta observar cuestiones como el carácter performativo del lenguaje, la inscripción temporal y contextual en la que los discursos se vuelven inteligibles, las posiciones de enunciación de aquellos sujetos que solo tienen el dominio parcial sobre su palabra y sus efectos en la producción de las condiciones que le dieron un orden de género y sexual al campo la de la educación física escolar en el período estudiado.

Cómo ya fue mencionado, se priorizó el estudio sobre planes, programas, informes, memorias y manuales que dicen sobre institucionalización y curricularización de la educación física escolar en el período; políticas educativas y disposiciones legales; anales de instrucción primaria; informes del Poder Ejecutivo; archivos fotográficos y otras fuentes como tesis médicas o archivos feministas, detallados todos más adelante. A partir de lo antedicho, el trabajo investigativo con estos documentos implicó elaborar diferentes categorías de análisis, coherentes con el problema de investigación planteado, visualizadas y construidas a partir de la dimensión teórica explicitada. Se hizo fundamental, entonces, mantener una perspectiva que atendiera la relación entre las fuentes, la teoría y el conocimiento sobre el período.

Fueron analizadas dimensiones como el universo moral prescripto y proscripto para el caso de las construcciones de feminidad, masculinidad y abyecciones, las actividades y partes del cuerpo

prescriptas y proscriptas, las representaciones del cuerpo y expresiones de la diferencia sexual, las construcciones de lo estético y formas de lo bello, las lógicas, reglas, valores y usos del cuerpo, los fines y sentidos de la Educación Física y el orden de género en el que estas cuestiones funcionaron.

A partir de lo explicitado sobre los puntos de partida teóricos de esta investigación, las lectoras y lectores podrán comprender que, el desarrollo del trabajo desde la perspectiva de género en ningún caso nos requiere circunscribiendo un problema a un género, o enunciando las diferencias para las personas en el inscriptas. Sino que nos implica explicitando la complejidad que el orden de género imperante supone, reflexionando sobre las enunciaciones e invisibilidades que se generaron, sobre las implicancias de los acontecimientos históricos en estos términos, evidenciando los elementos relacionales, en términos de poder, que se desplegaron entorno al problema de investigación y al contacto con las fuentes. Esto sería tomar al género como categoría de análisis histórico (Scott, 2011).

El análisis de proclamas, informes o incluso de imágenes da cuenta de los intentos por hacer esta recuperación de los problemas en su contexto. Estos postulados también se asocian a los aportes de Le Goff en la comprensión de los documentos en tanto monumentos Le Goff (1991), que nos permiten reconstruir ciertos fragmentos y rasgos del momento para dar respuesta a las preguntas que nos proponemos. Si observamos los fenómenos expresados en las fuentes a la luz de los aportes de autores y autoras como como Arata (2019), Bloch (1952), Le Goff (1991), Koselleck (1992), Pateman (1990) repararemos en que los textos que este estudio toma para el análisis son producto de un momento histórico distinto al actual, en el que operaron otros regímenes políticos y conceptuales. Por tanto, merecen ciertas vigilancias que nos eviten la producción de anacronismos.

Sobre el análisis de las imágenes, se destaca la relevancia que los archivos fotográficos han tenido en la historia visual para la construcción y reconstrucción del pasado²³, postulando el descentramiento de la palabra escrita, del texto, y de la continuidad articulada del discurso verbal para destacar la importancia del análisis sobre los archivos basados en imágenes. Estos archivos, pueden contribuir a la generación de otras lecturas en torno al problema a investigar y de otras estrategias de acercamiento, producción y comprensión de las fuentes (Ciavatta, 2019).

1.5. Presentación de las fuentes

Como ya fue dicho, las fuentes documentales seleccionadas para este trabajo mantienen una primera clasificación en: “Manuales y textos escolares” y “Programas, informes y memorias”. A su vez, algunos otros documentos irrumpieron en el proceso de archivo y en el trabajo de análisis, y serán presentados a lo largo de este escrito de manera complementaria, como forma de aportar en la

²³ Se destaca el trabajo de investigadoras como Inés Dussel (2013) en lo que respecta al giro visual en la historia de la educación en la región. Igualmente, otras producciones se entienden también como referencias sobre la investigación historiográfica y el lugar de las imágenes: (Burke, 2001), (Riego Amézaga, 2019), (Pérez Vejo, 2012)

reflexión sobre los puntos de análisis que pretende desarrollar, sobre ellas escribiremos bajo el título de “Fuentes complementarias”.

A lo largo del estudio, fue posible identificar y reconstruir algunas formas discursivas que mantienen cierta continuidad si se observa a las fuentes en su conjunto, y también reconocer la presencia de las mismas personas en las diferentes instituciones, que configuraron una referencia para los procesos abordados en este trabajo. Tanto para el caso de los referentes masculinos, que representaban la mayoría de los cargos de poder como para el caso de las pocas mujeres que también ocuparon lugares de referencia en el sistema educativo uruguayo y en la comunidad científica del momento, aunque no sin dificultades.

A modo de ejemplo, el Dr. Abel J. Pérez, Inspector Nacional de Instrucción Pública, formó parte de la Comisión que tuvo a su cargo la elaboración de uno de los Programas Escolares aprobados durante el período aquí analizado a la vez que fue uno de los miembros de la Comisión Nacional de Educación Física. Alejandro Lamas, autor de tres de los manuales analizados, también mantuvo estrechos vínculos con esta comisión y con una de las mujeres cuya conferencia es presentada en las “fuentes complementarias” de este trabajo, la maestra Laura Palumbo.

Esto último se observa en los intercambios en las actas del Segundo Congreso Científico Latinoamericano²⁴. Tanto ella como, Enriqueta Compte y Riqué²⁵ y la Señora María S. de Munar²⁶ fueron 3 de las pocas mujeres participantes de este congreso.

Elementos como estos, serán abordados a lo largo del trabajo, como forma de evidenciar la lectura de los documentos en tanto monumentos Le Goff (1991), que nos permiten reconstruir ciertos fragmentos y rasgos del momento para dar respuesta a las preguntas que nos proponemos.

1.5.1. Manuales y textos escolares

Diferentes manuales escolares para uso por parte de los maestros y maestras, y algunos textos de lectura también utilizados en las escuelas montevideanas hacen a la primera categoría de fuentes seleccionadas para este trabajo. Un conjunto de fuentes que de alguna manera dice sobre los usos y sentidos otorgados al cuerpo, y que a su vez nos permite identificar como ciertas marcas de la cultura contribuyeron a una forma de educación del cuerpo en el momento.

²⁴ Celebrado en Montevideo entre el 20 y el 31 de marzo de 1901, con por lo menos diez países más representados (Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Guatemala, México, Nicaragua, Paraguay, Perú y Venezuela). Fue dividido en secciones: ciencias sociales y políticas; antropología y ciencias accesorias; ciencias médicas; ciencias exactas e ingeniería; ciencias físico-químicas y naturales; ciencias pedagógicas; agronomía y zootecnia; odontología. Participaron varios referentes del sistema educativo uruguayo, así como también algunas maestras, aunque en minoría y solo para el caso del país anfitrión, elemento que también causó sus efectos visibles en las conferencias del cierre del evento, por parte de los países vecinos

²⁵ Maestra con valores reivindicativos que estuvo a cargo de la dirección de primera infancia en el período que esta investigación toma.

²⁶ Maestra a cargo del Instituto Normal de Señoritas, que a su vez fue la encargada de dictar los contenidos del programa vigente que se relacionaron con la gimnasia y los ejercicios físicos en la formación de maestras.

Intentaré entonces, describir brevemente estas fuentes, considerando sus características principales, sus rasgos historiográficos, autores, difusión y formas de uso que les fueron dados en las escuelas. Para el desarrollo del trabajo, fueron también analizadas las funciones que pudo desempeñar la inclusión de ilustraciones, documentos y otros materiales icónicos en los manuales.

Vale decir, se revisaron tanto los manuales de educación física y gimnasia de la época, como los manuales escolares de economía doméstica o de higiene, entre otros que concentraron los principales discursos sobre el orden de géneros y sexualidades, que en algunos casos trascendieron el ámbito escolar por proponerse el uso para las escuelas y el hogar. Podríamos decir, que el criterio de selección de estas fuentes se centró en el uso y la circulación que los textos tenían en el ámbito educativo, siendo todos textos aprobados por la DGIP para su uso en las escuelas y que aparecen en los informes y memorias como textos efectivamente utilizados, algunos con más de una edición.

En 1903 la publicación del primer manual de Educación Física y Gimnasia elaborado por Alejandro Lamas²⁷ (Lamas, 1903), se configura como uno de los primeros escritos para la regulación de la práctica de educación física en la escuela. Esta fuente es una de las seleccionadas para este análisis, elaborada a los efectos de abonar a la formación de los maestros y maestras de las escuelas uruguayas, su autor fue un actor clave en la implementación del primer plan de educación física escolar y el primer profesor de gimnasia de la Inspección Nacional de Instrucción Primaria.

Lamas, escribe este manual a partir de algunas observaciones sobre la formación de los estudiantes de magisterio para la práctica de educación física en la escuela (de acuerdo con el programa de pedagogía para los maestros y el programa de estudios de las escuelas primarias del país) y de los apuntes del Inspector Nacional Dr. Abel J. Pérez en su memoria de 1901.

En la fuente, advierte sobre la falta de textos y manuales “apropiados” para la transmisión de los conocimientos prácticos y teóricos de la Educación Física, y en adelante se encargará de la producción de otro texto junto a su esposa Elvira Lamas, relacionado a la instrucción sobre la Moral, la Higiene y la Economía Doméstica (Lamas, 1904), a ser aprobado por la Dirección General de Instrucción Pública (en adelante DGIP) para ser utilizado en las escuelas y el hogar. También tomada para esta investigación. En la misma línea es analizado el libro “Lecciones de Economía Doméstica” escrito por Emma Catalá de Princivalle²⁸, fue aprobado por la DGIP para ser utilizado en las escuelas a partir de 1905.

²⁷ Alejandro Lamas, fue una figura clave para la implementación y el desarrollo de la educación física escolar durante las décadas que este trabajo estudia. Fue odontólogo, y posteriormente nombrado profesor de gimnasia para las escuelas de Montevideo. Su incidencia fue mayoritariamente en el ámbito escolar, siendo una figura de autoridad en diferentes espacios que se encargaban de su regulación. Dictó numerosas conferencias vinculadas al campo de la educación física, la higiene, la maternología, y estuvo a cargo de dictar las clases de gimnasia en los institutos magisteriales, así como de elaborar el primer plan de gimnasia escolar. Todo esto puede cotejarse en estudios como: (Dogliotti, 2012; Rodríguez, 2012; Ruggiano López, 2016)

²⁸ Emma Catalá de Princivalle, según Lourdes Peruchena “forma parte plena de aquellos educadores y políticos convencidos de que la escuela primaria era clave para la internalización de proyectos de sociedad, de país incluso.

Dentro de las obras de Alejandro Lamas, se analiza también el libro “Elementos de anatomía, fisiología e higiene” utilizado en las escuelas para la enseñanza en los grados 4to y 5to. Y sobre esta temática es también analizado el libro “El cuerpo Humano. Nociones elementales de anatomía, fisiología e higiene” (Martínez Vázquez, 1912) escrito por Francisco Martínez Vázquez, aprobado por DGIP, elaborado como texto para uso de los niños de las clases de 4º a 5º año. Primera obra con fines didácticos adaptada al programa vigente.

Por otro lado, fueron seleccionados los escritos de José H. Figueira, Inspector Técnico Departamental de Instrucción Primaria. Entre las múltiples redacciones de Figueira destinadas a la regulación de las prácticas y de la enseñanza en el ámbito escolar, formula el Manual Trabajo, libro de alta difusión, con 9 ediciones impresas entre los años 1900 y 1909. Este texto también se propone para uso en las escuelas y en el hogar bajo el subtítulo “Formación lógica y estética y orientación moral y política de la juventud, de acuerdo con los nuevos ideales de la nueva humanidad” (Figueira, s.d). Si bien pueden desprenderse de su lectura algunas ideas sobre prácticas corporales del momento, se destaca también su valor por la lectura con perspectiva de género que en este puede realizarse, contiene por ejemplo el “Decálogo de la mujer (Consejos para ser feliz) IDEAS GUIAS” (Figueira, s.d, p. 245).

El Manual de Antonio Carreño “Manual de urbanidad y buenas maneras para jóvenes de ambos sexos”, editado y publicado en París por la editorial Librería de Garnier Hermanos en el año de 1892, es un manual de urbanidad que, además de ilustrar sobre los deberes morales del hombre, dedica sus capítulos a formular indicaciones al respecto de los modos de conducirse dentro de la casa, fuera de la casa (en la calle, el templo y las casas de educación) y en sociedad.

En el mismo sentido, el manual “El carácter nacional: el Hogar, La escuela, El trabajo y el Ideal” redactado por Rafael Arias Buccelli. La segunda edición de este libro fue realizada en Montevideo, en el año 1906 por la imprenta artística de Dornaleche y Reyes. Su autor, fue Inspector de Instrucción Primaria en el departamento de Río Negro, y director de varias escuelas de enseñanza primaria, enseñanza secundaria y enseñanza para adultos fuera y dentro de Montevideo. El contenido de la fuente estructura sus capítulos en torno a los elementos mencionados en su título, más también sobre los ejercicios físicos, la educación de las mujeres, la educación del hogar, la influencia materna y paterna en la familia, entre otros, manteniendo a su vez ciertos capítulos comparativos al respecto de la situación europea.

Para analizar particularmente los discursos jurídicos se selecciona “El libro del pequeño ciudadano. Nociones de historia, de constitución y leyes electorales de economía política y de derecho

No obstante, reconoce que aquella no es omnipotente a la hora de moldear a sus educandos y por ello es preciso anticiparse” (Peruchena, 2020, p. 280).

usual aplicables a las escuelas de Segundo grado” escrito por Eduardo Acevedo²⁹ y publicado en 1907 por la imprenta “El siglo ilustrado” de Mariño y Caballero, tras aprobación de la DGIP para su uso en las escuelas.

1.5.2. Programas, informes y memorias

El otro conjunto de fuentes seleccionadas responde a aquellos documentos elaborados por instituciones o actores de relevancia para la configuración de los objetos sobre los que este trabajo investiga. Vale nombrar la cautela con la que son estudiados, por entender que la aprobación de las leyes, programas y memorias que aquí se describen, definitivamente hacen parte de ciertos esfuerzos por institucionalizar y regularizar las formas de educación del cuerpo en la escuela, más justamente considerándolos una parte de estos procesos. Dicho de otra forma, su contenido es también puesto en tensión por las preguntas que este estudio se hace, en el intento de identificar la pluralidad de sentidos y discursos que estuvieron en juego, y sobre todo es comprendido como parte de un proceso, también histórico, que por tanto trasciende el recorte temporal que esta investigación propone.

i) Programas escolares

Se toma para este estudio el primer programa de ejercicios físicos y gimnasia para las escuelas escrito por Ángel Baeza (profesor de la asignatura admitido por la DGIP). La aprobación provisoria de este programa el 7 de setiembre de 1892 no se realiza sin previas discusiones al respecto, visibles en los boletines de enseñanza primaria descritos en adelante. Esto sucede en contexto de disputa entre diversos discursos en torno a la regulación de la práctica de ejercicios físicos y gimnasia en las escuelas públicas, tomadas para el análisis en este trabajo.

Hechas las correcciones entendidas de relevancia, el programa se aprueba desglosando series de Ejercicios Físicos en 51 puntos. Integra saltos, equilibrios, juegos gimnásticos, Carreras, Marchas, Flexiones, además de indicaciones al respecto de la formación de la clase. A pesar de mantener el universal masculino como forma de escritura del momento, la fuente presenta distinciones sexo genéricas detalladas para niñas y niños. Escrito de forma prescriptiva para los varones, menciona a las niñas para destacar los ejercicios o juegos que deberían ser exceptuados o para puntualizar indicaciones sobre lo dicho.

Por otro lado, el programa de instrucción pública aprobado por resolución gubernativa de fecha 1º de febrero de 1897, incluye los programas escolares para las escuelas públicas urbanas y

²⁹ Por la información que arroja la fuente, asumimos que se trata de Eduardo Acevedo Vázquez (1857-1948). Abogado, historiador, director del diario “El Siglo” y catedrático de Economía Política.

rurales, en forma diferenciada. Esta fuente también hace parte de los procesos a partir de los cuales se evidencian las pretensiones por sistematizar y regular la enseñanza en las escuelas públicas.

De la fuente se destacan varios elementos en coherencia con las preguntas que esta investigación se hace. Las formas en las que es pensado el Cuerpo Humano (su existencia como contenido de enseñanza), las representaciones sobre el cuerpo y también los silencios que mantiene, su estudio en relación a las prácticas que este conocimiento intentó legitimar sobre la construcción de la diferencia sexual, la identidad de género y las pretensiones del imperativo heterosexual. La clave, en todos los casos, se mantuvo en indagar el sentido de la diferencia sexual y corporal.

Desde tal perspectiva, se analiza también el programa de enseñanza primaria aprobado en 1917, buscando identificar continuidades o rupturas en relación a los puntos detallados. Vale aclarar que, para el caso de este programa, se toma únicamente el programa para las escuelas urbanas, sin analizar cabalmente el programa de escuelas rurales³⁰.

ii) Boletines y Anales

Los Boletines de enseñanza primaria fueron publicados anualmente por la Dirección General de Instrucción Pública, conteniendo leyes, declaraciones, actas, resoluciones y algunas consideraciones sobre el estado de la enseñanza primaria en el Uruguay. El caso de los Anales de enseñanza primaria mantiene una línea similar, elaborados a partir de 1901. En ambas instancias se constatan justamente las idas y venidas, las justificaciones y esfuerzos por institucionalizar ciertas formas para la enseñanza primaria del país.

En algunos casos, se observan registrados los argumentos para la aprobación o no de las leyes, reglamentos o resoluciones del organismo rector de la enseñanza pública en el país. También, conferencias de maestros celebradas en la ciudad de Montevideo, noticias escolares y traducciones de publicaciones internacionales cuya difusión se consideraba oportuna por la DGIP. Estas últimas fueron contempladas como fuentes complementarias detalladas más adelante.

La información contenida en estas fuentes documentales es amplia y extensa, por lo que interesa destacar que para este trabajo en concreto, fueron considerados fundamentalmente aquellos elementos que dieron cuenta de las discusiones en torno a la implementación de la educación física escolar, o a las normas de funcionamiento escolar que implicaron una consideración de género o sexual, siempre en la comprensión del estado de situación general de la enseñanza primaria pública, que en ellas también se describe.

También podría incluirse en esta categoría otros documentos como el Reglamento del Cuerpo Médico Escolar Nacional, aprobado por resolución gubernativa el 18 de junio de 1910, o los proyectos

³⁰ El programa completo es analizado en el trabajo doctoral de Gianfranco Ruggiano, quedando abierta la posibilidad de continuar el análisis haciendo foco sobre la dimensión de género.

como el de la organización de los batallones escolares presentado por Abel J. Pérez y sostenido en argumento por médicos de la época, a pesar de las objeciones de otros referentes del ámbito educativo.

iii) Informes y Memorias

En las fechas descritas, incluso antes y después, la Dirección General de Instrucción Primaria se encargó de sistematizar y compilar anualmente los informes de todos los directores e inspectores de las escuelas públicas urbanas y rurales. Estos informes, llamados también Memorias, funcionan como un excelente contraste de las informaciones aportadas por todos los otros documentos oficiales aquí presentados. Se proponían, dar cuenta de las situaciones de las escuelas y de la educación física en los distintos departamentos, con el nivel de rigurosidad estadístico que la administración de la educación pública mantenía en ese momento, mas también con comentarios y valoraciones de los actores que hicieron parte de estos procesos o que por lo menos los referenciaron.

Por el problema que este trabajo presenta, fueron tomados solamente los informes y memorias que refieren a las escuelas urbanas, en Montevideo. Sus principales responsables fueron el Inspector Nacional de Instrucción Primaria, Urbano Chucarro, entre los años 1890 y 1900, y posteriormente Abel J. Pérez, que desempeñó el mismo cargo del 7 de julio de 1900 al 26 de julio 1918. Igualmente, también formaron parte de estas redacciones los inspectores departamentales e inspectores adjuntos de los diferentes departamentos.

Dentro del contenido que hace a estas fuentes se destaca que la Memoria correspondiente al año 1892 presentada a Dirección General de Instrucción Pública por el Inspector Nacional Urbano Chucarro contiene informes sobre la situación escolar en Montevideo y particularmente sobre la implementación de la Educación Física.

Las memorias presentadas por Abel. J. Pérez entre los años 1901 y 1911 contienen información al respecto de la distribución de clases, la reglamentación parcial de las funciones del médico de la corporación, los procesos de secularización en las escuelas públicas, numerosas tablas de estadística escolar, apuntes sobre iniciativas y reformas indispensables o convenientes, así como también los informes de inspector departamental de Montevideo.

Se destaca también la memoria correspondiente al año 1924 presentada por el presidente del Consejo Nacional de Enseñanza Eduardo Acevedo. Si bien el año detallado escapa al recorte temporal de este trabajo, esta memoria toma años anteriores para su informe sobre el estado de las escuelas, la población escolar, el personal enseñante, entre muchos otros datos, y es el libro de memorias que se encuentra más cercano a la posterior aprobación del programa de 1917 que esta tesis integra.

1.5.3. Tesis y Conferencias

Una tercera categorización da cuenta con mayor detalle sobre aquellas fuentes que fueron tomadas en un sentido complementario para el análisis. Algunas conferencias, tesis y publicaciones se tornan relevantes para visibilizar las dispersiones y relaciones entre diferentes discursos que operaron en procesos generizados y sexualizados de educación del cuerpo en la escuela.

Todas ellas están vinculadas a las principales instituciones y actores que hicieron parte de estos procesos, y refieren fundamentalmente a los intercambios, discusiones, cruces de miradas y sentidos de distintas personas que tuvieron algún tipo de influencia sobre los procesos que este trabajo toma como centrales. Las motivaciones de tomar estas fuentes responden a poder analizar también las construcciones de discurso que fueron configurando sentidos en torno a los procesos de socialización de género y, sobre todo, a la intención de contemplar el carácter transnacional de los procesos que se propone investigar este estudio, de analizar la circulación de ideas y las influencias extranjeras en el contexto montevideano.

Intentaremos hacer una breve descripción de cada uno como objetos culturales, para lo cual es necesario reconocer que, dado la variada naturaleza de estos textos, también fueron diversas sus formas de circulación, tiradas, destinatarios y propuesta estética. A grandes rasgos, se analizaron las conferencias y publicaciones realizadas por la DGIP (nacionales e internacionales), las actas del Segundo Congreso Científico Latinoamericano en 1901, algunas tesis de la Facultad de Medicina de la época, los intercambios o publicaciones de algunas personas referentes en los movimientos por la emancipación femenina del momento.

Pueden destacarse dentro de estas últimas, documentos como la conferencia dictada en 1901 de la maestra de tercer grado Laura Palumbo, una de las pocas mujeres que participó en el Congreso mencionado, “Educación Especial que debe recibir la mujer. Conferencia Escrita para ser leída en la 2da reunión del congreso científico latino-americano”, las conferencias de Paulina Luisi (también otra de las 5 mujeres participantes del Congreso) o de María Abella de Ramírez leídas en diferentes congresos y actos públicos, se encuentran dentro de esta categoría. Estos escritos se encuentran tanto en las actas de los eventos como en publicaciones impresas por separado. Las de Abella Ramírez y Laura Palumbo, publicadas por editoriales de la época, las de Paulina Luisi, como escritos a máquina que se encuentran guardados en el Archivo de la Biblioteca Nacional.

Por otro lado, las publicaciones de la DGIP, que evidencian un interés explícito en relación a las principales influencias (nacionales e internacionales) consideradas oportunas para la consolidación del sistema educativo: “El papel de las madres en la educación de sus hijos, del punto de vista de la moral” (traducido del francés por el doctor Emilio R. Coni, escrito por J. Leroi Allais) publicado en los anales de instrucción primaria en 1903; las transcripciones en el boletín de la DGIP de 1898 “Necesidades de atender en la educación a la cultura del sentimiento estético” por P. de Alcántara García de la escuela moderna de Madrid; la publicación de Roberto Abadie Soriano en el

Boletín de 1895 “La niña en la escuela primaria”; la publicación de Sergi J. en el mismo Boletín denominada “La enseñanza de la gimnástica”. Todas estas, eran publicaciones realizadas mayoritariamente para circular dentro del demo educativo.

También, dentro de esta categoría de publicaciones se encuentra la conferencia dictada por Alejandro Lamas “Educación física é intelectual conexas. Un plan de educación física infantil” (Lamas, 1912) es un libro que se redacta como el primer intento de sistematizar e implementar un plan de educación física a instrumentarse en las escuelas. Difundido además como “tesis de propaganda pro cultura física general y especialmente infantil” (Lamas, 1912, p. 1), fue publicada por la Comisión Nacional de Educación Física (CNEF), pocos meses después de su creación bajo la dependencia del Ministerio de Instrucción Pública. Con un importante apoyo tanto de autoridades de esta institución como de otras nacionales, el escrito fue dictado como conferencia por Lamas el 4 de noviembre de 1911, presentando su Plan de Cultura Física Escolar.

La fecha en la que esta fuente se publica, coincide con el gobierno de José Batlle y Ordóñez, y con la aprobación e implementación de nuevas políticas sociales, muchas de ellas impulsadas por el organismo antes descrito, que se propuso popularizar los objetivos gimnásticos y hacerlos accesibles a la mayor parte de la población. Esto evidencia, de alguna manera, un cambio discursivo importante a los años anteriores, en los que la educación física se asociaba principalmente a la instauración de los sistemas educativos modernos.

Por último, fueron analizadas también algunas tesis médicas de la época, cuyas redacciones se mostraron significativas para la comprensión del discurso médico en el escenario escolar, o que se entendieron oportunas para la revisión sobre los procesos de producción de la diferencia sexual. Qué fue lo que estos médicos tuvieron para decir en relación al cuerpo de las mujeres, de las y los niños, y cómo estos trabajos afectaron el funcionamiento cotidiano de las escuelas públicas montevideanas. De hecho, los autores de los textos analizados fueron médicos, varones, que formaron parte de organismos reguladores del espacio escolar como lo fue el Cuerpo Médico Escolar (en adelante CME)³¹.

Tal es el caso del Dr. Rafael Schiaffino que en la segunda década del siglo XX presidía el CME y publicaba la conferencia “Los retardados escolares” a ser dictada en enero de 1912 en el Museo Pedagógico para los maestros que hicieron los cursos de vacaciones. El Sr. Schiaffino, se recibe en el año 1914 tras la publicación de sus tesis “Morbilidad y Profilaxis de los Escolares. Estudio basado en la estadística del Cuerpo Médico Escolar de Montevideo en el año 1913” (Schiaffino, 1914). Ambos documentos son considerados dentro de las fuentes complementarias de este trabajo.

³¹ La primera mujer en integrar el CME fue Paulina Luisi en 1913. En ese año, la doctora viaja a Europa para indagar sobre las políticas de higiene social y educación sexual.

A su vez, otros trabajos médicos fueron tomados en cuenta en este estudio, a saber: el trabajo “Nuestros Hijos. Puericultura, Higiene y Educación del Niño” por el Dr. Victor Zerbino publicado en 1921 y la conferencia “La higiene escolar en la América Latina” presentada por el Dr. Luis Morquio al tercer Congreso Médico Latinoamericano reunido en Montevideo del 17 al 24 de marzo en 1907. El motivo de selección de estos textos refiere a su vínculo directo con el campo escolar, elaborados por dos médicos especialmente influyentes en la regulación de las prácticas asociadas a las infancias.

1.5.4. Imágenes

Al reconocer la relevancia que los archivos fotográficos han tenido en la historia visual para la construcción y reconstrucción del pasado, se presentan también como fuentes complementarias algunas imágenes recabadas en el Museo pedagógico. Al igual que las ilustraciones e imágenes de los libros y textos escolares.

Algunas investigadoras como María Ciavatta (2019) postulan el descentramiento de la palabra escrita, del texto, y de la continuidad articulada del discurso verbal para destacar la importancia del análisis sobre los archivos basados en imágenes, que contribuyen a la generación de otras lecturas en torno al problema a investigar y de otras estrategias de acercamiento, producción y comprensión de las fuentes.

En este caso, la mayoría de las imágenes analizadas, conforman el corpus fotográfico que fue presentado en la exposición colombina de Chicago (Estados Unidos) en 1893 por El Sr. Alberto Gómez Ruano, director del Museo y la Biblioteca Pedagógicos. Las mismas, fueron presentadas junto a un libro escrito, que describía en detalle la organización de la instrucción pública y particularmente las condiciones de la escuela pública uruguaya. Las autoridades escolares, la cantidad de escuelas, maestros y estudiantes desde la implementación de la Ley de Educación Común, un catálogo de objetos escolares, de libros para las y los estudiantes, entre varias otras cuestiones que tenían como propósito exponer al detalle los avances uruguayos en relación a la educación (URUGUAY D. , 1893).

CAPÍTULO 2. LA SOCIALIZACIÓN DE GÉNERO EN LA MONTEVIDEO MODERNA Y SUS VÍNCULOS CON LOS PROCESOS DE EDUCACIÓN DEL CUERPO EN LA ESCUELA

En este capítulo, nos proponemos acercarnos a quien lee una primera revisión sobre las prácticas y discursos que contribuyeron a la producción de feminidades y masculinidades en la escuela³². Pondremos la atención sobre aquellas cuestiones que marcaron ciertas tendencias en los procesos de

³² La mención a estas posiciones del sujeto en plural refiere a que las mismas no pueden ser entendidas como bloques homogéneos sino que suponen una heterogeneidad, es esta heterogeneidad la que justifica la necesidad de una mirada interseccional, que considere los procesos de racialización, las cuestiones de clase social, capital cultural, etc.

educación de los cuerpos en clave de género y sexual, y que, sobre todo, nos permiten situar y cimentar los posteriores análisis. Intentaremos hacer visibles algunos tonos dominantes y otros excluidos, subalternos o silenciados que operaron en las décadas que este trabajo analiza, para profundizar su estudio en el resto del escrito.

Entendemos, que, para comprender al campo específico de la educación física escolar montevideana, necesariamente debemos poner en contexto algunas cuestiones que conformaron las tensiones y transformaciones propias del período. Un momento en el que la educación se presentaba jerárquicamente diferenciada para unos y para otras, con algunas bases curriculares compartidas, en el que se presentaba un proceso lento y discontinuo de cambio de una pedagogía tradicional a una nueva pedagogía (Espiga, 2015), y en el que el discurso secular daba paso a una moral laica como tutor de la conducta y a la higiene (y el ejercicio físico) como tutor del cuerpo (Rodríguez Giménez, 2012).

En tal contexto, ciertos elementos formaron parte importante de las discusiones que devinieron de este proyecto modernizador: visibilizar tanto las tensiones entre diversos campos de saber, como las luchas políticas y relaciones que se establecieron entre movimientos como el Batllismo y el Feminismo, nos permitirá comprender algunas cuestiones claves sobre la producción de los órdenes de género en las décadas estudiadas, cuestión sobre la que profundizaremos en los posteriores capítulos.

2.1 La producción de feminidades, masculinidades y abyecciones

2.1.1 Luchas políticas: el orden de género, el proyecto modernizador y el camino hacia el progreso

Batllismo y Modernización. La cuestión de las mujeres en términos de derechos civiles y políticos.

Los nuevos rumbos para la educación fueron parte del proyecto moderno y batllista, sobre la base de una educación que se promulgaba obligatoria, gratuita, laica, gradual y mixta que incluía enfáticamente a los sectores populares (Espiga, 2015). Combatir el analfabetismo, instruir en nuevos valores, fundar una nacionalidad, eran cuestiones claramente definidas en “La educación del Pueblo” de José Pedro Varela (Palomeque, 2012b), dentro de la cual también entrarían las proyecciones al respecto de la educación del cuerpo, y más específicamente de la educación física.

Un elemento que no se quedó atrás y que bien condensaría las tensiones señaladas en los tres ejes mencionados en el capítulo anterior (político, social, y sobre el saber del cuerpo) fue la cuestión de la educación de la mujer. En trabajos como los de Barrán (1995), Rodríguez Villamil (1984) Espiga (2015) y Sosa (2017) se hacen visibles diferentes concepciones ideológicas que convergieron en el debate sobre la “cuestión femenina”. En este sentido, el estudio de las mujeres, su inserción en el ámbito laboral y su salida del hogar fueron elementos de discusión bajo argumentos bien diferentes.

Lo que observa Sosa (2017), es que en Uruguay las resistencias o las tendencias de las corrientes conservadoras sobre estos temas eran sostenidas bajo la idea de no aumentar el “proletariado intelectual” para disminuir la competencia por los cargos de trabajo que necesitaban este nivel de formación. A su vez, la convicción de que la educación superior alejaba a las mujeres de la vida doméstica y aumentaba la competencia con los varones en el mercado laboral³³, también conformaban un escenario de preocupación, que decantaba en la alarma de que estas cuestiones no devinieran en la exigencia del sufragio.

En este sentido, la inferioridad intelectual de las mujeres (tangible, por la inferioridad del tamaño de su cerebro) (Sosa, 2017) y la debilidad de su sexo³⁴ fueron argumentos fuertes en estas discusiones, sostenidos de manera tácita por médicos y actores político parlamentarios. En la escuela esto también se hizo visible, Federico N. Abadie³⁵ concluía en su informe titulado “La niña en la escuela primaria” publicado en el Boletín de enseñanza primaria de 1895 que:

“...no sólo por requerirlo la frágil constitución de la mujer, sino también por razón de necesidad para que sea posible la vida común de los esposos- la enseñanza primaria de la niña debe limitarse á un grado más elemental que la del varón, en las materias que á ambos se enseñen; y contar menos asignaturas el programa de aquellas que el de éstos” (URUGUAY D. , 1895, p. 83).

En efecto, en los capítulos siguientes de este trabajo veremos cómo los contenidos y la organización de la enseñanza en general y de la educación física escolar en particular, se regía por este orden diferenciado, con las solidaridades establecidas por los saberes del campo de la medicina (Anatomía, Fisiología, Higiene, y más tarde Psiquiatría), de una incipiente Psicología, de la Antropología, y la apelación a múltiples teorías que daban explicación a cómo debían desenvolverse los cuerpos de niños y niñas (la teoría de la fatiga, la craneometría, la antropometría, entre otros). Por el momento lo que interesa, es hacer visible como diferentes concepciones ideológicas convergieron en esta discusión particular, no solo en el parlamento o en lo referente a la educación terciaria, sino también en la escuela primaria.

³³ La competencia se visualizaba por un desplazamiento que las mujeres habían dado a los hombres en varios trabajos, al aceptar salarios más bajos por la misma tarea (Sosa, 2017).

³⁴ Veremos más adelante como esto se buscó fundamentar científicamente

³⁵ Federico N. Abadie fue un educacionista colaborador en la reforma escolar varelana (en la subcomisión de programas). También fue el director y propietario del periódico pedagógico “El auxiliar del maestro”, que se propuso ofrecer una guía para el ejercicio de la docencia en el país a finales de siglo XIX y principios de siglo XX. Este periódico contó con la participación de otros educacionistas de renombre en la época que figurarán en varias de las fuentes utilizadas para este trabajo: Dr. Eduardo Rogé, Dr. José N. Abadie, Dr. Francisco Simón, Dr. Rafael de León, Dr. Braulio Artecona, Dr. Carlos Stagnero y el Dr. Alejandro Lamas.

Como es sabido, batllismo y feminismo mantuvieron sus lazos estrechos en el 900 uruguayo³⁶, y esto se hizo visible fundamentalmente en las voces de muchos varones que fueron actores clave o autoridades del escenario político y educativo. Un ejemplo podrían ser las palabras de Abel J. Pérez³⁷, quien asumió como director general de Instrucción Pública en el año 1900. En su memoria correspondiente a los años 1902-1903, en el capítulo “Iniciativas y reformas indispensables o convenientes” incluye una sección titulada “Nuevos rumbos de la enseñanza en el país”, para hacer referencia a la importancia de dar rumbos “más prácticos, más positivos” a la enseñanza que hasta el momento se tenía. En esa dirección, la instrucción profesional, aplicada a las necesidades de la vida y costumbres propias de cada nación, cobra especial relevancia en los escritos del director, fundando sus ideas (explícitamente) sobre el informe “Educación técnica de la mujer” elaborado por Cecilia Grierson³⁸ y editado el año anterior en Buenos Aires³⁹.

Otras feministas de la región también se expresaron sobre el tema de la educación de las mujeres. María Abella Ramírez⁴⁰, maestra, periodista y librepensadora referente de los movimientos de emancipación de las mujeres en la época, publicaba en sus ensayos sobre las escuelas profesionales de mujeres:

“(…) las feministas pensamos: <como todas las mujeres no han de tener capacidad o medios para las carreras que demandan largos años de preparación, es muy bueno que abran también para nuestro sexo, Escuelas de Artes y Oficios así cada una podrá desarrollar su actividad en la medida de

³⁶ Presentaremos algunas cuestiones sobre este vínculo a lo largo de la tesis. A grandes rasgos se destacan a personajes como José Batlle y Ordoñez, Baltasar Brum y Carlos Vaz Ferreira como principales impulsores de los postulados feministas. Para una revisión más profunda se sugiere la lectura del trabajo de Inés Cuadro (Cuadro Cawen, 2016)

³⁷ “Periodista, abogado y militante por el partido colorado, acompañó a José Batlle y Ordoñez en la redacción de El Día, principal medio de comunicación de los ideales batllistas” (Clavero, 2022, p.8).

³⁸ “Descendiente de los primeros colonos escoceses arribados a la Argentina, Cecilia Grierson (1859-1934) es una referente para el movimiento feminista por la incidencia que ejerció en la sociedad latinoamericana entre finales del siglo XIX y las primeras décadas del XX. Su primera formación fue como maestra, egresada de la escuela Normal de Señoritas de Buenos Aires en 1878. (...) se convirtió en la primera mujer que logró obtener el título de Médica en una universidad argentina y, según algunos registros, también en toda Latinoamérica. Ejerció –no sin dificultades– en el área de Ginecología y Obstetricia. Fue docente universitaria y divulgadora constante a través de cursos, conferencias y publicaciones” (Clavero, 2022, p. 2).

³⁹ Este informe aborda especialmente el tema de la instrucción de las mujeres, dirigido al ministro de Instrucción Pública argentino. Es realizado luego de viajar a Europa como miembro del Consejo Nacional de Educación, y será posteriormente tomado por autoridades políticas uruguayas. Este cruce da cuenta también de los intercambios y solidaridades políticas a nivel regional y nacional.

⁴⁰ Comenzó su trabajo en periodismo en el periódico El Día en el año 1900, luego fundó la revista Nosotras (1901) en La Plata, Argentina. Fue quien elevó a la consideración del Congreso Internacional de Librepensamiento de 1906 en Buenos Aires el Programa mínimo de reivindicaciones femeninas (aprobado en esa misma instancia) y publicó otros escritos de este tenor como “En pos de la justicia” (1908) o su gran acción publicista a favor de los derechos de la mujer a través de folletos. Ramírez fue, además, fundadora de la Liga Feminista Nacional (1910), que promoverá el Primer congreso Femenino Internacional en la ciudad de Buenos Aires (1910), y de la Asociación Femenina Panamericana (1910). Referente del ambiente liberal, si bien en el 900 ya residía en Argentina, se mantuvo en relación con buena parte del ambiente liberal del Uruguay: José Batlle y Ordoñez, Cesar Miranda, Héctor miranda, Emilio Frugoni, Carlos Vaz Ferreira, entre otros. Y con mujeres como Paulina y Clotilde Luisi, Dolores B. de Palumbo, la Dra. Armand Ugón, entre otras que integraron la Sección Uruguaya de la Asociación Femenina Panamericana. (Ramírez, 1965)

sus medios y aptitudes y todas estaremos en condiciones de conquistar nuestra libertad económica, base de otras libertades>” (Ramírez, 1965, p. 94).

El proyecto de Grierson, proponía la enseñanza práctica y técnica para las mujeres de tres maneras diferentes, que luego se harán visibles en el proyecto de Ley presentado en 1905 por Manuel Otero: la enseñanza práctica y técnica del hogar, la enseñanza práctica y técnica industrial (para el ejercicio de un determinado oficio) y la enseñanza práctica o técnica agrícola (trabajos vinculados a la agronomía, granja y cabaña) (Clavero, 2022). En palabras del inspector nacional, y en continuidad con lo expresado por Abella Ramírez, esto “asegura especialmente a la mujer una independencia absoluta, generadora de su dignidad propia, que es al mismo tiempo la dignidad de su hogar” (URUGUAY D. G., 1904, p. 235).

Las proximidades entre batllismo y feminismo se hicieron visibles de otras formas en estas primeras décadas del siglo XX. En términos de legislación, sobre todo se reconoce la presentación y/o aprobación de leyes asociadas al cuidado de las mujeres trabajadoras y de las trabajadoras que eran también madres. En 1904 Carlos Roxlo y Luis Alberto de Herrera presentaron tres proyectos de ley que contemplaban la protección de los trabajadores e incluían “la protección laboral de la mujer, en cuanto a la limitación de su jornada de trabajo, la prohibición de la labor nocturna femenina y la protección de la maternidad” (Palomeque, 2019, p. 98)⁴¹. También en 1912 Emilio Frugoni presentó un proyecto sobre el salario mínimo que contemplaba a la mujer trabajadora (Palomeque, 2019, p. 99). Otros ejemplos podrían ser la ley de divorcio de 1913, que instaló la discusión sobre las relaciones matrimoniales y sobre la posibilidad de la liberación de la mujer en esa institución (Barrán & Nahum, 1990, p. 90). Los postulados de Carlos Vaz Ferreira sobre el feminismo de la compensación y el proyecto de ley presentado en 1914 por los diputados batllistas Héctor Miranda, Juan A. Buero, Atilio Narancio y Cesar Miranda instalaron en la discusión otras cuestiones como el derecho del sufragio por parte de la mujer y a la posibilidad de ser electa para los cargos representativos (Barrán & Nahum, 1990, p. 92).

La educación de la mujer, eje de discusión en el ámbito educativo, en el parlamento, en el ámbito médico y en las propias reivindicaciones de los movimientos feministas, también fue un tema sobre el cual discutieron las incipientes organizaciones que se hacían llamar científicas. Tal es el caso del Congreso Científico Latinoamericano, una secuencia de eventos que constituyeron la primera asociación científica internacional de América Latina a fines de siglo XIX y comienzos del siglo XX⁴². En sus eventos las reuniones concentraron la participación o adherencia formal de países como

⁴¹ Los Censos de Montevideo entre los años 1889 y 1908 muestran que, del personal ocupado en el comercio y la industria, entre 15.80% y 12.82% eran mujeres, mayoritariamente entre 16 y 21 años. Para el caso de la enseñanza primaria, los porcentajes aumentaban del 47.56% en 1876 al 90.62% en 1915 (Barrán & Nahum, 1990, p. 84-85).

⁴² Para leer sobre el congreso: (Calvo, 2011); (Almeida, 2003; 2006); (García, 2015); (Vignoli, 2019); (Muñoz, 2012); (Sagassti, 1989).

Argentina, Chile, Costa Rica, Venezuela, Honduras, Guatemala, Colombia, Nicaragua, Bolivia, Paraguay, Perú, Brasil, México, Ecuador, El Salvador, Cuba, Haití y Uruguay⁴³.

Algunos trabajos, han dejado en evidencia la relevancia que este evento toma para la historia de la ciencia en América (Calvo Isaza, 2011), por constituirse como un espacio que permitió la circulación de los principales discursos científicos sobre los más diversos temas, agrupados en secciones y presentados por las delegaciones de los países participantes. También, por comprenderlo como un espacio de sociabilidad internacional, cuya organización habilitaba no solo la participación de delegaciones oficiales por Estados sino también adhesiones de sociedades e instituciones particulares vinculadas al trabajo científico o técnico, unidades administrativas de Estados nacionales y adhesiones personales.

Paradójicamente, el congreso era nombrado por sus participantes y patrocinadores como una asociación que bregaba por el desarrollo de la ciencia, por una búsqueda desinteresada de la verdad, a la vez que proponía la resolución o incluso la votación sobre elementos que eran claramente parte de los problemas de gobierno de los estados participantes. Era un espacio en el que los y las adherentes deliberaban sobre la especificidad de los temas presentados en cada sección a modo de informe y constituían un consenso que era sujeto a votación en la sesión plena del congreso, publicada posteriormente como conclusión con reconocimiento y aval científico para la gestión de los estados.

En su segunda sesión, celebrada en Montevideo del 20 al 31 de marzo de 1901, el congreso incluyó, en la sección de Ciencias Pedagógicas, el informe escrito y leído en voz alta por la Srta. Laura Palumbo⁴⁴: “El porvenir no está ni en las uniones políticas ni en las resistencias conservadoras: está en la transformación social por medio de la educación bien entendida y desarrollada con decisión y vigor – Educación especial de la mujer”. A diferencia de otros informes, la sección resolvió no votar las conclusiones expuestas, aunque declare en actas que las mismas fueron escuchadas con agrado o aprobadas por algunos de los participantes como el Sr. Alejandro Lamas.

Si bien la negativa puede dar cuenta de las resistencias que todavía se encontraban en los colectivos y autoridades educativas de la época, las proposiciones de la maestra respondían a un pensamiento que se venía desarrollando con cierta fuerza en la República Oriental, y que mantenía

⁴³ A partir de su cuarta reunión, que coincide con ser el Primer Congreso Científico Panamericano, se hacen partícipes en el evento Estados Unidos, Panamá y República Dominicana. Algunos estudios, han evidenciado como la inclusión de estos países en 1905 y 1915, responde a una política impulsada fundamentalmente por gobernantes norteamericanos de la época, pero también por algunos gobiernos latinoamericanos, como parte de un movimiento más amplio denominado panamericanismo (Calvo Isaza, 2011)

⁴⁴ Laura Palumbo Maestra de 3er grado. Directora de la Escuela de 2do grado n° 15 (Montevideo) I Magisterio Nacional; lee en el congreso el informe titulado “Educación especial que debe recibir la mujer. Conferencia Escrita para ser leída en la 2da reunión del congreso científico latino-americano” (1901). El informe fue altamente elogiado por Alejandro Lamas “...que es honra, dice, del elemento femenino en el Magisterio Nacional” (URUGUAY, 1901, p. 180)

algunos trazos similares en países como Argentina o Chile⁴⁵, pero que no mantenía el mismo ímpetu en otros países de la región:

“La actual sociedad ha ensanchado a la mujer el horizonte de sus aspiraciones, pero, aun la hace caer en ridículo si se eleva ante los que la quieren ligar al hogar, sin más atributos que el cuidado de la familia, sin otras aspiraciones e ideales. El hombre, arrastrado por vieja costumbre de edad bárbara, quiere suponer a la mujer débil, obligándola a vivir a expensas del padre, hermano o esposo. ¿Por qué se la prepara de manera que deba vivir siempre dependiendo moral y materialmente? ¿su voluntad carece de autonomía? ¿Si la niña de hoy ha de ser la futura madre, cómo podrá inculcar a sus hijos el amor a la Gloria, a la Ciencia, a la Humanidad, a la Patria, si ella misma desconoce los principios fundamentales de todo esto?” (Palumbo, 1901, p. 5)

Si bien las palabras de esta maestra igualmente confrontaban a gran parte de las mentalidades del momento⁴⁶, este Congreso nucleaba las representaciones de otros países del cono sur, cuyos idearios, leyes y sensibilidades se regían con la misma heterogeneidad que lo hacía la República Oriental del Uruguay, y en algunos casos se mantenían bastante alejados de los tránsitos que la “cuestión femenina” venía haciendo en este país.

Al observar la situación de las mujeres y del feminismo en Latinoamérica, Asunción Lavrin destaca que, dentro del cono sur, “Argentina, Chile y Uruguay compartían diversas características políticas y económicas importantes, además de la proximidad geográfica. A fines de los años de 1870, los estadistas de toda una generación, nutridos con el pensamiento positivista y liberal, procuraron acercar sus países a la línea central del “progreso” europeo y estadounidense” (Lavrin, 2005, p. 15). A la vez, un caso radical al respecto de los procesos de emancipación de las mujeres fue el de Centroamérica y México, que ya en 1897 y 1901 “reconoció la capacidad civil de las mujeres, con las leyes del matrimonio civil y del divorcio, la libertad de testamento, la separación de bienes en la sociedad conyugal y el derecho de las mujeres casadas a administrar sus propios bienes” (Buscarons & Cobo, 2009).

En efecto, así cerraba el congreso al ocupar la tribuna el delegado de la República de Méjico, doctor don Emilio Pimentel, improvisando un discurso de admiración y respeto a la “mujer sudamericana”, más especialmente a la “mujer oriental”:

“Aunque propiamente a mí no me corresponde, debo, señores, porque de otra manera me acusaría mi conciencia, pagar aquí un tributo de profundo respeto y admiración a la mujer sudamericana, y especialmente a la mujer oriental que tan valioso contingente nos ha traído a este Congreso... (aplausos) ... Ella ha venido aquí como para reivindicar los olvidados fueros de su

⁴⁵ Para ver estas cuestiones con mayor profundidad se sugiere la lectura de (Lavrin, 2005)

⁴⁶ Debemos reconocer el hecho de que palabras como estas fueran leídas por una mujer en un espacio altamente masculinizado y en el contexto de la época. Un congreso científico encauzado mayoritariamente por hombres, que en la misma sala se encargaban de discutir sobre las inferioridades intelectuales y orgánicas de las mujeres.

inteligencia y de su sexo. No me conformo, nos dice, con ser la hija pudorosa de familia, que forma el orgullo y el encanto de la casa paterna; no me conformo con ser la fiel compañera del elegido de mi corazón, á quien ayudo a soportar el peso de la vida; no me conformo con ser la madre del hombre a quien le doy la vida en medio de penas y dolores y a quien alimento después, a semejanza del pelícano de la fábula, ¡con la sangre de mi propio corazón! (Muy bien – Aplausos) ... Quiero ser algo más: quiero ser siempre impulsivo del alma, fuerza directriz de la conciencia, ¡obrero inteligente que esté a vuestro lado para llenar esa enorme tarea de formar y educar al ciudadano! Señores : Aspiraciones tan amplias, sentimientos tan nobles bien merecen el aplauso universal. - (Aplausos)” (URUGUAY, 1901, p. 200)

Vemos entonces, como la cuestión de la educación de las mujeres y de las niñas, fue un tema discutido en el continente americano, impulsado por algunas autoridades regionales y nacionales, que se mantuvo como una tensión durante décadas por concentrar aspectos centrales de lo que fue el orden de género, y que dio lugar a un sinfín de discursos que contribuyeron a producir diversas ideas sobre la cuestión de la diferencia sexual. Como parte de estos procesos de discusión en Uruguay, se destacan hitos importantes en las décadas estudiadas, como fue la creación de la “Sección de Enseñanza Secundaria y Preparatoria para Mujeres” dentro de la Universidad Mayor de la República en 1912 (también denominada “Sección Femenina” o “Universidad para mujeres”) y la creación de los Liceos Departamentales en el mismo año (a los que también pudieron acceder las mujeres) (Palomeque, 2019, p. 104). Es a partir de la creación de estos espacios que las matrículas femeninas aumentaron significativamente (de un 5% a un 40%), concentrando como objetivo central la posibilidad de ofrecer a las mujeres una formación que les posibilitara desempeñarse en puestos públicos y ejercer todas las profesiones (Sosa, 2017).

En los que refiere a la enseñanza magisterial, escindida de la Universidad a partir de la Ley de educación en 1877, la formación de maestras se centralizó en el Internato Normal de Señoritas (año 1882) y en el internato Normal de Varones para el caso de los maestros (año 1891). El primero, bajo la dirección de María Stagnero de Munar, educacionista que encontraríamos luego en organizaciones feministas liberales como el Primer Congreso Internacional Femenino en Argentina (año 1910) (Cuadro Cawen, 2016), al igual que aconteció con los Liceos Departamentales, dirigidos por Clotilde Luisi⁴⁷ y con la secretaria de María Eugenia Vaz Ferreira⁴⁸, ambas feministas de la época. El segundo dirigido por Joaquín R. Sánchez⁴⁹. Será recién en 1916, que el Ministerio de Instrucción

⁴⁷ Primera mujer que se recibió como abogada por la Universidad de la República y luego directora de la Sección Femenina. (Sosa, 2017)

⁴⁸ Reconocida poetiza uruguaya, única hermana del filósofo Carlos Vaz Ferreira.

⁴⁹ Director del Instituto Normal de Varones – Ex inspector de Escuelas en Montevideo, integró la sección de Ciencias Pedagógicas en el Congreso Científico Latinoamericano de 1901, mencionado como parte del núcleo de adherentes locales sirvió a facilitar su funcionamiento.

Pública declare obligatoria a la Educación Física, teórica y práctica, en los estudios magisteriales (Rodríguez Giménez, 2012).

La producción de feminidades, la producción de masculinidades y su inscripción en la idea de progreso.

Otro de los tonos dominantes que condicionó a las discusiones fue la idea de progreso. Un ideal que, según Carlos Real de Azúa, podría caracterizarse tras la revisión de ciertos aspectos: los desplazamientos de las hegemonías sociales hacia la tutela de los “derechos sociales” de los sectores trabajadores, las legislaciones laborales que les dieron protección, la nacionalización y estatización de la vida económica y de los apartados institucionales del estado, la difusión y universalización (obligatoriedad y gratitud) de la enseñanza escolar y media, el remplazo de las estructuras agrarias campesinas por las urbanas e industriales o de los valores religiosos tradicionales por los científicos modernos (Real de Azúa, 2007).

Bajo la idea de progreso se fundamentaron muchos de los cambios y decisiones que caracterizaron a esta obra batllista, de hecho, los postulados que dieron lugar al fundamento del Congreso Científico Latinoamericano se centraron principalmente en la reivindicación de los valores científicos, en la búsqueda de la verdad, que a pesar de plantearse de manera desinteresada se evidenciaba como forma de construcción en el sentido de los ideales de civilización y progreso de las culturas sajonas. De alguna manera, el congreso concentró discusiones importantes y hasta determinantes para el desenvolvimiento de los países que se nombraban “latino-americanos”, evidenciando una circulación al respecto de saberes y preocupaciones que mantenían también una mirada sobre las principales referencias del progreso y del proceso civilizador del momento, Estados Unidos y Europa.

Intentaremos introducir en este apartado algunas cuestiones que serán retomadas en capítulos siguientes, sobre cómo la idea de progreso operó también como un fundamento para justificar la producción de la diferencia sexual, de la mano de la idea de naturaleza y sobre el cimientamiento de ideas precientíficas al respecto de los géneros y las sexualidades. ¿Para quiénes el progreso supuso que era distinta la misión de cada sexo y que esto debía ser respetado? ¿Cómo esto se contrastó con otras posturas del momento? ¿Qué otros tonos y discursos nos permiten ampliar el abanico de sentidos que contribuyó a matizar la educación de los cuerpos de niños y niñas en la escuela?

Los ideales sobre el progreso se compusieron junto con los ideales sobre la producción de masculinidades y de feminidades. Los tonos dominantes en este sentido, propusieron el

fortalecimiento del carácter y del valor en la producción de masculinidades y las analogías entre el estado y el hogar para legitimar la construcción de la buena madre, buena ciudadana⁵⁰.

Si bien el rechazo al proyecto de creación de los batallones escolares (con fecha 17 de octubre de 1892) fue motivo de celebración para algunos actores que defendieron la escuela moderna⁵¹, las ideas sobre el progreso y el lenguaje bélico parecían ser igualmente una forma de producir una idea sobre el valor de la instrucción de los niños en las escuelas. En el Boletín de enseñanza primaria publicado por la DGIP en 1892, José H. Figueira⁵² mencionaba sobre el estado de situación y los fines de la enseñanza primaria en el Uruguay:

“Todo programa de las escuelas primarias debe buscar el desenvolvimiento íntegro de las fuerzas individuales y su unificación y armonía, de suerte que se fortifique el carácter, se favorezca el progreso y se prepara a la persona para vivir la vida completa. Además, en una democracia donde las leyes conceden a todos los ciudadanos los mismos derechos, es preciso que todos sus individuos puedan prepararse suficientemente para disfrutar esos beneficios, de lo contrario, las instituciones republicanas son un engaño peligroso” (URUGUAY D. , 1892, p. 16)

Y en la memoria del Inspector Abel J. Pérez de 1901 el mismo afirmaba:

“En la escuela se elaboran esas armas que preparan al ciudadano para el cumplimiento de sus deberes cívicos, y le dan la conciencia de sus derechos que hacen de él una fuerza, ya para contribuir a su progreso económico y moral, con su trabajo inteligente y sus virtudes en la paz, ya para hacer de él un soldado abnegado y valiente en el peligro. Ante consideraciones de esta índole, repito, el costo elevado de la enseñanza de los alumnos, es una cuestión secundaria que desaparece ante los grandes problemas que entrañaría” (URUGUAY D. , 1902, p. 18).

Se alentaba a un tipo de ciudadanía, basada en la conciencia de los derechos, de los deberes cívicos, la contribución al progreso económico y moral y el trabajo inteligente, fomentando la formación de ciudadanos, tanto el desarrollo íntegro de sus “fuerzas individuales” como su

⁵⁰ Paradojalmente, los tonos dominantes se referían a la construcción de una “buena ciudadana”, pero esto no suponía el ejercicio de los derechos políticos que a un buen ciudadano le serían inherentes.

⁵¹ “La Dirección General del ramo acaba de adoptar una resolución que la honra sobremanera, toma en consideración las opiniones de funcionarios técnicos, de quienes siempre debería asesorarse como medida de precaución y, hasta cierto punto, para compartir responsabilidades. Nos referimos a la creación de los batallones escolares, proyecto que causó gran alboroto, entusiasmó a muchos de los que se dejan arrastrar por falaces y brillantes exterioridades, o persiguen fines que deben ser ajenos al carácter de la escuela moderna, pero que felizmente fue rechazado” (URUGUAY D. , 1892, p. 17). Retomaremos la discusión sobre los batallones escolares en el capítulo 4.

⁵² José Henríquez Figueira, se desempeñó como inspector departamental de Instrucción Primaria y de Inspección Técnica en 1884. Autoridad destacada del ámbito educativo de la época, tomamos las palabras de Silvana Espiga para resumir su función: “Fundó el Boletín de Enseñanza Primaria y editó en cinco volúmenes su serie graduada de manuales escolares utilizados en las escuelas públicas de Uruguay y Argentina. Asimismo, erigió cuatro escuelas de experimentación (Anales de Instrucción Primaria, 1947). Estuvo vinculado con la reforma escolar desde muy joven. Dirigió el Boletín de Enseñanza Primaria, divulgado entre julio de 1889 y diciembre de 1898 (antecedente de los Anales de Instrucción Primaria [1903-1975]) publicación pedagógica de la Dirección General de Instrucción Pública” (Espiga Dorado, 2021).

unificación y armonía⁵³. Tanto estas cuestiones como la analogía entre el ideal de ciudadano y la formación de soldados valientes y abnegados, da cuenta de los aspectos pedagógicos y políticos que subyacieron a las formas de conceptualizar a la escuela, la instrucción y a las formas deseadas de masculinidad en la sociedad proyectada.

Diferente fue en el caso de la producción de feminidades y la instrucción de las niñas. Aquí las analogías rondaron entre el Hogar y el Estado. Las buenas ciudadanas, serán aquellas que primero se fortalecerán como buenas madres: “Sus ocupaciones son muchas y variadas, porque cuando sus manos descansan, su cabeza trabaja, pensando en que de sus consejos depende que sus hijos sean más tarde hombres honrados, buenos y trabajadores” (Lamas & Lamas , 1904, p. 36). Esta idea fue bastante central en la conferencia dictada por la Srta. Palumbo en la sesión del congreso mencionado, con un tono diferente al identificado en los manuales de economía doméstica que se daban en la escuela:

“Desde que la mujer ha dejado de ser la sumisa esclava, la humilde sierva, cuyo único papel era la conservación de la especie, sin más atributos que los pertenecientes á la parte material de la maternidad, se trabaja para hacer de ella, no sólo la buena hija, la amorosa compañera, la tierna madre y la consoladora mitad del género humano, sino también la infatigable obrera que contribuye con su trabajo á dar empuje á la civilización. (...) Como la escuela es la encargada de educar é instruir, allí es donde deben echarse las raíces de los sanos principios, para que puedan arraigar más tarde en el hogar y el Estado” (Palumbo, 1901, p. 3).

Palumbo desliza en esta oración, la imagen de las “infatigables obreras”, la intersección entre clase y género, que fue parte importante de los debates sobre la “cuestión femenina” a principios de siglo en Uruguay por la emergencia de movimientos diferentes: las trabajadoras organizadas a nivel gremial y las mujeres con educación superior (Rodríguez Villamil & Sapriza, 1984). Igualmente, el enunciado también visibiliza el consenso (y la metáfora) de la maternidad como destino de las mujeres esta vez, al servicio de su “emancipación”.

Puede verse, en las palabras de la autora, el rol que las mujeres asumieron en el proceso civilizatorio y en el proyecto moderno. Rol, que en el análisis de Carolina Clavero vino acompañado con una serie de paradojas que enmarcaron a las discusiones académicas y políticas en torno a la emancipación de la mujer y su educación en Uruguay. Una de ellas, es el reforzamiento de los atributos de género implícitos en la reivindicación de la enseñanza técnica para mujeres o de la economía doméstica (Clavero, 2022).

Los ideales en torno al progreso también se mostraron en los discursos de algunas feministas del Río de la Plata. María Abella Ramírez, en sus escritos titulados “En pos de la Justicia” (1908) al

⁵³ Fomentó la formación de un ciudadano más que la de un militar. Esto tiene ciertas continuidades con lo promulgado por Romero Brest en Argentina. (Roldan, 2010; Scharagrodsky, 2011)

comparar a los feminismos sudamericanos con los sajones decía:

“En cambio nosotras las sud-americanas, la retaguardia del progreso, no tenemos más que un íntimo sentimiento de protesta, algo que instintivamente nos dice que con nuestro sexo se comete una injusticia, que no disfrutamos de toda la libertad, de todo el bienestar para que nos creó naturaleza, que no debíamos doblegar nuestra voluntad a la voluntad ajena, que nuestra persona es la cosa que más íntimamente nos pertenece y que, cuando somos mayores y capaces, deberíamos tener el derecho de gobernarnos según nuestro criterio” (Ramírez, 1965, p. 64).

María Abella Ramírez, era una maestra, periodista y escritora uruguaya que fue pionera en la instalación de diferentes espacios y expresiones de los que fue el librepensamiento en el Río de la Plata, más precisamente, fue una librepensadora que militó por los movimientos de emancipación de las mujeres tanto en Uruguay como en Argentina. Como movimiento heterogéneo, el librepensamiento mantuvo como factor común la oposición a la iglesia católica, la emancipación de los dogmas religiosos y la apertura del ejercicio pleno de la razón (Ardao, 1962, p. 373).

Mujeres como Ramírez o Belén de Sárraga⁵⁴, fueron las portavoces en espacios públicos como el Congreso Universal de Librepensamiento de 1906, de las reivindicaciones femeninas asociadas al goce de los derechos civiles por parte de las mujeres, a la necesidad de la educación laica y profesional, y más tarde el derecho al sufragio (Cuadro Cawen, 2016). En la cita antes presentada puede verse la potencia de su discurso, al alzar su voz en espacios mayoritariamente masculinos reivindicando el sentido de pertenencia de las mujeres sobre su persona (muchas veces sería también la pertenencia de sus cuerpos) y el derecho a gobernarse según sus propios criterios, con el norte puesto sobre los feminismos sajones.

La educación física, fue uno de los primeros postulados del “Programa Mínimo de reivindicaciones femeninas” aprobado en el XIII Congreso Universal de Librepensamiento en Buenos Aires de 1906: “La Educación Física, moral e intelectual para ambos sexos” (Ramírez, 1965, p. 15) integró parte de los 17 artículos que conformaron este programa y veremos en los capítulos siguientes, otras expresiones del feminismo asociadas a la práctica de ejercicios físicos, gimnasia, baile, la conformación de clubes, y otras actividades afines.

En las investigaciones que componen los antecedentes de este trabajo puede verse cómo las intervenciones que apuntaron al control y la regulación de los cuerpos y las poblaciones, tuvieron su vínculo directo con el proceso de consolidación de los Estados Nación, y más concretamente con el proceso civilizatorio uruguayo. En estos procesos, “El concepto de cultura corporal o física está

⁵⁴ Belén de Sárraga de Ferrero era una librepensadora española que recorrió gran parte de Latinoamérica dictando numerosas conferencias, promovió la fundación de la primera Asociación de Damas Liberales en Montevideo (1906) y se instaló en Montevideo a vivir, estimulando el asociacionismo de las mujeres liberales. Fue considerada una de las dirigentes más carismáticas de las mujeres librepensadoras y feministas, que mantuvo gran admiración por José Batlle y Ordóñez y el avance progresista del país. (Cuadro Cawen, 2016)

ligado al concepto de desarrollo, ya que el cuerpo es visto como un conjunto de órganos a desarrollar y es lo que permite la prosperidad económica y el progreso científico” (Dogliotti, 2012). Asociada a la salud y a la vigorización del cuerpo (de la moral, del intelecto) la educación física fue una parte clave para asegurar el progreso de las naciones, proyecto que como puede verse, marcaba sus intereses y tendencias en relación a la producción de feminidades y masculinidades.

Así lo explicitaba Alejandro Lamas en la conferencia dictada en 1911: “La vigorización del organismo se impone pues; - y hay que hacerla empezando por el niño, continuándola en el adulto y prosiguiéndola en el hombre maduro; es condición de existencia. - La vida activa actual á que obligan el avance de las ideas, el progreso de las industrias, el perfeccionamiento de los medios artificiales de vida de relación exigen imperiosamente el perfecto funcionamiento de los órganos” (Lamas, 1912, p. 32).

2.1.2 El ¿desplazamiento? De los discursos religiosos en la producción de géneros

Una cuestión que vale destacar en el análisis sobre el orden, las porosidades, usos y préstamos de las distintas formas discursivas que otorgaron sentidos al campo específico de la educación física escolar es el lugar que tuvo el proceso de secularización característico de la época estudiada en Montevideo. Concretamente, el desplazamiento de los discursos religiosos por los discursos pedagógicos y médicos⁵⁵, y sus efectos en la producción de relaciones de género y de identidades sexo genéricas del momento.

Debemos entender este desplazamiento como parte de un proceso paulatino que abarcó las últimas décadas del siglo XIX y primeras décadas del siglo XX, de la que fueron parte otros fenómenos como la marginación de las instituciones religiosas en lo que respecta a la atención en salud y a la educación, una estatalidad que se propuso el control de todas las instituciones públicas, la atribución de nuevos significados para prácticas ya conocidas y las nuevas formas de comprender al cuerpo, la salud y la enfermedad, que pasaron a fundarse en los principios científicos (Duffau, 2019, p. 50).

En este proceso, la novedad del discurso científico y de la “clase médica”, según Barrán, afectó los intereses del orden conservador a la vez que no alteró su esencia (Barrán, 1999), y algo similar ocurrió en relación a los discursos y prácticas del orden pedagógico en el escenario educativo. La tradición, asociada a los discursos religiosos, pasó a ser negada como fuente de conocimiento y la enseñanza pública aseguró la extensión de valores laicos a través de todo el sistema educativo (Barrán & Nahum, 1990)⁵⁶. A la vez, el estudio de los documentos oficiales y manuales que dan cuenta de las

⁵⁵ Notoriamente visibles en los trabajos de (Barrán & Nahum, 1990) y (Duffau, 2019), entre varios otros.

⁵⁶ El paso fundamental a destacar en este sentido es la implementación de la ley de Educación Común aprobada el 24 de agosto de 1877, que proponía una enseñanza escolar laica, gratuita y obligatoria.

regulaciones y las convivencias en este escenario, muestran los restos o las continuidades de aquellos imperativos o valores del orden de lo religioso⁵⁷.

A modo de ejemplo, en 1903 la DGIP aprobó el proyecto presentado por Carlos Vaz Ferreira en el que se recordaba a las y los maestros la necesidad de cumplimiento de la disposición de laicidad de la DGIP. Esta circular fue emitida ante el hábito persistente de que el personal docente iniciara las clases rezando oraciones (URUGUAY D. G., 1904, p. 181). También, en su memoria del año 1901, Abel J. Pérez expone sus valoraciones al respecto de la enseñanza pública primaria. En lo que respecta a las asignaturas “Moral”, “Hábitos” y “Urbanidad” del programa vigente el inspector explicita: “La moral, tiene y debe tener su primer altar en el hogar, su noble culto en la Escuela” (URUGUAY D. , 1902, p. 51)⁵⁸.

El discurso pedagógico también operó en el sentido de desplazar al catolicismo del ámbito escolar a la vez que mantuvo algunos de sus ideales. De la mano del discurso médico crearon ciertos sentidos en torno al cuerpo y a la vida cotidiana de la niñez y por tanto de las familias: “Si la higiene corporal viniese a asegurar un normal funcionamiento del organismo, un correcto y recto desarrollo del cuerpo, la moral haría lo suyo con el espíritu: la moral representaría el tutor que no puede agregarse físicamente, pero sí simbólicamente. Encauzar las conductas sería el propósito de esta moral” (Rodríguez Giménez, 2012, p. 96).

Ya no era Dios, había una ciencia que se encargaba del encauce de las conductas, de producir una nueva mirada sobre el cuerpo, de relacionar con la salud las cuestiones asociadas a lo que está bien, de legitimar un orden que también debía ser asumido pedagógicamente (Rodríguez Giménez, 2012). Y este desplazamiento también se dio en el sentido de la producción de feminidades y masculinidades.

Varios estudios de investigadores europeos toman la historia de las lecturas escolares y manuales del siglo XX, y analizan en ellas los estereotipos de género. Gleyse y Lima Neto (2021), por ejemplo, analizan el caso Frances y concluyen que los campos de la moral y la higiene se fundaron en prescripciones religiosas para reproducir un orden sexista en el aula, en el que las mujeres eran representadas a través de la idea de debilidad, de paciencia, vinculadas al espacio doméstico o al

⁵⁷ Como parte de estos procesos, vale hacer referencia sobre los estudios de Paula Malán, que analiza los discursos de institucionalización y despartidización de la educación física en Uruguay como parte del proceso de modernización, en el que se observa una progresiva laicización, secularización y racionalización de las prácticas y formas de organización social y civil (Malan, 2020).

⁵⁸ Sobre un análisis de los procesos de educación del cuerpo sus vínculos con las solidaridades existentes entre el saber médico-científico y el saber religioso se recomienda la lectura del trabajo doctoral “Ser un cuerpo educado: Urbanidades en el Uruguay (1875-1918)” (Ruggiano López, 2016). En ella puede observarse como algunas autoridades del ámbito educativo, religioso o médico reclamaron cierta mirada conciliadora sobre las diferentes prácticas y discursos que caracterizaban estos ámbitos.

cuidado de la familia. Los varones, asociados a los ideales de coraje, fortaleza y trabajo, o al alcoholismo, la violencia y la pereza (Gleyse & Lima Neto, 2021)⁵⁹.

En los procesos que refieren a la producción de feminidades, masculinidades y abyecciones para el caso uruguayo, hay un elemento que se torna rápidamente visible al respecto de las feminidades: las mujeres y las niñas, pasaron de ser el ángel del hogar a ser las educadoras del futuro ciudadano. En el Libro de lecturas sobre Moral, Higiene y Economía Doméstica elaborado por Alejandro y Elvira Lamas, para ser utilizado en las escuelas y los hogares, utilizaban la siguiente expresión para argumentar la formación de las niñas en los cuidados, cuestión que hacía a los contenidos de la asignatura *Economía Doméstica*:

“¡Cómo he comprendido en esta ocasión que se nos llame á las mujeres “ángeles del hogar”! todas debiéramos conocer perfectamente cómo se es enfermera; pues nadie como nosotras puede aliviar la triste suerte de un pobre enfermo en la familia” (Lamas & Lamas , 1904, p. 123).

Y continuaba argumentando sobre la necesidad de formación de las niñas al decir:

“Dios nos ha dotado seguramente de la paciencia, del amor, de la dulzura, indicándonos con ello que nuestra misión en la tierra es el ser siempre consuelo en los momentos de angustia y de prueba. Pero, de nuestra parte, es necesario hacer algo más, pues la abnegación sola, nos permitirá llevar el consuelo al espíritu, pero no al cuerpo y ambas cosas son necesarias. Probablemente yo poseo las condiciones morales indispensables; pero de lo que estoy bien cierta, es de que carecía de los conocimientos prácticos que en buena hora tú me has dado á conocer” (Lamas & Lamas , 1904, p. 123).

Las cualidades, de las que las niñas y mujeres estarían dotadas solo por su sexo, ya no serían suficiente entonces para asegurar los cuidados que deberían tenerse dentro del hogar, tampoco lo sería poseer las condiciones morales indispensables, restaría, hacerse de los conocimientos prácticos necesarios. Sin dejar de llamar la atención sobre las asociaciones de las feminidades al ámbito doméstico⁶⁰, pareciera que entrado el siglo XX, ya no alcanzaría con nacer mujer, sino que también habría que formarse como tal, y esto implicaría una mirada especial sobre el cuerpo.

Por otra parte, observamos también otras contradicciones sobre lo que supuso la producción de feminidades de la época. Como vimos, la cuestión de la educación técnica de las mujeres fue de lo más discutida y constituyó una de las reivindicaciones de las feministas de la época, sin embargo,

⁵⁹ En la región, estudios como el de (Scharagrodsky, 2003) y (Aisenstein, 2007) para el caso Argentino, o (Espiga Dorado, 2021) para el caso Uruguayo, pueden ser referencias en el estudio de los textos y manuales escolares, evidenciando la prescripción de un orden corporal generizado en estos manuales a partir de los saberes médicos, higiénicos, pedagógicos o psicológicos. En varios casos, las prescripciones contenían un poder moralizador que se instalaba con cierta desigualdad y jerarquía.

⁶⁰ La domesticidad, es reconocida por algunas autoras como un principio que ubicó a las mujeres en el ámbito doméstico, como una continuidad que lo que vio con el paso del tiempo fueron diferencias argumentales o diferencias en los sentidos otorgados a prácticas que se fundaban sobre un principio que permanecía intacto (McDowell, 2000), (Clavero, 2022).

ésta mantendría a la maternidad como el único destino posible para ellas y el hogar como el mejor escenario para su desarrollo⁶¹. Podríamos decir que, tanto la maternidad, como un gran abanico de prácticas vinculadas al cuidado del hogar, al cuidado de los enfermos, a las actividades manuales moderadas, entre otras varias, se mantuvieron como aquellas prácticas que fue necesario pasar por el cuerpo para aprender con propiedad los (¿nuevos?) sentidos que les fueron otorgados a las feminidades. Un ejemplo se observa en el informe leído por la maestra Laura Palumbo, en la segunda sesión del Congreso Científico Latinoamericano: “La que está bien preparada, estrecha los vínculos del amor, que es la piedra angular que sirve de sostén á la felicidad de la familia y de la patria” (Palumbo, 1901, p. 9).

Esta cita, deja en claro los nuevos roles de la mujer moderna, que a su vez dialogaron con la iniciación de los niños (varones solamente), al “conocimiento de los deberes para con la patria, infúndaseles la idea de que se deben acatar y cumplir las leyes” (URUGUAY D. , 1898, p. 120). Así lo sugería Abel J. Pérez, que unos años después complementaba: “Este conocimiento más profundo cada día, constituye una fuerza cívica de incalculables proyecciones para el porvenir, pues la instrucción ciudadana sufre menos por la ignorancia de la lectura y la escritura, que por el desconocimiento absoluto de los principios fundamentales en que reposa nuestra organización política. Complementa este conocimiento el de la Historia Nacional, con el cual se familiarizan los alumnos desde los primeros años, acostumbándose á amar a nuestros proceres, imitar sus virtudes, su valor, su abnegación...” (URUGUAY D. , 1902, p. 51)

La formación de los niños en materia de urbanidad, moral, ciudadanía, leyes e historia nacional, fue entonces la nueva intención que se instaló sobre la formación de los niños tras el desplazamiento del discurso religioso por el discurso jurídico y pedagógico. Vale decir, que al igual que en los otros casos, este desplazamiento no fue completo o acabado, los vestigios del discurso religioso se observaban también en la palabra de las referencias escolares: “Sea cual fuere el criterio filosófico de cada uno, ya en nombre de la religión, ya en nombre de la ciencia positiva, ya de la alta filosofía, que de la sociología, la moral es la deidad que tutela eternamente con sus nobles enseñanzas, el hogar combatido de la humanidad” (URUGUAY D. , 1902, p. 50).

2.1.3 Las leyes que nos gobiernan, las costumbres y la historia: nuestra Patria Moral

“Póngase en la olla mucha paciencia y perseverancia; añádase igual cantidad de buen humor y de buena voluntad; espúmesse cuidadosamente la pereza, el egoísmo y la indiferencia; déjese cocer dulcemente sin abandonar el fuego, y así se preparará la dicha de sus hogares”. (Lamas & Lamas , 1904, p. 155)

⁶¹ Carolina Clavero, identifica estas cuestiones en el análisis sobre el impacto del informe de Cecilia Griergson (“La educación técnica de la mujer”) en Argentina y Uruguay. (Clavero, 2022). También algo de esto se observa en el trabajo de (Peruchena, 2020).

El universo moral prescripto y proscripto para las feminidades y masculinidades de la época, mantuvo una inscripción y traducción en el ámbito escolar montevideano, reuniendo el conjunto de prácticas y discursos que trazaron un entramado coherente, aunque inacabado, sobre lo que ser una niña o un niño implicaba.

Nos referimos a una época en la que, las infancias comenzaron a ocupar un lugar en la agenda gubernamental⁶², y en la que se afinaron las formas de regulación y administración de la instrucción pública. La creación del Cuerpo Médico Escolar en 1910, podría ser ejemplo de cómo el ámbito escolar nucleó diferentes discursos y campos de saber que dieron lugar a la regulación de las infancias, con prácticas específicas dirigidas a los cuerpos. Regulaciones de orden moral que fueron parte de la producción de la diferencia sexual en la escuela: imperativos morales que daban cuenta de ciertos rasgos del pensamiento dominante de la época, y también, de algunas desviaciones existentes en el momento.

En este contexto, de estrecho vínculo entre los actores y saberes del campo escolar, del campo estatal y de la medicina, es que integramos en el análisis varias tesis médicas para la obtención de títulos doctorales que se destinaron al estudio sobre la educación de las y los niños, la higiene, la puericultura, entre otros. Las palabras del Dr. Víctor Zerbino, en sus tesis “Puericultura, Higiene y Educación del Niño” Publicada en el año 1921, hacen especialmente visible la importancia del orden moral en la instrucción escolar, sus vínculos con la definición de la sexualidad y la producción de la diferencia sexual de las infancias montevideanas:

“Es durante estos años que se afirman los hábitos, buenos o malos; que despuntan los vicios; que la personalidad moral comienza a definirse. (...) El niño, ya en esta edad los juzga y los valora; los imita y copia; los aprecia, los critica, o los condena. La sexualidad comienza a definirse en los caracteres exteriores, en los hábitos, en las modalidades espirituales. Desde este momento tendremos que considerar separadamente al niño y a la niña” (Zerbino, 1921, p. 147).

En el período estudiado, la cuestión de la producción de feminidades y masculinidades se vio afectada por las derivas propias de los cambios epistémicos que en el momento se estaban viviendo, a la vez que otras cuestiones permanecieron intactas. Como elemento que mantuvo cierta continuidad podríamos referirnos nuevamente a la vinculación de las mujeres y las niñas con el ámbito doméstico y las tareas de cuidado⁶³. También, la producción de una mujer juiciosa, ordenada, respetuosa y

⁶² “Una serie de disposiciones legislativas zanjaban el camino para la infancia que se estaba construyendo: la Ley de Vagancia (1882), la de Enseñanza Obligatoria (1885), la de Protección de Menores (1910) y la de creación del Patronato de Delincuentes y Menores (1915) (Craviotto, 2017).

⁶³ En este sentido se destaca la revisión de Clavero: “Una segunda paradoja revela que si bien hubo un despliegue de discursos sobre la domesticidad que las sacaba del lugar ornamental del “ángel del hogar” y proponía mayores grados de empoderamiento (Caldo, 2009 y 2017; Aguilar, 2014), al ser una enseñanza exclusiva para mujeres y niñas reforzó un tipo de identidad femenina” (Clavero, 2022, p. 3).

abnegada. En el manual de economía doméstica de Alejandro y Elvira Lamas, se enseñaba con claridad a las niñas cuál era el rol de la mujer y del hombre en la familia:

“...aun cuando tenga la firme convicción de que el padre comete un error, será mejor que acepte su autoridad, en vez de provocar una disputa agria, cuyos resultados son los gritos y las palabras malsonantes. (...) Claro está que es penoso someterse y callar, pero, en obsequio al bienestar de la familia, debe hacerse así, pues la sociedad ha establecido que el hombre sea el jefe de la familia y como tal hay que respetarlo” (Lamas & Lamas , 1904, pp. 36-37).

La abnegación, era uno de los principales valores femeninos transmitidos a las niñas en estos manuales y lecturas escolares, en su cimiento estaba la condición de dejar de lado lo que más les gustaba o dejar de estudiar por hacer las cosas de la casa o de la familia, dentro de las cuales tampoco parecía adecuado que eligiera. Negarse a sí mismas, como fieles intermediarias:

“La vida es una lucha continua y es preciso prepararse para ella, en la escuela y en el hogar, empezando por ser buenas alumnas y buenas hijas, para ser más tarde, esposas cariñosas y madres abnegadas” (Lamas & Lamas , 1904, p. 151).

Una correlación posible con estas enseñanzas se hace visible en las observaciones sobre el uso de los espacios escolares y los comportamientos observados en la escuela, Lamas describe la actitud de niños y niñas en los recreos libres: “En los recreos libres a las niñas hacer juegos con menos violencia que los varones o formar ruedas para cantar y dar vueltas; nunca se les ve propiamente jugar” (Lamas, 1912, p. 40).

De manera casi opuesta, la descripción sobre el desenvolvimiento de los niños en la escuela los encuentra en otras actitudes: “Cuando en una escuela se ordena a los niños recreo libre, inmediatamente se les ve correr, saltar, darse de mojicones, tirarse al suelo” (Lamas, 1912, p. 40).

Similares observaciones fueron realizadas por Paola Dogliotti al identificar, en la regulación de los espacios y de las prácticas en las plazas de deportes (en 1918), tal generización: dónde los niños podrían correr, saltar, brincar y gritar y las niñas pasar momentos agradables con juegos higiénicos o recreativos bajo la dirección cuidadosa de una directora (Dogliotti, 2012, p. 182).

Como fue dicho, veremos en el capítulo 4 un análisis del currículum escolar y de los contenidos, actividades y materiales asignados a las niñas y a los niños. Vale adelantar que todos estos elementos presentaban ciertas distinciones definidas de manera deliberada, entre ellas la enseñanza de economía doméstica solo a las niñas y la enseñanza de algebra matemáticas y constitución a los niños. En estas distinciones también se observan imperativos del orden moral que dieron sentido a sus contenidos: en el manual “Trabajo” Figueira desarrollaba el “Decálogo del ciudadano” en el que explicitaba:

“3. Haré cuanto pueda por la prosperidad de mi país, aumentando sus riquezas materiales por medio del trabajo útil, respetando a las personas y sus bienes, preocupándome de la administración

pública y mejorando la intelectualidad, la moralidad, la justicia y la belleza” (Figueira, Trabajo, s.d, p. 263).

También: “9. Estudiaré, trabajaré, descansaré, me divertiré y seré siempre bueno y justo para aumentar mis valores personales y los intereses sociales” (Figueira, Trabajo, s.d, p. 263).

El aporte a la prosperidad del país a través del trabajo útil, la preocupación por la administración pública y los imperativos al respecto de la justicia, la belleza, el respeto, la diversión y el descanso trazan una idea al respecto de lo que era esperado para ese futuro ciudadano.

En los varones, actitudes asociadas al respeto a la autoridad, a acatar y prestigiar a la policía, a la virilidad, a la firmeza en su voluntad, a la “Fe ardiente en la patria”, idea sublime del deber y del sacrificio, eran las que marcaban el orden moral prescripto a las masculinidades. La patria, en todos los casos no refería estrictamente al territorio de nacimiento, “...sino también las leyes que nos gobiernan, las costumbres y la historia (patria moral)” (Figueira, s.d, p. 63).

Antagónicos fueron los ideales que regularon el devenir mujer adulta en la sociedad de la época. Si bien en algunos manuales de Economía doméstica, la preocupación por el orden en diversos sentidos fue un elemento reiterado para niños y niñas, en el caso de las segundas este tomaba sentidos particulares, el del cuidado del hogar y la familia, el de la abnegación y el respeto al lugar que a cada uno le correspondía:

“Nada más tengo que agregar respecto al orden, sino repetirte que debes comprenderlo en los tres sentidos explicados: orden material, es decir el arreglo de los objetos y el de los gastos; orden moral, que cada cual ocupe el lugar que le corresponde y respete a todos los demás; y orden intelectual, o sea, no ejecutar acto alguno olvidándose del resto” (Lamas & Lamas , 1904, p. 46)

Incluso, las analogías en este sentido marcaban roles claros. En el mismo manual, a través de un relato en el que tres mujeres quedan a cargo de la elaboración de un puchero, Elvira y Alejandro Lamas mencionan:

“Jamás los ministros de estado, dirigiendo los destinos de un pueblo en medio de una situación grave, se encontraron más perplejos que nuestras tres amas de casa delante del puchero confiado á sus cuidados. (...) toda la gloria les correspondería si estaba bien preparado, como también toda la vergüenza si resultaba malo” (Lamas & Lamas , 1904, p. 147).

Tabla 1- Universo moral prescripto a las feminidades y masculinidades, visible en los manuales y lecturas escolares de la época

Feminidades	Masculinidades
Decoro y elegancia para la ejecución de los movimientos	Grandes despliegues y desplazamientos en la ejecución de movimientos

<p>indulgencia, agradecimiento, piedad y abnegación.</p> <p>Del ángel del hogar a la madre del futuro ciudadano: Amor al hogar y a la familia expresado a través del cuidado.</p> <p>Paciencia: “la enfermera debe ser muy paciente; soportará sin quejarse las impertinencias naturales en un enfermo. No dejará nunca traslucir en su semblante un signo de desesperación y ni siquiera de inquietud” (Lamas & Lamas , 1904, p. 103).</p>	<p>Trabajo útil, estudio, descanso, diversión, mejora de la intelectualidad, la moralidad, la justicia y la belleza.</p> <p>Construcción del futuro ciudadano: amor a la patria, preocupación por mejorar los valores personales y los intereses sociales, por contribuir a la administración pública y a la justicia.</p>
---	--

En relación a las proscipciones observadas para niños y niñas, se observan aquellas enunciaciones sobre lo condenable en sus conductas. Esto por momentos deja ver la producción de algunas abyecciones en lo esperado para las feminidades y masculinidades. Para el caso de los varones, generalmente las proscipciones se asociaban con el cultivo de la ignorancia, la tontería, la mentira, la violencia o el capricho, pero también con la debilidad, la apatía, la reserva, la pereza y la quietud, asociadas a la fragilidad física:

“...en los enfermizos, en los débiles, en los niños criados en nexo de privaciones, o en un ambiente sin expansiones, en vez de traducirse en lozanía, se manifiesta por la fragilidad física, por el enclenquismo, por la palidez (anemia o clorosis), por el retardo o la irregularidad en la evolución sexual” (Zerbino, 1921, p. 149).

La valoración sobre estas anormalidades era realizada a partir de los exámenes escolares. El examen sobre los “anormales” era propuesto por médicos como el Dr. Rafael Schiaffino, el Dr. Luis Morquio, el Dr. Victor Zerbino⁶⁴, entre varios otros y los modelos de hoja de examen de antropología escolar, integraban particularmente estas observaciones, a ser realizadas por los pedagogos modernos de cara la construcción de una “pedagogía científica” (URUGUAY D. , 1892)⁶⁵.

Las tesis médicas fueron las que más enfáticamente mostraron la producción de abyecciones al orden sexual imperante⁶⁶, con sus traducciones directas en los programas escolares, en los manuales

⁶⁴ Los tres médicos tuvieron una incidencia importante en el diseño, regulación y gestión del ámbito escolar. En el capítulo 3 se analizan las tesis que publicaron para recibirse de médicos y se profundiza en la descripción de sus roles o trayectorias en la historia.

⁶⁵ En el capítulo 4 de esta tesis se desarrollan estas cuestiones en particular.

⁶⁶ Analizadas en profundidad en los capítulos 3 y 4.

y lecturas utilizadas en las escuelas e institutos normales. En este sentido, la figura de “el morboso” paso a integrarse a los exámenes escolares.

De la misma manera, la debilidad de la voluntad, del dominio de los instintos o la debilidad ante los vicios, eran cuestiones inscriptas dentro del orden moral proscripto para los niños, considerándose incluso patológicas. Veremos más adelante como estas nociones contribuyeron a la producción de abyecciones o de masculinidades no hegemónicas en la época.

Por otra parte, sobre las proscripciones para el caso de las niñas, en un primer momento debemos destacar que las indicaciones sobre cómo estas no debían comportarse, o sobre cómo no debía ser la mujer montevideana, abundan en relación a las proscripciones identificadas para el caso de los varones. Abundan, en el sentido de que se observan con mayor frecuencia en las fuentes, pero también al encontrarse formuladas sobre un abanico bastante más amplio y creativo de elementos o imperativos.

Ser orgullosa y presuntuosa, la vanidad, la pereza, el egoísmo, la indiferencia, ser inquietas, desplegar grandes rangos de movimiento, ser rebeldes y desordenadas, eran las cuestiones más observadas en los manuales y lecturas escolares destinados al trabajo con las niñas. Veremos más adelante algunos imperativos al respecto de la estética y la elegancia, la sencillez en el traje conformaba una clave, y esto se definía, entre otras cosas, por los colores elegidos:

“Los colores de un género depende naturalmente del buen gusto de la persona; pero nunca una joven debiera dejarse atraer por los colores chillones para llamar la atención” (Lamas & Lamas , 1904, p. 80).

Las opiniones sobre los trajes exagerados eran muy desfavorables, y lo mismo se esperaba del arreglo de la casa y del dormitorio: “El buen gusto en el arreglo del dormitorio consiste en que no haya nada chocante ni discordante en color, forma y tamaño” (Lamas & Lamas , 1904, p. 45). Como dijimos, estos imperativos se presentaban en líneas similares sobre los más diversos temas, así en el uso de los condimentos picantes se tornaba condenable y el de condimentos dulces o aromáticos se mantenían útiles:

“...suprimo en la preparación las salsas y las especies, que no hacen otra cosa que lisonjear el gusto de una manera excesiva y, por lo tanto, perjudicial. Sin embargo, no hay que desterrarlas en absoluto, así por ejemplo, la vainilla, la canela, el clavo de olor, la nuez moscada, encuentran en la preparación de muchos lados un empleo útil. En cambio, la mostaza, la pimienta, el ají, el pimentón, etc., son condenables” (Lamas & Lamas , 1904, p. 313)

Por otro lado, observábamos anteriormente cómo la cuestión del orden material, el orden intelectual y el orden moral era un elemento importante a tener en cuenta por las niñas en el aprendizaje sobre la gestión del hogar. Particularmente, lo indicado sobre este último, se refería a que

la niña respetara al mundo adulto, no rebelándose y que por tanto ocupara “el lugar que le corresponde” (Lamas & Lamas , 1904, p. 37).

“Ser pajarito” o ser “picaflor” era otro elemento condenable observado en las fuentes, un pajarito que no sabe mantenerse quieto en ningún árbol, “En un lindo pajarito esto no tiene inconveniente, pero en una mujer..0 (Lamas & Lamas , 1904, p. 21). La cita es cortada en puntos suspensivos, dejando en claro las formas y usos del cuerpo esperados y condenables para las niñas.

Tabla 2- Universo moral proscrito a las feminidades y masculinidades, visible en los manuales y lecturas escolares de la época.

Feminidades	Masculinidades
<p>“Ser pajarito” “picaflor” que no sabe mantenerse quieto en ningún árbol. “En un lindo pajarito esto no tiene inconveniente, pero en una mujer...” (Lamas & Lamas , 1904, p. 21)</p> <p>Condimentos picantes: condenables.</p> <p>Orgullosa y presuntuosa: no marcar el error al mundo adulto, respetarlo. “Cada cual debe ocupar el lugar que le corresponde” (Lamas & Lamas , 1904, p. 37)</p> <p>Vanidad: interés en bienes materiales. Dejarse atraer por los colores chillones, (para llamar la atención).</p> <p>La pereza, el egoísmo y la indiferencia. El desorden.</p> <p>El universo moral prescrito para los varones</p>	<p>El borracho, el vago, el mediocre.</p> <p>La glotonería, los celos, la tendencia a dominar, los caprichos, la mentira, la violencia</p> <p>Abyecciones: la fragilidad física, el enclenquismo, la palidez, por el retardo o la irregularidad en la evolución sexual.</p> <p>Alumno sospechoso de anormalidad: todo alumno que presenta un retardo en la escolaridad, de tres años con respecto a la edad media.</p>

Por último, en relación al universo moral proscrito para las niñas, se observa con notoria asiduidad, cómo las cuestiones que compusieron el orden moral deseado para los varones marcaban una tendencia sobre lo condenable en ellas. Con esto queremos decir, que cuando una gran cantidad de prácticas que eran propias de las masculinidades de la época eran tomadas o reivindicadas por las mujeres, se conformaba un nuevo plano de abyección: las machonas, solteronas, feministas. Inés Cuadro, deja claro en su tesis el alcance que esto tuvo en el proyecto moderno: “...para el discurso médico, el feminismo de raíz liberal que incentivaba que la mujer rompiera con el patrón femenino de la domesticidad se concibió como masculinizante o, por lo menos, como un peligro para la salud

de las generaciones futuras. Esto podía interferir en el bienestar demográfico y económico del Estado” (Cuadro Cawen, 2016, p. 46).

Más adelante, veremos la particularidad de este fenómeno en el análisis de las prescripciones y procripciones sobre los ejercicios físicos para unos y para otras. En lo que respecta a la economía doméstica y otros discursos que conformaron los procesos de educación del cuerpo de estas niñas, Abella Ramírez trataba de dejar claras algunas indicaciones:

“Así, pues, niñas de hoy, que sereis mujeres del siglo XX, no os dejéis engañar por las voces que hace correr el vulgo: tratad de aprender los quehaceres domésticos, de embellecer el hogar y de ser honestas y puras, pues son condiciones indispensables y previas; pero no os deis por satisfechas con esto, pensad que podéis quedaros solteras o viudas y que si os casais, vuestro esposo, así como puede ser sano, rico y bondadoso; también puede ser enfermo, pobre o malvado y que la instrucción y una profesión y el conocimiento de vuestros derechos (hasta ahora no os han enseñado más que deberes) es el mejor dote que podréis llevar, el que nadie puede quitaros y que os acompañará siempre, evitándoos lágrimas y humillaciones” (Ramírez, 1965, p. 73).

Ser mujeres cuyas aspiraciones trasciendan el contrato matrimonial, que se ocupan de las relaciones dentro del hogar, tanto como de sus deseos e inclinaciones, su desarrollo intelectual y profesional, eran las ideas que la maestra proclamaba en Argentina, y que también en Uruguay se impulsaba por otras voces del feminismo. Estas ideas, se aproximaron a lo que lentamente empezaba a entenderse como la “mujer moderna” en Uruguay.

Una mujer del presente, que se distinguía de las mujeres tradicionales del pasado, cuyos horizontes no solo comprendían el cuidado del hogar y de la familia, sino que también irrumpía en la esfera pública, y lo hacía alineada con la idea de progreso. La idea de la “mujer moderna” estuvo densamente cargada de ambigüedades y fue parte importante de las discusiones sobre las identidades y relaciones de género de la época. En algunos casos, se significó como la creación de un tercer sexo, en otros se la vinculó con el movimiento feminista principalmente bajo la creencia de que las mujeres pretendían convertirse en hombres o abandonar el hogar (Cuadro Cawen, 2016). También se la vinculó directamente con un nuevo universo kinésico y estético, nuevos movimientos como la práctica deportiva y nuevas vestimentas: cabellos cortos, ropas sueltas, consumo de productos asociados a la estética personal, a la vez que mantenía los rasgos de decencia y respetabilidad de los sectores medios (Bontempo, 2016)⁶⁷.

Entendemos que dentro de esta multiplicidad de sentidos que le fueron otorgados, tanto la ruptura con los discursos y prácticas religiosas como su vinculación con la noción de progreso son

⁶⁷ Para una revisión más profunda sobre la producción de la “mujer moderna” en la región se sugiere la lectura de: (Bontempo, 2016) o (Cuadro Cawen, 2016), también pueden verse otras producciones asociadas a la construcción de la “mujer moderna” en Europa: (Aresti, 2007), (Romero, 2021).

dos cuestiones que evidencian el sentido de surgimiento de esta figura en décadas en las que además se llevaba a cabo el proyecto Batllista. Sus traducciones más fuertes y claras para el campo específico de la Educación Física se verían en las décadas posteriores a las que este estudio aborda, a partir de la segunda década del siglo XX, motivo que justifica en cierto punto el recorte temporal de esta tesis. Igualmente, no se pierde de vista que su surgimiento responde a un proceso de años de diálogos transnacionales, siendo posible identificar algunos de sus prolegómenos en las fuentes estudiadas.

2.2 El amor y la vergüenza: regímenes emocionales y guiones de género en la escuela

Las emociones, se encuentran dentro de las tecnologías que estuvieron al servicio de la producción de la diferencia sexual y de género en la época. La apelación a algunas emociones en particular, operó moldeando las formas de ser y estar en sociedad, moldeó los cuerpos, las prácticas, las formas de comprender al sujeto universal y a las otredades, dentro y fuera de la escuela.

En línea con los aportes de Sara Ahmed para el estudio sobre la política cultural de las emociones, en este apartado intentaremos descubrir cómo, a través del uso de metáforas, las emociones se volvieron ideales regulatorios que fueron puestos en circulación en los discursos de la época, poniendo a funcionar ciertos “regímenes emocionales” o “economías afectivas”⁶⁸ que habilitaron formas de contacto, de involucramiento de los sujetos a estructuras particulares, de vínculo o distancia entre diversas personas.

Como mencionamos en el primer capítulo de este trabajo, Ahmed analiza “...cómo diferentes <figuras> quedan pegadas unas a otras, y como pegarse depende de historias pasadas de asociación que en general “funcionan” mediante el encubrimiento” (Ahmed & Olivares Mansuy, 2015, p. 39). Esto nos interesa particularmente, dado que nos habilitará a dar cuenta de los modos en los que funcionaron los encubrimientos que pueden haberse generado tras la enunciación de ciertas emociones, la creación de otredades e ideales nacionales, o el ejercicio de volver a las emociones atributos de algunos colectivos, atributos de las feminidades o de las masculinidades.

Tomaremos la invitación de la autora citada al preguntarnos ¿Qué hacen las emociones? ¿de qué maneras circulan? ¿Cómo se pegan entre ellas y cómo se mueven? Analizamos su efecto performativo en la producción de géneros y sexualidades. En el estudio de estos documentos, identificamos el uso frecuente de dos emociones en particular, que dan cuenta de la normativa emocional que matrizó los guiones de género, o que sugirió ciertas formas de control sobre las infancias. Desarrollaremos el análisis fundamentalmente sobre el amor y la vergüenza, por ser las emociones dominantes que se observaron en el contacto con las fuentes.

⁶⁸ Para una lectura más exhaustiva sobre la genealogía del estudio de las emociones y el “giro afectivo” se recomienda los textos de (Bjerg, 2019) (Moscoso, 2015) (Ahmed & Olivares Mansuy, 2015) (Pineau, 2018)

Amor:

El amor, fue una de las emociones que proporcionó un guion bastante claro para la producción de los ideales nacionales, escolares y de género. Circuló en el discurso de la época trazando continuidades entre algunos actores, prácticas, instituciones o ideales propios del momento. La referencia y primacía de aquello mayor al individuo, aquello que lo excede, como algo a ser amado fue una premisa que se escondió con frecuencia detrás de esta emoción. El trabajo, la familia, la patria, la vida, dios. Todos elementos dignos de este amor, que se presentaron, además, ligados entre sí de maneras diferentes según el contexto.

La familia y la patria, seguramente fueron los dos elementos más vinculados entre sí en las fuentes. Aquí, las diferencias sexo-genéricas se hicieron claras en los matices que tomaron estos discursos sobre el amor, para unos y para otras. El caso de los niños y los hombres era claro, se trataba de un “tú” que amaba la patria y a la humanidad, a la vez que cultivaba su propia estimación:

“La vida moral del hombre debe sustentarse en la propia estimación, en el profundo cariño y respeto hacia la familia, en el amor sincero de la patria y de la humanidad, y en la fe inquebrantable en un dios, causa primera de todo lo existente” (Figueira, 1898, p. 165).

Para el caso de las niñas, los énfasis se colocaban sobre el amor a la familia, al hogar y a los hijos, como una forma de amor a aquello superior, la patria. Lo deseable: una niña que pudiera afrontar la vida con todas sus miserias. Una mujer que pudiera conocer los más sencillos deberes que le corresponden, realizar sus aspiraciones, garantizar la felicidad de la familia y de la patria:

“Si la educación dada a la mujer hasta ahora hubiera sido relativa a la civilización, como ha pasado con el hombre, no palparíamos seguramente los desaciertos tan frecuentes y funestos en los modernos hogares, donde las hijas, por mala dirección, desconocen los más sencillos deberes que corresponden a la mujer. La que está bien preparada, estrecha los vínculos del amor, que es la piedra angular que sirve de sostén a la felicidad de la familia y de la patria” (Palumbo, 1901, p. 9).

El trabajo del amor en esta cita cumple una doble función, la de reiterar la forma de feminidad deseada, y también la de producir las formas de otredades: la mujer débil, con desaciertos en su moderno hogar, ignorante. Incluso, unos párrafos antes, Palumbo argumenta la lectura de buenos libros como una forma poderosa de dar al carácter de la mujer la debida fortaleza.

La educación relativa a la civilización, se muestra entonces como una forma de cultivo del amor a la patria de esos futuros ciudadanos (y posteriores ciudadanas), y a estas cuestiones también estuvo vinculada la Educación Física en la escuela. Amar la vida, se vinculó con la aceptación del

trabajo escolar, con el buen humor⁶⁹ y con el movimiento, el juego, el sacudimiento de las funciones de la economía corporal y de la moral. En el manual sobre educación física y gimnasia escolar Lamas advertía:

“Es preciso que este descanso consista en juegos, que son el más poderoso estímulo, pues al mismo tiempo que por el ejercicio físico que importan sacuden vigorosamente todas las funciones de la economía, por las gratas emociones de placer que le acompañan imprimen un sacudimiento energético a la moral de los niños, haciéndole amar mejor la vida y predisponiéndole para aceptar de buen grado el trabajo escolar” (Lamas , 1903, p. 24).

Igualmente, también circularon otros discursos sobre el amor en la época. Para aquellos que discutían a los movimientos de emancipación femenina, que argumentaban que las mujeres buscaban masculinizarse, perder las gracias y encantos de su sexo, la maestra feminista Abella Ramírez contestaba:

“Tampoco perderá nada el amor con la independencia femenina: el amor, que hoy vive degradado, vendido, unas veces en pública subasta, y otras en una venta legal, aceptada por la sociedad, cual es el matrimonio; sería espontáneo y puro: no tendríais, como hoy, en vuestros brazos una mujer de la que no os podéis fiar, porque no sabéis si por necesidad os finge amor; sino que dormirías dulcemente reclinados sobre el hombro de la mujer amada, tan tranquilos como el niño en el regazo materno. Pero a los egoístas reaccionarios de lo que menos les importa es el amor: que la mujer les sirva, que les soporte, que sea el ruin instrumento de sus desordenadas pasiones: esto les basta” (Ramírez, 1965, p. 59).

Aparecen finalmente, ciertos matices al respecto de lo que el amor como emoción puede significar, un amor espontáneo y puro o un amor degradado, vendido, fingido. El segundo, producto de la venta legal de la mujer, aceptada por la sociedad, el matrimonio. Las metáforas utilizadas siguen refiriéndose a la mujer madre, la maternidad como aquella zona segura, el punto indiscutido dónde el feminismo pudo dialogar con el conservadurismo, hacerse entender, persuadir. La imagen de la tranquilidad del niño en el regazo materno, vinculada a una mujer independiente, que ama pura y espontáneamente, en contrapartida de la mujer servidora del hombre, esclava, vendida, en la que no se puede confiar.

La cita condensa muchas de las formas en las que se expresó el feminismo de la época, y revela la perspicacia de quien las puso en circulación. Tiene el poder de un discurso que instaló un punto clave de las tensiones sobre la situación política y civil de las mujeres, haciendo operar a las metáforas sobre el amor, no solo ligadas a la emancipación femenina y a la continuidad de ciertos

⁶⁹ Algo similar observa Silvana Espiga en su tesis doctoral, al analizar cómo el buen humor implicó, a su vez, el compromiso con uno mismo, con la humanidad y con el desarrollo del porvenir. El mal humor suponía frenar el progreso, limitar la laboriosidad y se relacionó con la enfermedad mental (Espiga Dorado, 2022).

rasgos de la feminidad que no podían dejarse atrás, sino también a otras emociones, como la confianza. En un Uruguay en el que, la mujer suponía ser la persona a cargo de la gestión de los bienes y del dinero de los hogares, en los que la adquisición de bienes por motivos de herencia adquiriría un lugar especial, el vínculo establecido entre independencia, amor puro y confianza, revela cierta astucia en el discurso de aquellas ocupadas en reivindicar la emancipación femenina y discutir con quienes se oponían.

Vergüenza y pudor:

Otra emoción que funcionó como reguladora de los procesos civilizatorios y productores de la diferencia sexual en la escuela fue la vergüenza. Una emoción a la que se recurrió con frecuencia en el intento de idealizar costumbres, prácticas y valores, en un espacio escolar cuya heterogeneidad se encontraba no solo en las cuestiones de clase o de género, sino también de raza.

La escuela, como dispositivo que se encargó de uniformizar estas cuestiones, también se valió del discurso sobre esta emoción como parte del proyecto moderno, basado en una propuesta que contribuyó en la producción de una sensibilidad determinada. La vergüenza, también moldeó los cuerpos, los modos de percibir y de comportarse, estableciendo coherencias y exclusiones para la vida en sociedad⁷⁰.

La invitación de Sara Ahmed en este sentido es clara: “necesitamos pensar acerca de lo que hace la vergüenza a los cuerpos” (Ahmed & Olivares Mansuy, 2015, p. 163). Examinar cómo las expresiones de vergüenza invitan a encarnar ideales nacionales, o a sentir en el cuerpo los costos “de no seguir los guiones de la existencia normativa” (Ahmed & Olivares Mansuy, 2015, p. 170), como formas de materializar o de transformar en experiencia nuevos imperativos de moralidad.

Las principales premisas que vinculan actores, espacios, prácticas y relaciones detrás de esta emoción las encontramos muchas veces asociadas al ideal de salud, a los ideales estéticos, a la regulación de funciones orgánicas, a discursos eugenésicos y a la condena de aquellas prácticas que disputan el orden de género que se intenta instalar. Cómo ya han expresado otros trabajos académicos, la expansión vital, las caminatas y paseos al sol, el aire libre fueron algunas de las cuestiones que se vincularon con los ideales estéticos, morales y de salud del momento. En este apartado, nos interesa hacer foco, particularmente, sobre cómo la vergüenza también tomó lugar en la producción de los discursos dominantes⁷¹. En este sentido, Víctor Zerbino describe en su tesis:

⁷⁰ Para un análisis más profundo de esta cuestión en Latinoamérica ver el texto de (Moscoso, 2015)

⁷¹ En capítulos posteriores desarrollaremos en mayor profundidad el análisis sobre las formas en las que los discursos médicos, pedagógicos y jurídicos se solidarizaron para la producción de las diferencias sexuales y de los sentidos dominantes otorgados al cuerpo de niños y de niñas en la escuela. Para esto, tomamos como fuente de estudio algunas tesis médicas que fueron claves para estas cuestiones por los vínculos que estos médicos mantuvieron con el ámbito escolar del momento. Una de ellas es la tesis “Nuestros hijos. Puericultura, Higiene y Educación del niño” De Víctor Zerbino, citada a continuación en el texto.

“Felizmente nuestras contemporáneas, celosas de la línea elegante y flexible no siguen los errores de la criolla tradicional y hacen de la marcha a pie un artículo de fe de su catecismo. Tan buena costumbre que regulariza las principales funciones orgánicas debe continuarse durante el embarazo; y no ya la salida nocturna y vergonzante que la costumbre ha impuesto, sino el paseo al sol y al aire libre en plena expansión vital” (Zerbino, 1921, p. 47).

Aquí, las mujeres con fe en su catecismo, que caminan, celosas de la línea elegante y flexible con “buenas costumbres” y con funciones orgánicas reguladas (o a regular), se oponen a aquellas que siguen las costumbres de la criolla tradicional, que realizan salidas nocturnas, que se dejan llevar por las imposiciones (errores) de la costumbre. Estas últimas son las prácticas vergonzantes, las marcas de comportamiento proscriptas, a partir de las cuales el ideal nacional se compone, con la forma de unos cuerpos y no de otros.

En línea con Ahmed (2015), “la vergüenza como emoción requiere un testigo: incluso si un sujeto siente vergüenza cuando está solo, lo que adopta el sujeto con relación a sí mismo es la mirada imaginada del otro” (Ahmed & Olivares Mansuy, 2015, p. 68) El otro, en este caso, es un médico, que deja al descubierto el fracaso de las mujeres frente a aquel ideal.

En la misma línea, el gobierno de sí, el orden, el método, la economía y, sobre todo, la moderación en las emociones, eran algunas de las cuestiones enseñadas a las niñas a partir de las lecturas de los textos escolares. De hecho, en el libro “Trabajo”, Figueira incluye en el decálogo de la mujer la siguiente premisa:

“5. Habitúate al orden, al método, a la economía y a la moderación en todo, aún en tus emociones. Aprende a gobernarte a ti misma, concilia los sentimientos con la razón, sé tolerante y bondadosa, sincera o reservada, según los casos; pero siempre veraz, reflexiva, prudente, fuerte, justa, magnánima” (Figueira, s.d, p. 246)⁷².

Bajo esta enunciación no solamente subyace la idea de la inestabilidad emocional de la mujer, sino la producción de una feminidad que debe mantenerse sociable, fuerte, resolver con serenidad y valor las situaciones críticas y difíciles, siendo el enojo, el desborde emocional, la ignorancia, la imprudencia o el desorden las marcas de comportamiento a desestimar.

También Lamas sugería algo similar (y diferente) para el caso de los niños en la escuela: “virilizar los niños y darles dominio sobre sus sentidos, que será la condición de su libertad futura” (Lamas , 1903, p. 16). El gobierno de sí y el dominio de los sentidos, continúa siendo una práctica

⁷² Tanto en esta como en otras citas utilizadas en este apartado puede observarse la continuidad o existencia de los discursos religiosos en actores y documentos claves del ámbito escolar. Este aspecto será analizado en profundidad en el próximo capítulo. Igualmente, dada la evidencia de este caso, interesa destacar que en el apartado “notas” del texto Figueira aclara: “procúrese que los alumnos (particularmente las jóvenes) comprendan lo esencial de la lección preinserta. Pídaleles que la copien” (Figueira, s.d, p. 247) y luego concentra una serie de palabras difíciles (como en el resto de las secciones) entre las que se encuentran: “decálogo”: “los diez mandamientos de la religión cristiana, dictados por Moisés en el monte siná. // Diez mandatos o máximas” (Figueira, s.d, p. 247).

dignificante, solo que, para el caso de los niños, toma el sentido de virilizarlos y facilitar su libertad futura. Esto es importante dado que, salvo en los discursos feministas de la época, no se observan ideales regulatorios que apunten a la libertad futura de las niñas y en ningún caso la vergüenza se asocia a no obtenerla. Contrariamente a lo que acontecía con los varones, el miedo al ridículo cercenaba la libertad de las mujeres. Al menos así lo expresaba Abella Ramírez:

“Bien saben los que de esa manera atacan la emancipación, que el ridículo es la cosa a que más tememos las mujeres, bien saben que cuando nos amenazan con ese Coco temblamos y por grande que sea nuestro derecho, lo abandonamos, bajando la cabeza resignada. Así se gobierna a las mujeres sin razones, como ignorantes niños” (Ramírez, 1965, p. 63).

Por último, interesa destacar como las expresiones de vergüenza también presentaron ciertas alineaciones afectivas con otras emociones o sentimientos, como fueron la deshonra, el miedo, o el pudor. Las vinculaciones con la deshonra y el miedo pueden ser fácilmente observables en las citas anteriores. Igualmente, la siguiente cita puede ser ilustrativa al observar esta cuestión en clave interseccional, en el manual escolar sobre Higiene y Economía Doméstica, Elvira y Alejandro Lamas se refieren al aseo en la casa de los pobres como una virtud, como un indicador de perseverancia, de corazón sano y de dignidad. En este sentido explicitan:

“Es preciso acostumbrarnos desde niños al aseo, y á la limpieza; es necesario sentir vergüenza por la suciedad y respeto y satisfacción por el aseo. Los hermanos mayores deben dar el ejemplo á sus hermanos pequeños, los que se acostumbrarán bien pronto á estar siempre aseaditos” (Lamas & Lamas , 1904, p. 56)

En relación al pudor, es un ideal que se encuentra con frecuencia en los manuales y documentos que regularon las prácticas del personal docente y médico en la escuela.

Para referir a un documento escolar, podemos señalar lo observado sobre el desarrollo del contenido “Cuerpo Humano” del programa escolar del año 1897. El apartado contiene una descripción sobre el cuerpo que es primero anatómica y que se torna cada vez más compleja, incluyendo aspectos fisiológicos en la medida que se avanza en años de graduación, también amplía la cantidad de órganos y partes del cuerpo a conocer por las infancias. Sin embargo, si bien menciona en todo el programa tomar a los niños como ejemplo, al describir la piel, los pelos, uñas y glándulas sudoríparas y sebáceas el programa aclara “sin tocar nada la estructura de estas partes” (URUGUAY D. , 1898, p. 116). El contacto con el cuerpo de las y los niños, las interacciones entre personal enseñante y estudiantado, también pasaban por el tamiz de las autoridades, intentado regularlas.

CAPÍTULO 3- DISCURSOS Y FORMAS DE COMPRENDER AL CUERPO: LA PRODUCCIÓN DE LA DIFERENCIA SEXUAL

3.1 Descentrandó la palabra escrita. Análisis de imágenes y el uso de los silencios en las fuentes

A partir del trabajo con las fuentes, algunas observaciones han tomado la relevancia suficiente como para ser presentadas a modo de introducción a los elementos que este capítulo propone. Nos centraremos sobre la construcción de la diferencia sexual, y en ello, quisiéramos destacar cómo, una mirada sobre las fuentes en tanto documentos/monumentos (Le Goff, 1991) nos permitió identificar y analizar algunas cuestiones sobre cómo la información se presenta.

Destacamos el punto de partida planteado por el autor, por comprender que, los ejes analizados en este apartado son también parte de las tensiones y luchas que hicieron al contexto montevideano de las décadas analizadas, más específicamente al ámbito educativo, en el que nos interesa resaltar las condiciones de su producción histórica, los vínculos de las fuerzas que dieron lugar a algunos tonos dominantes u otros silenciados a la hora de analizar las representaciones sobre la diferencia sexual y la conformación del campo de la educación física.

Por un lado, desde un análisis sobre el uso del lenguaje utilizado en las fuentes, se destaca como la referencia es casi invariable sobre los niños y maestros, varones, cómo los sujetos que habitan el espacio escolar y sobre quienes las sugerencias para la práctica son realizadas. En el transcurso de la lectura de la mayoría de las fuentes, la mención a las niñas y las mujeres es casi nula o se formula con vagas referencias. Esto es así incluso para el caso de fuentes en las que se encuentran íntimamente implicadas mujeres claves para la educación, que a su vez fueron referentes de los procesos asociados a los feminismos del momento.

Si observamos estos fenómenos a la luz de los aportes de autoras como Carole Pateman⁷³, repararemos en que atribuirle intenciones o carácter de universalidad a las expresiones como “hombres”, “niños” o “individuos” vistas en las fuentes puede ser riesgoso. El riesgo residiría en que, si bien estas son tensiones todavía vigentes en los análisis y las discusiones contemporáneas, los textos que este estudio toma para el análisis son producto de un momento histórico distinto al actual, en el que operaron otros regímenes políticos.

Dicho de otra forma, según los aportes de Pateman, los regímenes políticos modernos sostuvieron un acuerdo entre individuos libres e iguales sobre la base de ciertas exclusiones: “Sólo los hombres han nacido libres e iguales. Los teóricos contractualistas construyeron la diferencia sexual como diferencia política, la diferencia entre la libertad natural de los hombres y la sujeción natural de las mujeres” (Pateman, 1990, p.5).

⁷³ Carol Pateman toma los postulados de Hegel para definir como la organización patriarcal moderna generó las bases de las desigualdades de género, dejando a las mujeres excluidas de la ciudadanía a la vez que son integradas a la estatalidad como miembros de la familia (Pateman et al., 1995).

Valdría recordar que nos estamos refiriendo a un Uruguay que establecía una distinción clara para mujeres y hombres en cuanto al goce de derechos políticos y civiles, situación que requeriría años de disputas en diferentes ámbitos para comenzar a mitigarse. Un Uruguay en el que por impedimento constitucional se restringía la contratación de mujeres en empleos públicos (Palomeque, 2012b, p. 420), dado que solo los ciudadanos podían tener acceso a estos, con la excepción de la convocatoria a las maestras que conformaban una mayoría al respecto de los varones para el trabajo en la docencia⁷⁴.

Así, la referencia en los textos sobre las indicaciones que deben hacerse para la práctica de Educación Física se mantuvo hacia los maestros. Las niñas o maestras son nombradas excepcionalmente, y los textos se presentan escritos fundamentalmente para “los señores”.

Como dijimos, esto responde en cierta medida a la cotidianeidad de un régimen político, un orden cultural y social que, en la construcción de una sensibilidad en torno a los géneros, las sexualidades y las emociones, implicó a mujeres, niñas, y aquellas subjetividades que no coincidían con las formas esperadas de masculinidad o feminidad, un ejercicio cotidiano de discernimiento y materialización de la diferencia. Es decir, la cotidianidad de una violencia, por lo menos simbólica (Bourdieu, 2000; Lamas, 2013), de materializar una diferencia que se trazó al respecto del imperativo sobre las prácticas que eran esperadas e indicadas solo para algunos.

Los silencios en muchas de las fuentes oficiales, no solo al respecto de las mujeres, sino también (y, sobre todo) sobre la cuestión del sexo y de la sexualidad son leídos en este trabajo como parte de lo que Foucault desarrolla al respecto de los cambios en las formas de ejercicio del poder y de una red de regulaciones que conformaron una economía política de la población. Con esto queremos decir que, son tomados como parte de los nuevos regímenes discursivos de la época moderna: “El propio mutismo, las cosas que se reusa decir o se prohíbe nombrar, la discreción que se requiere entre determinados locutores, son menos el límite absoluto del discurso (...) que elementos que funcionan junto a las cosas dichas, con ellas y a ellas vinculadas en estrategias de conjunto” (Foucault, 1991, p. 30).

Por tanto, a lo largo del capítulo, pondremos atención no solamente a las formas, contenidos y locutores que se mantuvieron silenciados, sino también a las relaciones que esto mantuvo con las muchas formas de decir, para conocer sobre la conformación de la Educación Física escolar montevideana, sobre las formas en las que finalmente la Educación Física propuso, sostuvo y se vio condicionada por un orden de género y sexual.

⁷⁴ En el capítulo siguiente detallamos este escenario en cifras. En resumen, se destaca que: para el año 1901, el personal docente en la capital se trataba de 43 hombres y 368 mujeres, la mayoría orientales solteros y solteras, y mayoritariamente entre 20 y 30 años (URUGUAY D. , 1902). Hacia el año 1914, el personal docente de las escuelas públicas en Montevideo se constituía por 69 hombres y 629 mujeres (URUGUAY D. , 1915)

En la misma línea, una lectura interseccional de las fuentes que mayormente retratan al escenario educativo nos habilita a observar cómo lo dicho y lo no dicho en estas da cuenta de la creación de una especie de uniformidad en el sujeto educativo (blanco, heterosexual, sin rastros de herencia indígena o afrodescendiente, perteneciente a las clases populares)⁷⁵, incluso en décadas en la población montevideana se caracterizaba por una pluralidad étnica importante, entre otras cosas producto de la inmigración.

Por otra parte, fue referenciado en este estudio la relevancia que los archivos fotográficos han tenido en la historia visual para la construcción y reconstrucción del pasado⁷⁶, postulando el descentramiento de la palabra escrita, del texto, y de la continuidad articulada del discurso verbal para destacar la importancia del análisis sobre los archivos basados en imágenes, que contribuyen a la generación de otras lecturas en torno al problema a investigar y de otras estrategias de acercamiento, producción y comprensión de las fuentes (Ciavatta, 2019).

En este sentido, se observa que las iconografías utilizadas y las formas en las que el cuerpo y la diferencia sexual es representada en las fuentes también constituye un elemento de análisis sobre los procesos de educación de los cuerpos. En la mayoría de los manuales y textos escolares, las imágenes son mayoritariamente de varones adultos, y funcionan como ilustraciones ejemplificantes para la ejecución de ejercicios, posturas, actividades o actitudes indicados en los textos. A su vez, las pocas ilustraciones que referencian a los cuerpos femeninos aparecen como forma de ejemplificar las diferencias en torno a lo indicado para los varones, o para la ejecución de movimientos que no implican grandes despliegues, sino más bien pocos segmentos corporales comprometidos o ejecuciones discretas.



Ilustración 1 - Imágenes del primer manual de Educación Física y Gimnasia escolar (Lamas, 1903)

⁷⁵ Se recomienda en este punto la lectura del trabajo de Silvana Espiga (2022) que dedica uno de sus capítulos al análisis sobre los procesos de producción de identidad nacional a través de la lectura de los manuales escolares en Uruguay a principios de siglo XX.

⁷⁶ Se destaca el trabajo de investigadoras como Inés Dussel (2013) en lo que respecta al giro visual en la historia de la educación en la región. Igualmente, otras producciones se entienden también como referencias sobre la investigación historiográfica y el lugar de las imágenes: (Burke, 2001), (Riego Amézaga, 2019), (Pérez Vejo, 2012)

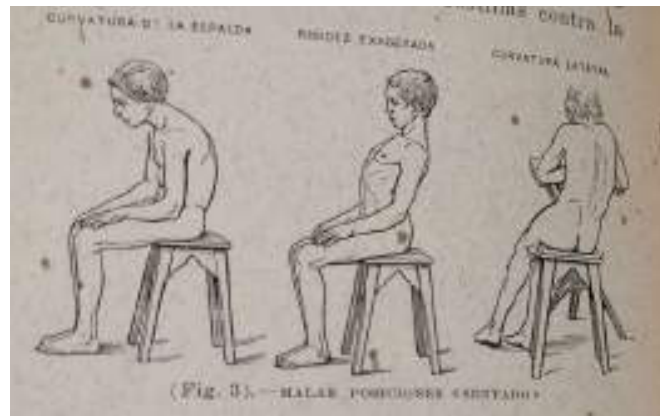


Ilustración 2 - Educación Física y Manual de Gimnasia Escolar. (Lamas, 1903, p. 12)

En las imágenes presentadas, para el caso de las representaciones del cuerpo de las mujeres, estas aparecen en todos los casos prolijamente vestidas, con moños y cabello largo y atado, los cuerpos totalmente cubiertos de ropa, y esta última con un estilo particular, ajustada a la altura de la cintura. En contrapartida las imágenes de varones se muestran en muchos casos sin ropa, tanto para el caso de adultos como de jóvenes y toman un sentido ejemplificante sobre el debido comportamiento. Al decir de Soares (2011), las ropas afirman trazos humanos, revelan los sentidos de pertenencias y exclusiones, construyen y componen apariencias, cuentan sobre las historias cotidianas y banales, y permiten comprender trazos importantes de la vida en sociedad.

Cómo expusimos en el primer capítulo de este trabajo, partimos de la base de que las imágenes exponen y constituyen símbolos, dotados de sentidos, conforman narrativas visuales que responden a los intereses de sus emisores. Las imágenes que serán expuestas a continuación conforman el corpus fotográfico que fue presentado en la exposición colombina de Chicago (Estados Unidos) en 1893. Las mismas, fueron presentadas junto a un libro escrito, que describía en detalle la organización de la instrucción pública y particularmente las condiciones de la escuela pública uruguaya. Las autoridades escolares, la cantidad de escuelas, maestros y estudiantes desde la implementación de la Ley de Educación Común, un catálogo de objetos escolares, de libros para las y los estudiantes, entre varias otras cuestiones que tenían como propósito exponer al detalle los avances uruguayos en relación a la educación (URUGUAY D. , 1893).

El Sr. Alberto Gómez Ruano, director del Museo y la Biblioteca Pedagógicos, fue quien estuvo encargado de la dirección del álbum de fotografías que luego llevaría a Estados Unidos para la exposición. Es por esto, que puede observarse cómo las cuatro imágenes expuestas mantienen una propuesta estética similar, una cierta continuidad en la forma de decir sobre la escuela uruguaya y sobre las clases de gimnasia que en la misma se impartían. Puede verse que, en las mismas, las

distinciones de género son claras: el porte de cada una de las personas que en ellas se observan, en la primera, el Sr. Gómez Ruano, con elegancia y una postura que simula estar activo, dirigiéndose a un estudiantado ordenado, que espera pacientemente la salida al recreo, con los pies juntos y las manos tomadas. Las maestras, esperando con la misma paciencia y postura.



Ilustración 3 - Escuela graduada N°1 para varones. Montevideo. 1893. Preparándose para el recreo.

A su vez, en la escuela N°31, la ilustración sobre la educación de las niñas mantiene una narrativa similar al respecto del orden y la estética, las mujeres vestidas como las imágenes anteriores ilustraban, todas las niñas y maestras con vestidos ajustados a la cintura, marcando el talle, los cuerpos completamente cubiertos, los cabellos recogidos, la concentración en la labor. Las vestimentas, cuentan sobre determinaciones sociales, ideales a ser alcanzados, y si bien en las fotos analizadas estas cuestiones se mantienen como una constante, sabemos, que en las décadas posteriores (sobre todo luego de 1920) los códigos de vestimenta marcarían otras tendencias, asociadas a la transformación de valores estéticos y morales⁷⁷.

La vestimenta es, entonces, un elemento que también dice sobre las formas de organización de una determinada cultura, “y podríamos decir que en torno suyo se construyen prácticas de educación de los cuerpos que contribuyen a establecer los límites de esos mismos cuerpos” (Ruggiano

⁷⁷ Algunas referencias importantes para la región en este sentido pueden encontrarse en los estudios de (Soares, 2011), (Goellner, 2000) y (Mallada, 2019). También en un sentido más amplio los trabajos de (Eco & De Michele, 2005), (Corbin et al., 2005). A grandes rasgos, Soares (2011), identifica que a partir de 1920, las faldas se acortan, las ropas deportivas cambian y también lo hacen los cabellos, que se muestran cortos. Pasado 1930, las vestimentas en Uruguay se componen por un abanico bastante mayor y diverso evidenciando cambios en la sensibilidad, en los ideales de feminidad y en los ideales estéticos (Mallada, 2019).

Lopez, 2016, p. 27). La concentración en la labor que se observa en la siguiente imagen, la disposición de los cuerpos de las niñas en el espacio, las formas en que las maestras acompañan estos procesos, también dicen sobre las formas deseadas para estos cuerpos, sobre los comportamientos esperados, sobre lo que una niña puede o no puede mostrar de sí.



Ilustración 4 –Escuela graduada N°31. Montevideo. 1893. Clase de costura

Vale mencionar, que, en la colección referenciada, que se encuentra digitalizada por la Biblioteca Nacional de nuestro país, encontramos una sola imagen que muestra a los varones en actividad dentro del Instituto Normal de Varones. Las diferencias con la foto anterior son notorias:



Ilustración 5- Instituto Normal de Varones. Año 1893. Preparándose para la clase

El clima de mayor distención, los jóvenes utilizando el espacio con soltura, leyendo libros, intercambiado, sosteniendo conversaciones con ademanes y gestos. Predominan, en la colección, las fotos de las jóvenes en el Internado Normal de Señoritas, y en todas ellas se mantiene lo observado en párrafos anteriores. Una sola foto exhibe a las jóvenes en la galería de lectura y descanso, con un

ambiente apenas un poco más distendido que en el resto de las fotos, y que a su vez no se aproxima a la distensión que esta foto de los jóvenes expresa.



Ilustración 6-Internado Normal de Señoritas. Año 1893. Clase de música

En el capítulo siguiente, veremos como la elegancia y la sencillez fueron valores fundamentales para la sensibilidad y el orden estético de las décadas que este estudio aborda. Fuertemente influenciado por las tendencias europeas⁷⁸, la moda y la circulación de imágenes sobre la misma generaron un espectro particular sobre lo que se volvía deseable⁷⁹, y también instaló en el mercado (públicamente) el rol de las mujeres. Para el caso Brasileño, por ejemplo, a la mujer bella,

⁷⁸ A este respecto, nos referimos al trabajo de Baldassarre (2022) que describe y analiza la circulación de una determinada cultura visual sobre la moda femenina entre París y Buenos Aires. Quedan en evidencia los mecanismos de actualización de ciertas formas de ser en sociedad a partir de la circulación de las revistas femeninas, de imágenes, consejos y patrones sobre como ser mujer, con cierta influencia también en la cultura montevideana.

⁷⁹ Recordamos aquí, los aportes de (Ruggiano López, 2016) al respecto del corte urbano que trazó una mirada y una sensibilidad determinada, influido por una cultura europea y sostenido por estructuras estatales con alcance nacional.

madre y femenina, fueron aspectos dominantes para la producción de feminidades luego de la segunda década del siglo XX (Goellner, 2000)⁸⁰.

Un universo moral matrizó el orden prescripto y proscripto sobre el comportamiento y la vestimenta de unos y de otras, la elegancia, el orden, el método y el vigor fueron cuatro reiteraciones regulatorias que se observaron con frecuencia en las fuentes analizadas. Si bien en el siguiente capítulo veremos cómo estos imperativos no supusieron lo mismo para niñas y para niños, adelantamos que, al respecto de la elegancia de los varones, esta se correspondía con un desarrollo armónico del cuerpo, su rectitud y aseo, además del uso de ciertas vestimentas y el despliegue de una gestualidad viril pero controlada.

Las palabras de Inés Cuadro (2023) tal vez lo resuman con mayor precisión:

“El mensaje para el lector era claro: el verdadero hombre era aquel que podía combinar de manera equilibrada cierta rudeza, valentía y audacia con sabiduría y elegancia. Se fortalecía la idea de una virilidad capaz de integrar los códigos culturales "civilizatorios" junto con aquellos considerados propios de la "naturaleza" masculina” (Cuadro Cawen, 2023, p. 13).

Las siguientes imágenes exponen dos clases de gimnasia dictadas en dos escuelas diferentes de Montevideo. En ambas podrán verse los valores nombrados antes, y también, la figura del varón, en primer plano y a la izquierda, refiriéndose activamente al alumnado. Clara distinción con las maestras, en los márgenes de la fotografía, con gesto de observación y tranquilidad.

⁸⁰ La autora estudia diferentes imágenes del cuerpo de la mujer, de las prácticas corporales y deportivas en la revista “Educação Physica”, en un período que excede a este estudio (1932-1945), y que igualmente mantiene ciertas continuidades con lo acontecido en la región.



Ilustración 7-Escuela de 2do grado N°24. Alumnos de ambos sexos. Año 1893. Clase de Gimnasia



Ilustración 8- Escuela graduada N°31 de Montevideo. Año 1893. Clase de Gimnasia

3.2. Representaciones del cuerpo: la producción de la diferencia sexual como proceso complejo

Cuanto más buscamos una base física simple para el sexo, más claro resulta que «sexo» no es una categoría puramente física (Fausto-Sterling, 2006, p. 19)

Algunas autoras y autores han logrado evidenciar como las representaciones científicas del cuerpo y la configuración del cuerpo sexuado han variado en distintos momentos de la historia, tras los cambios en uno de los principales dispositivos que han construido discursos al respecto, la ciencia occidental. Es el caso de los estudios de Thomas Laqueur (1990) o de Anne Fausto-Sterling (2006) que profundizan sobre los procesos de producción de conocimiento en torno a la diferencia sexual y la creación de la categoría de las hormonas sexuales, como una de las principales configuraciones discursivas que dieron a un determinado orden sexual de los cuerpos, carácter de verdadero.

“... nuestra concepción del género afecta al conocimiento sobre el sexo producido por los científicos en primera instancia” (Fausto-Sterling, 2006, p.17) y los efectos de estas formas de materialización del sexo históricamente han constituido el cimiento para intervenciones sobre los cuerpos, bajo la lógica de la invisibilización y condena de las abyecciones⁸¹ ante la noción de amenaza que configura su existencia para el orden sexual hegemónico. Los aportes de Fabiola Rohden (Rohden, 2003, 2008) sobre la consideración de las ideas precientíficas, nos permiten visibilizar las tecnologías que centraron en el estudio sobre la materia del cuerpo (órganos y hormonas) el argumento para la gestión política del género y la sexualidad.

En el análisis de las fuentes, podemos adelantar que, como parte de estas tecnologías, la medicalización del cuerpo femenino, la construcción de lo patológico o de la enfermedad mental asociada a la materialidad del sexo de las mujeres, sus supuestas inferioridades biológicas, o la división sexual del trabajo, toman especial lugar a partir del siglo XIX y XX, cuando también se constituyen cambios en las formas de entender el cuerpo y del ejercicio del poder.

La educación física, como parte de un gran conjunto de políticas que tuvieron por objeto al cuerpo y a partir de la cual se inscribieron normas, creencias, actitudes, y valores distintos como formas de disciplinar al cuerpo y la población, consolidó a su vez una idea de diferencia corporal/sexual matizada por tendencias higienistas y moralizantes (Scharagrodsky, 2006a). Por esto, en el análisis de los campos de saber que la configuraron para el caso uruguayo, se hace foco sobre las formaciones discursivas constitutivas de las representaciones sociales de la diferencia sexual.

⁸¹ En palabras de Judith Butler “Lo abyecto designa aquí precisamente 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” (Butler, 2002, p. 20).

Entre estas, el discurso biológico y pedagógico serán fundamentales por configurarse también como discursos constituyentes del campo específico de la educación física.

Interesa en este trabajo, poner atención sobre los cambios observados entorno a esto, como una manera de aportar desde la investigación historiográfica a la desnaturalización de la ciencia como dispositivo y su carácter productivo. Para el estudio de las fuentes, el lente estuvo puesto sobre las lógicas, reglas, valores y usos del cuerpo que evidencian las construcciones de la diferencia sexual y de género, al igual que nos muestran las formas de representación de los cuerpos, y los fines otorgados a la Educación Física escolar en estos sentidos. Para esto, vale retomar las producciones de los trabajos anteriores, a partir de los cuales se hace evidente que los conocimientos acerca de lo corporal en el período estudiado cuentan con la primacía de los saberes de la anatomía, la fisiología y la higiene, configurados en torno al campo de saberes específicos de la medicina.

Trabajos como Rodríguez Giménez (2012), Ruggiano López (2016), Dogliotti (2012) y Craviotto (2017), entre otros, evidencian como el proceso de modernización en Uruguay despliega formas específicas respecto al saber y el conocimiento del cuerpo⁸². Todos ellos, reparan también sobre diversas instancias discursivas en las cuales el cuerpo es aprehendido por el lenguaje, y sobre las características que ciertas micro periodizaciones pueden haber tenido a finales del siglo XIX y las primeras décadas del siglo XX en torno a esto. Desde la perspectiva que este trabajo propone, existe también otra mirada posible para esta cuestión, que se pregunta por los mecanismos de producción sexo genérica de estos cuerpos, sobre los cuales también se desplegaron y actualizaron formas de educación para los mismos.

Nos referimos, a un contexto en el que la filosofía positivista había afectado por entero diversos aspectos de la vida nacional (Ardao, 1962). Que influenciada por ciertas tendencias del pensamiento europeo, se mantuvo ligada a las reformas escolar y universitaria, además de instalar algunos cambios en relación a la mentalidad y sensibilidad características del momento.

“La aparición de la filosofía positivista representó algo más que un elemento concurrente, en el orden intelectual, a la transformación del país. Significó la incorporación de un instrumento ideológico para la comprensión y encauzamiento de esa misma transformación, tal como ella ocurría en el orden político e institucional (Ardao, 1950, p. 177).

Esta tendencia, tuvo sus traducciones también en relación al conjunto de saberes que configuraron formas de saber sobre el cuerpo, y a la conformación de una etapa en la historia de la universidad que se reconoció típicamente profesionalista, con profesores sajones que se ocuparon del

⁸² Raumar Rodríguez (2012) destaca dos tradiciones dentro del conjunto de instancias que se ocupan de estas cuestiones: normalísimo y universidad. Si bien apartado puede retomar algunas de las cuestiones planteadas por el autor, se recomienda la lectura de su tesis para una revisión más profunda sobre las implicancias de los grandes movimientos epistémicos y epistemológicos que hicieron a la cuestión del cuerpo en esta época.

desarrollo de las ramas técnicas y una reforma universitaria impulsada por el positivismo de José Pedro Varela (Ardao, 1962, pp. 120-121) (Oddone & Paris, 1963, p. 106).

En palabras de Rodríguez (2012):

“En estos años se inauguraban otros laboratorios destinados al estudio del cuerpo humano: *histología, fisiología* (1891), *bacteriología* (1891). Comenzaba a desarrollarse con fuerza el trabajo experimental. (...) Finalmente, un elemento altamente significativo para la cuestión del cuerpo en el ámbito universitario, se encuentra en el establecimiento de la cátedra de Psiquiatría en 1907” (Rodríguez Giménez, 2012, p. 140).

La superación de los discursos metafísicos para explicar al cuerpo, la salud y la enfermedad, devino del advenimiento de los discursos de la ciencia occidental, de la producción de teorías fisiológicas y bioquímicas, aunque de manera progresiva y también condicionada por las tendencias del orden moral e higiénico imperante en el momento⁸³.

En los próximos apartados, retomamos la discusión donde los anteriores trabajos la dejaron, con la evidencia de que

“...la disputa conceptual que pueda haberse suscitado en torno a los modos de comprender al cuerpo, tendió a quedar subordinada a una intención de regulación de las acciones, modos y usos de los cuerpos que primó sobre ella. (...) esto implicó una articulación que muchas veces tendió a disimular las diferencias existentes entre formas contradictorias de conocimiento...” (Ruggiano Lopez, 2016, p. 185).

Podríamos decir que ese desplazamiento epistémico ocurrió, también, para el caso de la producción de la diferencia sexual, de la feminización de las enfermedades psiquiátricas y de la ponderación de ciertos regímenes emocionales, como procesos que fueron parte del proyecto moderno y contribuyeron a la generificación de los cuerpos, de manera particular para el caso montevideano y a la vez como parte de una circulación de carácter transnacional de los fenómenos.

3.2.1 La Naturaleza, madre para el varón y madrastra para nosotras

“Todo lo precedente nos lo ha mostrado: la historia del cuerpo es
indisociable de la manera en que se lo mira”
Alain Corbin (Corbin et al., 2005)

Tanto los trabajos citados en la introducción anterior, como los escritos en el libro de Alain Corbin (2005) y colaboradores, dan cuenta de cómo la diferencia entre dos sexos fue un dispositivo inventado que mantiene su propia historicidad. En esta historia, algunas discusiones de orden

⁸³ Si bien es basta la producción en el campo de la historia con referencias como (Barrán, 1999), (Caetano, 2000, 2013), (Duffau, 2019), se sugiere particularmente la revisión sobre el trabajo de Ruggiano (2016), que expone detalladamente el carácter progresivo de estas preponderancias y sobre todo las formas en las que la moral y las nociones de urbanismo contribuyeron a los procesos de educación del cuerpo.

epistemológico y otras de orden político, fueron dando ciertos sentidos no solamente a las formas de comprender al cuerpo, sino también a las formas de ser y estar en sociedad. Desde la teoría del isomorfismo galénico a esta parte, tanto el paradigma humoral como el descubrimiento de las hormonas, operaron como discursos en la producción de la diferencia sexual (Laqueur, 1990), asociándola de maneras también diversas a la idea de naturaleza.

Las comprensiones sobre la naturaleza fueron también construcciones históricas⁸⁴, que llevaron las marcas del tiempo en el que fueron puestas en juego, y que para el caso uruguayo presentaron ciertas ambigüedades o márgenes dentro de los cuales los procesos de educación del cuerpo y de producción de géneros y sexualidades tomaron sus formas.

Por momentos, la naturaleza fue aquello a lo que se apeló para la regulación y justificación de la educación física en la escuela y para el diseño de prácticas diferenciadas según las condiciones físicas y sociales de las y los niños. En otras instancias, la naturaleza representó aquello que debía ser superado, dominado por el hombre civilizado. El conocimiento, las solidaridades entre los campos de saber asociados al ámbito científico-médico, le permitió al Montevideo moderno trazar las leyes que regirían las pautas de cuidado del cuerpo y de convivencia.

Las “Leyes naturales”, rastros de aquella tendencia civilizatoria que a la vez se explicaba a partir de la naturaleza, fueron objeto de enunciación en diferentes sentidos, recursos argumentativos para la producción de la diferencia sexual y también para el despliegue de prácticas correctivas sobre los cuerpos y sobre las subjetividades abyectas. En muchos casos, funcionaron además como cimiento sobre el que se fundaron ciertos principios para la regulación de la actividad física dentro del espacio escolar.

En este sentido, en 1889, en la publicación escrita por el Dr. F. A. Berra⁸⁵ sobre la organización y los tipos de horario escolar, advertía sobre la regulación de los horarios y la actividad física que:

“Los fenómenos del orden natural están sujetos a leyes i, por lo mismo, a medida determinada. Alterar esta medida por defecto o por exceso es infringir la ley de la naturaleza, i provocar los males que fatalmente surgen de toda infracción de esta clase. Ya se ha visto como el defecto de actividad física es causa de numerosas i graves afecciones. El exceso lo es también. Las personas que abusan de sus fuerzas físicas alteran las relaciones naturales que constituyen la armonía de las funciones fisiológicas” (Berra F. , 1886, p. 47).

Sin dejar de detallar las consecuencias generales que estos desequilibrios podrían causar, la indicación era clara: “La naturaleza ejerce plenamente su imperio, i a su favor se cumplen las leyes

⁸⁴ Dan cuenta de esto los trabajos como los de (Vigarello et al., 1995). A nivel regional Soares (2015b) y Quitau (2016), evidencian en sus investigaciones los vínculos que esta noción tuvo con los procesos de educación del cuerpo y de la gimnasia, a partir del análisis de referencias europeas del siglo XVIII y XIX, como Georges Hébert y Guts Muths respectivamente.

⁸⁵ Francisco A. Berra fue un pedagogo argentino que desarrolló su actividad en Montevideo, colaborador cercano de José Pedro Varela, integrante de la Sociedad de Amigos de la Educación Popular.

de la higiene” (Berra F. , 1886, p. 47)⁸⁶. En este sentido, el movimiento higienista se propuso recuperar la “naturaleza del niño”, “proponía dar libre curso a necesidad fisiológica y reconocerla no sólo como tal, sino como constructiva en su engarce pedagógico” (Rodríguez Giménez, 2012, p. 111).

De estas citas pueden destacarse las solidaridades o vinculaciones implícitas entre diversos campos de saber que contribuyeron a la implementación de la educación física en la escuela. La naturaleza, la fisiología y la higiene, se presentaron íntimamente relacionadas en las reflexiones sobre la actividad física escolar, de la misma manera que estuvieron presentes a la hora de regular prácticas y moldear las relaciones entre los géneros. En un sentido más amplio, la referencia a las “leyes naturales” o de la higiene fueron formas de legitimar un orden social (y moral), muchas veces desigual en un sentido civil y jurídico, relacional y afectivo, dentro y fuera de la escuela y del hogar.

En “El libro del pequeño ciudadano. Nociones de historia, de constitución y leyes electorales de economía política y de derecho usual aplicables a las escuelas de segundo grado”⁸⁷, entre otras cuestiones, puede observarse como la “ley natural” sería aquella que diferenciaría las injerencias de la constitución sobre los ciudadanos:

“Todos los hombres son iguales ante la ley, no reconociéndose otras distinciones que las que emanan de los talentos y de las virtudes. El rico y el pobre son en consecuencia absolutamente iguales ante la ley y tienen los mismos derechos, sin diferencias de ninguna especie. La única distinción que la Constitución reconoce, es la que existe entre el hombre inteligente y el hombre torpe o mediocre, entre el hombre virtuoso y el hombre que se deja dominar por todos los vicios” (Acevedo, 1907, p. 120).

La naturaleza, contribuyó a identificar quienes se encontraban en situación de inferioridad, a trazar ciertos imperativos de orden moral o higiénico, y a mantener sus asociaciones con un orden civil y jurídico. También, operó como una forma de justificar los comportamientos de la población escolar. En el texto publicado por F. A. Berra en 1886, se escribe sobre la regulación de los horarios y tiempos escolares, el autor apela a la naturaleza como forma de justificar (o explicar) un comportamiento y a su vez regularlo:

“Con dividir el día escolar en dos periodos de dos, o de dos horas y media cada uno, separándolos por un intervalo de dos horas por lo menos, durante las cuales se retiran alumnos i maestros a sus casas, se acorta forzosamente la privación de actividad física, y surge la necesidad de recorrer las distancias a la escuela cuatro veces al día, lo cual constituye por sí solo un buen ejercicio,

⁸⁶ En 1889 Berra publicará el libro: Una lección de Higiene. En la parte I del libro “Preparación”, nombra 15 leyes a ser aplicadas en relación a esto. (Berra F. A., 1889)

⁸⁷ Escrito por Eduardo Acevedo y publicado en 1907 por la imprenta “El siglo ilustrado” de Mariño y Caballero, tras aprobación de la DGIP para su uso en las escuelas. (Acevedo, 1907)

vivamente reclamado por la naturaleza, como lo prueba el hecho de salir los escolares corriendo, por poco que se descuida la vigilancia en los momentos de egreso” (Berra F. , 1886, p. 46).

Al mismo tiempo, en el manual “Lecciones de economía doméstica” escrito por Emma Catalá de Princivalle, aprobado por la DGIP para ser utilizado en las escuelas a partir de 1905⁸⁸, las niñas “naturalmente” elegirían jugar a las mamás y las casitas, para luego encargarse de la vida en el hogar. En su segundo libro la autora enuncia:

“La mayor parte de las niñas se sienten, desde pequeñas, inclinadas á ser amas de casa y madres de familia; por eso les gusta tanto á la mayoría de ellas jugar a las comadres y hacer de madres de sus muñecas, á quienes visten, acarician, enseñan, reprenden y llevan á paseo; les gusta hacer y recibir visitas, acomodar y dirigir la casita de sus muñecas, y, en fin, imitar á sus madres en todo lo que les ven hacer, decir y ordenar. (...) Esta inclinación anuncia á la futura ama de casa y madre de familia, y es una manifestación elocuente que revela al observador experimentado la futura señora de su casa, activa, hacendosa, paciente y benévola, llenando con verdadera vocación su tarea de esposa y madre de familia. Cuando llega a los doce o trece años, la niña deja de jugar á las comadres y muñecas porque ya esos juegos que tanto la encantaban no satisfacen su actividad. ¡Pues bien! Es el momento de empezar a ser *amitas de casa* de verdad, no de casa de muñecas, sino de su propia casa” (Catalá de Princivalle, 1905, pp. 5-6). *Cursivas de la autora.*

Otro de los bastos ejemplos se observa en el Boletín de enseñanza primaria publicado en 1895 por la DGIP, en el informe de Federico N. Abadie nominado “La niña en la escuela primaria” el autor alude a las leyes naturales para justificar cuanto deben o no deben aprender las niñas en la escuela:

“El progreso se impone de por sí, la misma naturaleza prepara á las generaciones para recibir cada vez mayor cantidad de luz; pero siempre la que reciba la mujer será indirecta, reflejada por el cerebro del esposo: el esposo prudente será el verdadero maestro de la mujer en todos los tiempos, pues que por ley natural es distinta la misión de cada sexo, y en la del hombre entra fundamentalmente la de regir la familia con autoridad ilustrada, pero no discutida” (URUGUAY D. , 1895, p. 85).

Igualmente, distinta fue la mirada sobre las cuestiones de la “naturaleza” de cada sexo para algunas feministas del momento. El ejercicio de la autocrítica y la referencia a la naturaleza que María Abella Ramírez realizaba al cuestionar con cierta ironía a las mujeres uruguayas en sus ensayos sobre el feminismo da cuenta del peso de esta metáfora en la definición de las relaciones sociales de la época:

⁸⁸ Emma Catalá de Princivalle, fue una maestra y escritora uruguaya, de libros para la lectura escolar de las infancias. Según Lourdes Peruchena “forma parte plena de aquellos educadores y políticos convencidos de que la escuela primaria era clave para la internalización de proyectos de sociedad, de país incluso. No obstante, reconoce que aquella no es omnipotente a la hora de moldear a sus educandos y por ello es preciso anticiparse” (Peruchena, 2020, p. 280). Este libro será referenciado más adelante, a la hora de analizar los contenidos de enseñanza de una materia que sin dudas matrizó los ejes que este estudio propone revisar.

“Nosotras estamos muy convencidas, *porque así nos lo han dicho nuestras respetables abuelas*, que la naturaleza fue madre para el varón y madrastra para nosotras, que el hombre es un ser superior y que estamos en el mundo sólo para servir a su comodidad y a su placer y ¡ay! de la que se atreve a decirnos lo contrario, que las demás somos las primeras en crucificarla” (Ramírez, 1965, p. 68).

Por otra parte, la naturaleza también fue convocada para fundamentar el advenimiento de la Educación Física, no solo en Uruguay sino a nivel internacional, su formulación, su implementación y los beneficios de esta para las diferentes sociedades. Otros investigadores, ya han evidenciado el suelo epistémico que dio lugar a las discusiones para su conformación como campo o disciplina dentro y fuera del espacio escolar, las prácticas que eran sugeridas, los campos de saber que la fundamentaron y las discusiones que se presentaron en la época. En Uruguay, una tensión conocida en este sentido, fue la discusión entre los ejercicios reglados y los juegos libres, para esta discusión, la naturaleza también tomo parte en el entramado argumentativo:

“Es indiscutible ya la utilidad de la gimnástica como hecho higiénico, pero tiene la desventaja, respecto de los ejercicios libres, de ser reglamentada, de no permitir libertad ninguna, cuando las verdaderas necesidades de la juventud no consisten solamente en que tales o cuales aparatos musculares funcionen durante tantos minutos, sino en que funcionen todos los que han estado inactivos, i por el tiempo i en el orden que la misma necesidad determina por medio de las sensaciones que la acompañan. Estas necesidades son individuales, i nadie conoce mejor su intensidad, ni gradúa mejor sus satisfacciones, que el individuo mismo. De aquí el valor insuperable de los juegos libres: los reglamenta la naturaleza. La gimnástica es, pues, un artificio que no satisface más que hasta cierto punto; i cuando su duración no pasa de 15 o 20 minutos, en cinco horas de trabajo mental i de quietud física, el efecto que de ella se consigue es en verdad de bien poca importancia” (Berra F. A., 1889, pp. 44-45).

De igual manera, en su conferencia de 1912, Lamas evoca al advenimiento de la cultura física en diferentes regiones del mundo y sus beneficios para las diferentes sociedades, refiriéndose a estos procesos como parte de una ley natural:

“Francia, el gran pueblo vulgarizador por excelencia de las ideas propias o ajenas, no podía escapar y no escapó á esta especie de ley natural de que me vengo ocupando, (...) una completa y profunda transformación en el concepto de la educación del pueblo, volcándose horarios, métodos, textos, etc., todo y por principal razón para dar base a una mayor plaza á la cultura física” (Lamas, 1912, p. 19).

A su vez, el surgimiento del campo que intentamos señalar, no fue posible sin algunas solidaridades como las que se encontraron entre los saberes del campo de la medicina y la pedagogía. Entre ellos, la biología, la fisiología, la higiene, la moral, la educación cívica y las nociones de

urbanidad trazaron ciertos caminos para su implementación, y se valieron del orden de la naturaleza para justificarse. En el boletín de enseñanza primaria publicado por la DGIP en 1892, José H. Figueira desarrolla algunas críticas al programa vigente, bajo el título “Algunas consideraciones sobre el estado de la enseñanza primaria en el Uruguay” y en relación a la educación física menciona:

“Para los niños de 6 a 8 años de edad los mejores ejercicios corporales consisten en el juego que permite la satisfacción de las necesidades fisiológicas. Evitar que la enseñanza sea formalista. Que se adapte a la naturaleza de los niños y sea graduada. Necesario organizar un sistema racional de promociones y establecer la clasificación de alumnos según su naturaleza física, su carácter, su instrucción y sus aptitudes” (URUGUAY D. , 1892, p. 10).

Años después, Lamas, en la conferencia de 1912 diría:

“...á la gimnasia de una escuela de niños de 7 á 14 años sólo debe pedírsele y exigírsele que haga higiene, que haga obra educadora de hábitos correctivos, que ayude á la naturaleza en su tarea biológica de desarrollo y prepare el organismo para el ejercicio físico de aplicación, el de resultado final utilitario en la vida diaria, que será la obra de la escuela secundaria y escuelas especiales” (Lamas, 1912, p. 39).

Como sabemos, este “orden natural”, la “naturaleza de los niños” a la cual la gimnasia debe aportar para su debida corrección o desarrollo, tampoco era neutra. Se introdujo entonces como uno de los mecanismos de educación de los cuerpos que operó como forma de regulación, de organización social y cultural estrechando todavía más el vínculo entre los cuerpos y la moral, la higiene, y el conjunto de saberes provenientes del campo de la biología. Incluso, Dogliotti (2012) destaca como el mito del orden natural también se sostuvo de las solidaridades del campo de la psicología, enunciada como la ciencia que permitió estudiar al niño y determinar las mejores formas de disciplinarlo. Funcionó como recurso articulador, que de manera casi indiscutida permitió vincular al ámbito de la educación, la higiene, la moralidad, la fisiología, la educación cívica, las nociones de urbanidad, formando parte entonces de ese suelo epistémico y discursivo, de las solidaridades mencionadas que dieron lugar al surgimiento del campo de la educación física y a la regulación sobre el orden de géneros y sexualidades, dentro y fuera de la escuela.

En estos sentidos, las nociones de anatomía, fisiología e higiene tuvieron un lugar central en la curricula educativa moderna y las formas en las que estas nociones fueron impartidas⁸⁹. Si bien, más adelante, centraremos el análisis sobre los contenidos de enseñanza y los procesos de generización de los cuerpos implícitos en esto, se reconocen en este triedro un valor particular al

⁸⁹ Las observaciones de Agustina Craviotto en el sentido que este trabajo propone son claras: “Esto está en consonancia con una medicina que puso el acento en la semiología y en la observación clínica del paciente, por medio de la evaluación diagnóstica y una escuela que buscaba ingresar al niño al laboratorio. El cuerpo debía leerse, pues ofrecía datos naturales. La regulación del cuerpo como organismo no dejó espacios librados al azar. Cierta reclamo por un retorno a la naturaleza se presenta como compensador de los efectos de la artificialidad de la vida en la ciudad” (Craviotto, 2017, p. 226)

respecto de este apartado, no solo por los vínculos que mantuvo con las nociones de naturaleza (ya evidenciados anteriormente) sino también, por constituirse como contenidos de enseñanza que trataban específicamente sobre el cuerpo, construían una idea sobre el mismo, y contribuían a una forma de comprenderlo.

Estos contenidos eran impartidos según lo dispuesto por los diferentes programas escolares vigentes. Para esto, las y los maestros podían apoyarse en los textos aprobados por la DGIP que mantenían una estructura de estrecha relación con la graduación que proponían estos programas. “Elementos de Anatomía, Fisiología e Higiene” (Lamas, 1903) y “El cuerpo Humano. Nociones elementales de anatomía, fisiología e higiene” (Martínez Vázquez, 1912) fueron los libros centrales a ser tomados en las escuelas públicas con estos fines.

En el primero de los textos, puede observarse que a partir de 4to año, la estructura dada para este libro mantenía primeramente una descripción anatómica de los “aparatos” que se proponía abordar (órganos de los sentidos, aparato digestivo, respiratorio, circulatorio, el esqueleto, los músculos, los huesos) para luego dedicar un capítulo en cada caso a la lectura sobre las funciones de este aparato, lo que podría entenderse como la fisiología, y luego un capítulo dirigido a la higiene de sus funciones⁹⁰.

Si bien las descripciones e interpretaciones eran minuciosas en los primeros dos sentidos (anatómicos y fisiológicos) al respecto de las diferentes estructuras del cuerpo, ninguno de los libros se aproximó a mencionar al sistema reproductor ni sexual, el cuerpo del que hablaban era uno solo, sin distinciones de sexo genéricas. Igualmente, llama particularmente la atención como en el programa escolar aprobado en 1897, aunque tampoco se observaron menciones al sistema reproductor humano, se explicaba en detalle el proceso de germinación de las flores:

“Plantas. Distínganse en la flor los sépalos, pétalos, filamentos, anteras, polen, ovario, estilo y estigma, buscando para ejemplo flores en que se noten bien dichas partes. Indíquese en los frutos en que sea posible el pericarpio y la semilla, y clasifíquense los frutos en secos y carnosos. Hágase notar el hecho de que en la semilla está contenida la planta en germen. Explíquese sumariamente la germinación. Influencia del calor, la luz, la humedad y el aire, en la germinación y desarrollo de las plantas” (URUGUAY D. , 1898, p. 141).

En una lectura transnacional del asunto se destaca que los programas de educación sexual o higiene sexual europeos, estudiados por Paulina Luisi en 1913, explicitaban el abordaje de la germinación de las flores o el estudio de los animales como contenido y metáfora para la comprensión de la reproducción humana. De la misma forma, un tiempo antes, en la tesis titulada “La Herencia”, presentada por Pedro Hormaeche para obtener el título de doctor en medicina y cirugía en la

⁹⁰ En todos los casos, el capítulo referente a la higiene es el más largo.

Universidad Mayor de la República, era utilizada la metáfora sobre el manejo de las cosechas y la horticultura para fundamentar las leyes principales de la herencia y afirmar que "...cuanto mejor es la semilla empleada, tanto mejor es la cosecha que se obtiene" (Hormaeche, 1883, p. 8).

El médico continuaba:

"Los horticultores que se dedican al cultivo de distintas flores, se fijan muy especialmente en las pequeñas variaciones del color, en la delicadeza de los olores, en una palabra, en todas aquellas propiedades que puedan importar una ventaja, y guardan las semillas de aquellas que consideran más adecuadas para sus fines (...) los productos suministrados por la semilla recuerdan los caracteres paternos y maternos y que á eso se debe la selección que se menciona..." (Hormaeche, 1883, pp. 8-9).

Esto, a su vez, no ocurría de la misma forma cuando lo que ocupaba a la lectura se correspondía con los principios higiénicos, aquellas cuestiones de orden conductual que según los autores favorecían al funcionamiento del conjunto de órganos que se estaba describiendo. Lejos de indicarse con imprecisiones o metáforas, las ideas sobre la alimentación, la vestimenta, las lógicas, reglas, valores y usos del cuerpo marcaron claras distinciones para unos y para otras.

A modo de ejemplo, dentro de una basta cantidad de citas que hacen alusión a esto, en las lecciones para 4to año del libro sobre "Anatomía, Fisiología e Higiene"⁹¹, sobre la higiene del apartado digestivo Lamas señala con claridad la función de las niñas y las mujeres en el hogar:

"...la mayor parte de los locos son individuos que bebían mucho alcohol. Gran parte de los crímenes que se cometen es por los ebrios (...) El mejor medio de evitarlo es no dejar salir nunca de casa al padre o a los hermanos sin haberles dado un buen desayuno" (Lamas, 1901, p. 39).

En el texto, el autor dedica un capítulo al esqueleto, los huesos, los músculos, la locomoción (marchas, carreras y saltos) y finalmente a la "higiene del ejercicio" afirmando que: "Por medio del ejercicio, los músculos se ponen duros y fuertes y el cuerpo todo adquiere robustez y belleza" (Lamas, 1901, p. 105).

Estas revisiones nos permiten evidenciar cómo el discurso fisiológico y el discurso moral mantuvieron un vínculo de reciprocidad en la conformación de un orden que se dijo científico⁹², que sin explicitar lo que implicaba la naturaleza del sexo, se encargaba de regularlo al mencionarla, aludiendo a ciertos saberes que eran elegidos para hablar del cuerpo. Dicho de otra forma: se encargaron de decir sobre el cuerpo sin hablar del cuerpo, de decir sobre el sexo sin hablar del sexo

⁹¹ El manual de 1912 ("El cuerpo Humano. Nociones elementales de anatomía, fisiología e higiene") de Francisco Martínez Vázquez se comporta de la misma forma: incluye todo lo anterior y agrega muchos apartados asociados a primeros auxilios. Fue escrito para ser utilizado en clases de 4 y 5 año, aprobado por DGIP. Incluye dibujos realizados con mayor detalle y diseño. Situados en el cuerpo y elaborados con mucho más detalle para todos los casos. Tampoco referencia la diferencia sexual.

⁹² Esto último seguro se vincula con lo observado por (Ruggiano López, 2016) sobre los procesos de educación del cuerpo.

y como puede verse, a esto subyacían ideas asociadas al mejoramiento de la raza y la economía política.

Algunas tesis médicas de la Universidad Mayor de la República o conferencias médicas presentadas en congresos también dan cuenta de los procesos que se pretenden iluminar en este apartado⁹³. Esta revisión da lugar a la reflexión sobre el lugar que ocupa entonces la cuestión de la naturaleza en la producción del sexo, que no es explicitado cuando puede serlo y sin embargo regula, controla, gestiona y produce. Opera de estas maneras con intenciones de dar cuenta, pero sobre la base de nociones previas que condicionan las conclusiones.

Como decíamos, la contradicción también reside en que, en ocasiones, la naturaleza era aquello que debía verse superado, dominado, trascendido por el hombre civilizado. Sabemos, que el proyecto moderno implicó la superación de los instintos, “los niños debían acostumbrarse a <gobernarse a sí mismos>, a imponer limitaciones a sus deseos ilimitados” (Barrán, 2017, p. 279), y estos fueron objeto de una atención específica por su naturaleza bárbara. En este proceso civilizador⁹⁴ la escuela jugó un rol fundamental.

Así Figueira planteaba en el Manual Trabajo, como una de las máximas sobre la obligación escolar: “Hoy, más que nunca, necesita el pueblo una educación sana, fuerte y completa que le permita gobernarse a sí mismo y controlar directa e indirectamente la justicia y la administración pública” (Figueira, s.d, p. 143). Y Lamas justificaba en el Manual de 1903: “...precisamente el objetivo de la educación física, repetimos, es virilizar los niños y darles dominio sobre sus sentidos, que será la condición de su libertad futura” (Lamas, 1903, p. 1903).

Al igual que como ocurrió en Europa y en otros países de América Latina⁹⁵, se mantuvieron vigentes los ideales Roussonianos, a partir de los cuales “...a naturaleza que é retomada já no século

⁹³ En el siguiente apartado se expone en mayor medida este conjunto de fuentes. Igualmente, a modo de ejemplo puede observarse las referencias que Zerbino hace sobre esta noción en su tesis para la obtención del cargo como Doctor en la Facultad de Medicina: “Los niños nacen, indudablemente, con tendencias más bien malas que buenas, juzgadas con el criterio de la vida en sociedad. Son, biológicamente, pequeños **animalitos** que vienen a la vida poniendo en juego, en primer lugar, los **instintos de provecho y de defensa personales**, egoístas y absorbentes. Estos instintos constituyen la base de la existencia personal y serían excelentes si no fueran absorbentes, expansivos, y si no degeneraran y pudieran adaptarse correctamente a la vida social” (Zerbino, 1921, p. 268). Las negritas son nuestras.

⁹⁴ Evidencia de estos procesos pueden ser los trabajos de Darré (2005), Soares (Soares, 2006) (), (Gleyse & Lima Neto, 2021), Barrán (2017), además de los ya citados en este apartado y otros que podrán verse referenciados en este escrito. A modo de ejemplo, Barrán (2017) destaca como Modales respetuosos y control del propio cuerpo eran objeto de todos los programas de moral y urbanidad, además de ser aspecto a evaluar en el tránsito de las niñas y los niños por el espacio escolar.

⁹⁵ Para el caso uruguayo, se muestra en las fuentes citadas a lo largo de la tesis la expresión de algunos de estos ideales: Por un lado, las alusiones a la naturaleza, las leyes naturales y su regulación. Por otro lado, las distinciones sexuales en cuanto a virtudes, a las esferas para el desarrollo de la vida (pública y privada), y la asunción de lo natural para cada sexo (con los consecuentes modelos de perfección y formas de socialización para mujeres y para hombres, niñas y niños). A su vez, la tesis de Paola Dogliotti (Dogliotti, 2012) también analiza algunas continuidades de los ideales roussonianos en las discusiones en torno la conformación de la educación física uruguayo. Para una revisión a nivel regional e internacional pueden referirse las lecturas de: (Quitau & Soares, 2016; Soares, 2015b; Vigarello et al., 1995).

XVIII e da qual Rousseau é porta voz é aquela que foi dominada, domesticada, apaziguadae também conhecida por meio de metódicos procedimentos científicos” (Soares, 2015b, p. 153).

En función de estas ideas, también fue pensada e implementada la Educación Física escolar montevideana. De hecho, dentro de los elementos presentados por Lamas en su conferencia sobre el plan de educación física infantil, al hablar de los juegos libres el autor dice:

“al lado de esta obra natural, existe la obra artificial, que ha formado sistemas, métodos, procedimientos, deducidos precisamente de aquella, de la empírica que proporcionó hechos, datos, nociones que permitieron formular leyes ó reglas mediante las que se ayuda, favorece y corrige la acción de la obra natural, á la manera como el horticultor mediante el cultivo, el abono, el riego, el injerto, el calor, modifica la flor ó la planta que la naturaleza da, haciéndola de simple, doble, de unicoloreada en multicoloreada, de pequeña, grande ó de grande pequeña, obligándola á que dé doble fruto en vez de sencillo ó á que lo dé más temprano ó más tarde, etc. Es así como se formaron para el cuerpo la educación física y el sistema artificial que la aplica directamente: el arte gimnástico, y para la mente el arte pedagógico” (Lamas, 1912, p. 33).

La naturaleza fue aquello a lo que se apeló para legitimar ciertas prácticas. Lo que se hace evidente es que fue utilizado como recurso que, siendo cuestionado o habilitado, lo que hizo fue operar en favor de un orden que se mantuvo patriarcal y androcéntrico, a pesar de las resistencias feministas. Se utiliza además la idea de progreso como fundamento para esto.

3.2.2 Discurso médico y diferencia sexual: la feminización de los cuerpos, las prácticas y las enfermedades psiquiátricas

Al igual que para el caso argentino, y como ya han evidenciado otros investigadores e investigadoras de la educación, varios organismos públicos que se encargaron de centralizar las normativas y la implementación de las políticas públicas en el Uruguay de la época moderna estuvieron integrados y gestionados por médicos, impulsores de la mayoría de las pautas y normas de regulación escolar.

Tal es el caso de espacios como la DGIP⁹⁶ o la propia CNEF⁹⁷. Sin lugar a dudas, la creación del Cuerpo Médico Escolar por resolución del Consejo de Instrucción Pública en 1908 y la aprobación de su reglamento el 18 de junio de 1910, por resolución gubernativa en el Ministerio de Industrias,

⁹⁶ El periodo comprendido en los años 1885-1918 contó con la gestión de los siguientes inspectores nacionales: Jacobo Varela, José Piaggio, Urbano Chucarro, José Massera, Abel Pérez y el inspector técnico José H Figueira. (Espiga, 2015, p. 14). Muchos de ellos educacionistas y sobre todo higienistas de la época.

⁹⁷ El 29 de julio de 1911 se designa a Juan Smith, Rodolfo de Arteaga, José María Zamora (Presidente del Tourin Club), Pedro Towers (presidente de la Asociación Cristiana de Jóvenes), Héctor Rivadavia Gómez (presidente de la Liga Uruguaya de Fútbol), Carlos Sturzenegger (presidente del Montevideo Rowing Club), Manuel Aubriol (presidente del Círculo de Armas), Eduardo Brito del Pino (por la Universidad de la República), Abel Pérez (por Instrucción Primaria), Alfredo Vidal y Fuentes (por el Consejo Nacional de Higiene) y Alberto Schweizer por la Academia Militar.

Trabajo e Instrucción Pública, fueron especiales ejemplos de estos intentos de regulación médica sobre el espacio escolar.

Si bien esta institución dependía de forma directa de la Dirección General de Instrucción Pública, en sus competencias se comprendía el asesoramiento a este espacio en relación al estado de salud de las y los actores escolares (estudiantes y docentes), la proyección de regulaciones para los edificios destinados a las escuelas, los materiales de enseñanza, el mobiliario escolar, la duración del trabajo escolar, los horarios y programas de enseñanza, las solicitudes de licencia, los expedientes de jubilaciones y pensiones, el cumplimiento de las vacunaciones, el dictado de conferencias al personal docente y la inspección individual y general de la escuela en sentidos higiénicos (URUGUAY D. , 1910).

Competía a este organismo, entonces, un accionar que excedía la valoración y cuidado de aspectos que pudieran vincularse únicamente con la detección de enfermedades o definición del estado de salud de las personas que concurrían a las escuelas públicas. Más bien, se ocupaba también de regulaciones asociadas a aspectos de orden pedagógico y didáctico, además de las vinculadas a la gestión de las escuelas como organismos públicos, incluyendo en esto cuestiones administrativas para la regulación del personal docente. Dentro de esto, competía también las indicaciones al respecto de la implementación de la educación física en la escuela. En el artículo 2º inciso a, numeral 11, el mismo reglamento explicita que compete al Cuerpo Médico Escolar asesorar a la DGIP sobre los “Sistemas de gimnasia más oportunos para los distintos sexos y las diversas edades de los educandos” (URUGUAY D. , 1910, p. 12)

Estas cuestiones asociadas al rol del “médico pedagogo” y de la regulación de la educación física en el espacio escolar se hicieron visibles también en los discursos de varios médicos referentes del momento. En la comunicación presentada al tercer Congreso Médico Latinoamericano reunido en Montevideo del 17 al 24 de marzo de 1907 titulada “La higiene escolar en la América Latina”, el Dr. Luis Morquio referencia los ideales de este rol y sus vínculos con el despliegue de la cultura física e intelectual: “En el congreso internacional de higiene, que tuvo lugar en Bruselas en 1901, se consagró por primera vez el rol preponderante del médico en la escuela; más especialmente la profilaxis de las enfermedades transmisibles y en el control de la salud pública; rol médico-pedagogo en el control del crecimiento somático y psíquico y en la adaptación de la cultura física é intelectual, á la capacidad física y psíquica del niño” (Morquio, 1907, p. 4).

La conferencia sigue desarrollando los preceptos de la educación física e intelectual que Mathieu denominaba Pedagogía fisiológica, dando cuenta de cómo implicaba al médico el control y la adaptación de la cultura física e intelectual a las capacidades físicas y psíquicas del niño. Al margen de reconocer en estas palabras las ideas ya analizadas por Dogliotti (2012), sobre la relación entre pedagogía, psicología y medicina como campos de saber que matizaron la regulación del espacio

escolar⁹⁸, podríamos agregar que la vinculación casi “natural” que se presenta sobre estos campos de saber, conforma el cimiento sobre el cual se formularon y sostuvieron no solo las ciencias de la educación, sino también el orden de géneros y sexualidades legitimados en el momento.

En otros documentos, algunos médicos incluso refieren al rol médico-pedagógico de los maestros de gimnasia y cultura física: “...el ideal del maestro de cultura física sería un profesor que fuera a un tiempo mismo médico y maestro, o en su lugar debe ser observado continuamente por el médico, quién a su vez obraría de acuerdo con aquél” (Schiaffino, 1921, p. 56).

En este contexto, de estrecho vínculo entre los actores y saberes del campo escolar, del campo estatal y de la medicina, es que nos proponemos conocer las formas en las que el cuerpo era nombrado, conocido, pensado y performado en clave de género y sexual, especialmente en los documentos producidos por médicos⁹⁹. En suma, la revisión de estos documentos tuvo como principal propósito el de indagar sobre las formas en la que el discurso médico contribuyó a la producción de la diferencia sexual, y a la conformación de géneros y sexualidades de las infancias montevideanas. En un primer acercamiento al caso uruguayo, podríamos decir que en las décadas estudiadas primaron los saberes de la anatomía descriptiva, la fisiología y la antropometría en diálogo con el campo de la psiquiatría¹⁰⁰.

3.2.2.1 Formas de conocer al cuerpo en movimiento y al cuerpo sexualizado y generizado

El período que esta tesis estudia, ha sido denominado por Oddone y Paris de Oddone (1971a) como la etapa del reformismo positivista (1885 a 1908), momento en el que predominan rasgos de una universidad “típicamente profesionalista”, en el que se integra la creación de la Facultad de Medicina (1876) dividida en dos ramas: “Medicina y cirugía” y “Farmacia”. La rama de la medicina y cirugía incluía: física experimental, anatomía, fisiología, patología, higiene, terapéutica, clínicas quirúrgica y médica, obstetricia, operaciones y medicina legal (Oddone & Paris, 1971a).

En estos años, la Facultad de Medicina comenzó a ser ocupada por médicos uruguayos, varios de ellos formados en Francia, colaboró con la higiene pública y contó con la inauguración de varios

⁹⁸ A modo de síntesis podría decirse que: “Pedagogía, psicología y medicina se ligan de modo de construir una serie de saberes desde donde se despliegan tecnologías que permiten regular la vida de cada uno y la de la población en su conjunto. Es desde este entramado donde la pedagogía intenta legitimarse como ciencia” (Dogliotti, 2012, p. 92).

⁹⁹ En estas décadas, las personas graduadas de la facultad de medicina eran mayormente varones. Los casos más conocidos de mujeres graduadas y dedicadas en alguna medida al campo escolar fueron los de Paulina Luisi (graduada en 1908) y María Armand Ugon (graduada en 1909). Algunos de los trabajos citados en esta tesis profundizan en la vida y obra de estas doctoras. Para más información sobre las mujeres médicas del siglo XX en Uruguay puede consultarse la página del Sindicato Médico del Uruguay: <https://www.smu.org.uy/dpmc/hmed/historia/articulos/mujeres-medicas.pdf>

¹⁰⁰ Cuestiones similares se han encontrado para el caso argentino. Scharagrodsky (2014) incluye también a la ginecología como parte de las disciplinas que tomaron protagonismo dentro de los discursos médicos y la producción de la diferencia sexual. Sin lugar a dudas estos aportes conforman posibles escenarios sobre los cuales seguir investigando para identificar los tonos locales.

laboratorios dedicados al estudio del cuerpo humano: *histología, fisiología* (1891), *bacteriología* (1891) (Oddone y París, 1971).

En lo que respecta al desarrollo de las ciencias fisiológicas en Uruguay, este se inicia con la versión de Teodoro M. Vilardebó¹⁰¹ del primer curso de fisiología experimental dictado por Claude Bernard en la College de France, en 1847-1848 (Garzón, 2000). Según algunos historiadores hasta 1942 (año en el que se instala con mayor consistencia la investigación y la docencia en la fisiología académica) el cultivo de la fisiología respondió a contribuciones y hallazgos que dieron cuenta de inquietudes e intentos por producir investigaciones originales¹⁰², esto es fácilmente observable en las fuentes, en las que el discurso fisiológico forma parte de las discusiones y argumentos sostenidos en el ámbito educativo y político.

En este período, las influencias de la medicina francesa se hacen visibles en muchas de las ramas que compusieron a la medicina en Uruguay, fundamentalmente en el siglo XIX y a principios del siglo XX. Soledad Prieto Millán (2016) resume esto de manera clara en su trabajo sobre la producción discursiva e iconográfica de la locura en la mujer en Uruguay a comienzos de siglo XX. La autora nombra a:

“Francisco Soca (1856-1922) como el primer interesado en la neurología que viaja a París y se especializa con Charcot (...) Teodoro Miguel Vilardebó (1803-1856); Augusto Turenne (1870-1948) en obstetricia; Joaquín de Salterain (1856-1926) y Luis Demicheri (1870-1952) en oftalmología; Luis Morquio (1867-1935) en pediatría. En cuanto a neurología Jacinto de León (1858-1934), si bien no se formó en Francia, sino en Uruguay y en Italia, publicará también en la Nouvelle Iconographie de la Salpêtrière sus textos “Paralysie du nerf cubital et contracture consécutive. Main en pince” (1901), “Contribution a l’étude de la paralysie myasthénique” (1904) “Polynévrite aigue infantile: Pseudo-paralysie spinale infantile” (1907); además en la Revista Médica del Uruguay continuamente cita a los protagonistas de la neurología francesa. En psiquiatría se encuentra Bernardo Etchepare (1869-1925), quien se forma como Médico Cirujano en la Universidad de Paris, siendo discípulo de Charcot, y presentando la tesis “Des abcès ischio-recteux” en 1894” (Millán, 2016, p. 29)

¹⁰¹ Nacido en Montevideo en 1803, se recibió de sus estudios en medicina y en cirugía en los años 1831 y 1833, (respectivamente) en París. Es reconocido por varios historiadores como el primer médico en Uruguay, miembro fundador de la Sociedad de Medicina Montevideana, integra la Junta de Higiene Pública y redacta los primeros reglamentos sanitarios de control del ejercicio de la medicina, tomando parte importante en la medicina clínica y social del momento.

¹⁰² Dentro de estas contribuciones, Fernando Mañé y Hector Mazzella destacan la creación y primer desarrollo de la Cátedra de Fisiología de la Facultad de Medicina (1876 – 1902), la creación del Instituto de Higiene Experimental (1896), la creación del instituto de fisiología (1907) y el desarrollo de la medicina experimental y de las primeras investigaciones en ciencias fisiológicas (1914-1921), entre otros elementos que fueron configurando la historia de la fisiología en Uruguay (Garzón, 2000).

A su vez, la instalación de la cátedra de Psiquiatría (1907), a cargo de Bernardo Etchepare¹⁰³, que fundaría la disciplina a partir de los fundamentos anatómo-clínicos de Francia y Alemania (Duffau, 2019) afectando la manera de concebir al enfermo mental desde una orientación biológica (Oddone & Paris, 1971a, p. 451,) se torna central para analizar la cuestión del cuerpo en la época. En este sentido, el método de Charcot¹⁰⁴ fue reproducido en todo el mundo como modelo paradigmático para comprender y tratar la histeria, utilizando la fotografía como forma de retratar a las mujeres aisladas y a los diagnósticos del momento¹⁰⁵.

En el ámbito escolar, estos saberes tuvieron un lugar a la hora de estudiar el cuerpo, siempre enmarcados o al menos en diálogo con los preceptos de la higiene moderna¹⁰⁶ en Montevideo. Dentro del conjunto de prácticas que, entre otras cosas, supuso la vacunación, el cuidado de las infraestructuras en los locales escolares, y la formación del personal enseñante en sentidos higiénicos, se instalaron una serie de evaluaciones médicas que condensaron estas cuestiones en la formulación de indicadores a ser analizados.

Si bien en 1907 el Dr, Luis Morquiu anunciaba en el tercer Congreso Médico Latinoamericano que Uruguay hasta el momento no contaba con organización médica escolar, si existía un médico oficial cuyas funciones se relacionaban fundamentalmente con la inspección de los locales escolares,

¹⁰³ “Bernardo Etchepare (1869-1925) se recibió de médico y cirujano en la Facultad Medicina de París en 1894. A su regreso se le designó como profesor de Anatomía, cargo que desempeñó hasta 1905. Ejerció como cirujano por diez años y luego se orientó totalmente a la psiquiatría. Fue el primer jefe del Hospital Vilardebó, Miembro fundador de la Sociedad de Psiquiatría y miembro correspondiente de la Sociedad de Medicina Psicológica de París. Es reconocido por su gran influencia como el padre de la psiquiatría en Uruguay” (Craviotto, 2017, p. 57). Etchepare, fue el primer catedrático en psiquiatría, contaba con el alto reconocimiento de la sociedad médica nacional e internacional y fue quien marcó las principales tendencias y límites al discurso psiquiátrico en el país, con grandes críticas a la propuesta freudiana.

¹⁰⁴ Jean Marie Charcot (1825-1893) anatómo-patólogo y fundador de la neurología francesa. Creador de la “primera escuela neurológica de trascendencia” en el mundo (Wilson, 2007, p. 20). Fue nombrado médico del Hospital de la Pitié-Salpêtrière, dedicó gran parte de su vida a los estudios sobre la histeria acompañado por Bouneville, Gilles de la Tourette, Babinski. Sigmund Freud también aprendería con él, y sería luego despedido al enunciar sus especulaciones sobre la histeria y la represión sexual (Chauvelot, 2001). Charcot era considerado un autor clásico en la época, desde 1877 se realizaron traducciones de su obra en varios idiomas y fue padrino de tesis de Francisco Soca (1856-1922) en 1888, estableciendo una relación directa entre la psiquiatría uruguaya y la Salpêtrière (Craviotto, 2017).

¹⁰⁵ El método de Charcot para el estudio de la histeria, forma uno de los eslabones fundamentales en la historia de esta enfermedad. En la dificultad de encontrar una base orgánica que le permitiera el diagnóstico y tratamiento, el médico da por tierra decididamente a las teorías uterinas que anteriormente le daban explicación. Sin embargo insiste en la tesis organicista, utilizando la hipnosis, herramientas como compresores de ovarios y descargas eléctricas en la comprensión de la cuestión como un trastorno funcional del sistema nervioso central (Chauvelot, 2001). Desde 1862 Charcot desarrolla un método de estudio experimental sobre la histeria que incluye su espectacularización y la iconografía fotográfica (Didi Huberman, 2007). En su tesis, Soledad Prieto Millán (2016) analizó las influencias de este método en Uruguay, destacando el uso que tomó la fotografía como medio de representación de la realidad a favor de los objetivos científicos de orden positivista en el Manicomio Nacional de Montevideo, principal centro de reclusión psiquiátrica de fines de siglo XIX y principios de siglo XX. También, Agustina Craviotto da cuenta de estas relaciones entre la psiquiatría francesa y la uruguaya al decir que “La influencia de La Salpêtrière en el discurso médico del novecientos en Uruguay es destacable; la escuela francesa de psiquiatría, y específicamente esta institución, significó uno de los más importantes aportes para la medicina uruguaya, desde la segunda mitad del siglo XIX” (Craviotto, 2017, p. 58).

¹⁰⁶ Se recomienda en este sentido la lectura del tercer capítulo del libro “La infancia normalizada” (Espiga, 2015). La autora despliega en detalle los ejes que componen esta relación entre la enseñanza primaria y el higienismo.

el examen y la certificación de maestros enfermos (Morquio, 1907, p. 18). Posteriormente, se conocería la aprobación y funcionamiento del Cuerpo Médico Escolar y con él, la implementación de una estrategia bastante más amplia, que abarcaría varias tareas dentro de 3 grandes ejes¹⁰⁷.

En su Art. 14 el CME determina que los exámenes del estado de salud de los alumnos serán parte de las visitas de inspección higiénica en los locales de enseñanza primaria y particulares del departamento de Montevideo. En este sentido, las fichas de examen individual nucleaban los datos y observaciones que cada caso sugería (URUGUAY D. , 1910). Estas fichas, no solo fueron un mérito en el sentido de la higiene social, sino también de establecer un cierto detalle sobre el funcionamiento del organismo, la identificación de “patologías” o “anormalidades”.

En la conferencia de higiene escolar ya citada, Morquio referenciaba al trabajo de la ciencia en el mundo y en particular el caso francés en el sentido de la organización del cuerpo médico escolar, la inspección médica individual y la libreta sanitaria individual como los medios a instalar para el fin programado de la higiene escolar.

“La ficha sanitaria individual debe ser establecida de tal manera que ella permita el control periódico del funcionamiento de los diversos órganos ó aparatos (corazón, pulmón visión, audición, dientes, etc). Ella deberá permitir que se siga las etapas de crecimiento corporal y mental del niños, gracias a la anotación de los principales datos del crecimiento somático: peso, talla, diámetros torácicos anteroposterior y transversal (que darán los elementos constituyentes del índice torácico); ella hará constar la evolución normal; como ella hará ver las excitaciones, las detenciones ó los errores, permitiendo así de disminuirlos ó de corregirlos, conformando la educación física á las indicaciones precisas que ella dará” Cita a Mathieu en (Morquio, 1907, p. 11).

Un ejemplo que trascendió el mero registro de indicadores puede ser el estudio del Dr. Rafael Schiaffino¹⁰⁸ “Morbilidad y profilaxis de los escolares”, realizado a partir de la estadística del Cuerpo Médico Escolar en Montevideo del año 1913 y publicado en 1917. En su estudio, Schiaffino menciona que este conforma el primer trabajo de antropometría que se realiza, analizando las cifras no solamente de manera aislada sino también comparando las de los dos sexos entre sí, “...y finalmente las de nuestros niños, con los datos que nos dan las estadísticas de otros países” (Schiaffino, 1914, p. 11).

¹⁰⁷ 1) Asesorar a la DGIP en una basta serie de cuestiones; 2) Dar conferencias al personal enseñante sobre higiene escolar y “primeros socorros”; 3) Consolidar un consultorio para tareas médicas. (URUGUAY D. , Reglamento del Cuerpo Médico Escolar Nacional, 1910)

¹⁰⁸ Dr. Rafael Schiaffino se recibe en el año 1914 tras la publicación de sus tesis “Morbilidad y Profilaxis de los Escolares. Estudio basado en la estadística del Cuerpo Médico Escolar de Montevideo en el año 1913” (Schiaffino, 1914). En la segunda década del siglo XX presidió el CME y publicaba la conferencia “Los retardados escolares” a ser dictada en enero de 1912 en el Museo Pedagógico para los maestros que hicieron los cursos de vacaciones.

Así, el médico categoriza los datos para el análisis según el sexo, la raza y la franja etaria, dividiendo la población estudiada¹⁰⁹ en cuatro períodos: período pré-escolar (continuación de la primera infancia, entre los 3 y los 6 años de edad), período escolar (6 a 11 años en las niñas y 6 a 14 años en los niños), pubertad (11 a 14 años en las niñas y 14 a 17 años en los varones) y período post-escolar (mujeres desde los 14 y varones desde los 17 en adelante).

El estudio antropométrico, como tal, se propuso establecer indicadores de medición sobre los cuales se basaron el análisis y las comparaciones. Estos indicadores no se trataron solamente de la medición de la talla, el peso y el perímetro torácico (como lo sugería el Dr. Morquio en la cita anterior) sino de establecer relaciones entre estos números. Así, el índice ponderal se calculaba matemáticamente de la relación entre talla y peso (Schiaffino, 1914, pp. 29-30) el índice de vitalidad se establecía a partir de la relación entre talla y perímetro torácico, y el coeficiente de robustez se calculaba a partir de la relación entre talla, peso y perímetro torácico (cuánto más alta era la cifra, menor era la robustez del niño o la niña) (Schiaffino, 1914).

No olvidemos, que en el año 1892 se crea el Laboratorio de Antropología aplicada a la educación por insistencia del inspector técnico Figueira frente a la DGIP. Este laboratorio se crea con intenciones de contribuir a una “pedagogía científica” al “reunir el mayor número de observaciones individuales acerca de las condiciones físicas, psíquicas y morales de los alumnos” (URUGUAY D. , 1892, p. 32). Sirvió a la pedagogía con estudios experimentales, supuestamente para dar fallo sobre los sistemas y métodos de enseñanza utilizados y sobre el desempeño del personal docente.

La antropometría, se vinculó entonces no solo a la medición de los cuerpos sino a la postulación de los “valores medios”, conformándose como una herramienta importante para el ejercicio de la estadística. Estadística y antropometría, dos de los elementos fundamentales sobre los cuales se basó la eugenesia de Francis Galton¹¹⁰, fueron también formas de comprender a los cuerpos y las poblaciones que permitió a los Estados-Nación generar políticas que contribuyeran a los procesos de normalización del cuerpo y la moral (Rodríguez, 2020)¹¹¹.

De la medición de ciertos valores y de sus relaciones se concluían postulados sobre el desarrollo de los niños y niñas. Este trabajo, en particular, establece además comparaciones con otros países y razas: Boston, París, Alemania, Australia y Bélgica; cuestión que lo constituye como un

¹⁰⁹ La estadística abarcó un total de 8303 escolares: 3921 varones y 4382 niñas. (Schiaffino, Morbilidad y Profilaxis de los Escolares. Estudio basado en la estadística del Cuerpo Médico Escolar de Montevideo en el año 1913, 1914, p. 11)

¹¹⁰ Francis Galton (1822-1911) fue quien inició la eugenesia como disciplina en Reino Unido sobre fines de siglo XIX.

¹¹¹ Según Rodríguez (2020), la antropometría fue uno de los antecedentes a partir de los cuales se constituyó la biotipología, disciplina que entre otras cosas estableció líneas de continuidad entre la biología y la conducta, con una importante impronta eugenésica. La antropometría “...formó parte de las materias que se dictaron en los primeros cursos para la formación de un personal especializado en educación física en el Uruguay, así como también en el Curso para Profesores de Educación Física de la CNEF creado en 1939. A su vez, la realización de fichas antropométricas en todos los niveles del sistema educativo en el Uruguay fue una de las políticas que se buscó implementar a partir de 1923 desde la CNEF” (Rodríguez, 2020, p. 34).

documento importante para identificar algunos valores o cualidades que hacían a los aspectos deseables de ser vistos en los niños y niñas montevidéanos (latinos y latinas), en contraposición con las culturas sajonas y europeas¹¹².

Según el médico, el desarrollo de los niños y las niñas montevidéanas en general acontecía de manera “más saludable” que en las infancias de las sociedades sajonas o en otras razas, por presentar en las gráficas cierta uniformidad y armonía, guardar una relación entre sí, expresión de un desarrollo uniforme del organismo (Schiaffino, 1914, p. 34).

Lo saludable en estas mediciones, también se concluía en relación al crecimiento de estos índices y la etapa de la vida en la que las y los niños se encontraban: durante la edad escolar las y los niños montevidéanos presentaban en todas las edades una altura mayor y pasados los 16 años este crecimiento aumentaba lentamente “...mientras que los de aquellas razas (las sajonas) lo hacen aun con todo vigor” (Schiaffino, 1914, p. 18). Esta forma de crecimiento presentaba sus desventajas: “Ese aumento tan sensible en una edad en que el crecimiento ya de suyo es considerable, presenta sus inconvenientes que va a unirse a todos los trastornos múltiples y serios, que apareja la pubertad. El desarrollo de nuestros niños es, pues, más regular, más repartido, con menos brusquedades que los de las razas latinas como la nuestra, y terminado su máximo más temprano que las razas sajonas” (Schiaffino, 1914, p. 18).

Vemos, en las conclusiones del médico, la enunciación de las virtudes que hacía a composición de los niños uruguayos, latinos, como razas en esta medida superior a las sajonas: la uniformidad, la armonía, la regularidad en su crecimiento¹¹³, gradual y ascendente en cantidades equivalentes, se mantuvo como constante también en las valoraciones sobre el índice ponderal, el índice de vitalidad y el coeficiente de robustez. Regularidad, armonía y relaciones equilibradas de las variables antropométricas fue lo que caracterizó a la población escolar montevidéana en su desarrollo, la forma de construir rasgos y sentidos para la producción de lo latino, diferenciado de lo sajón.

Observaremos luego, los vínculos que esto pudo haber tenido con el universo moral y de prácticas prescriptas para los varones en las clases de educación física de la escuela montevidéana, principalmente, se enfatizaba la armonía y la elegancia en la ejecución de los movimientos, elegancia que refería mayoritariamente al imperativo de movimientos y gestualidades que no fueran bruscas ni

¹¹² Algunos trabajos historiográficos, han desarrollado análisis que permiten visualizar con claridad la producción de “la latinidad” y sus vínculos con la educación física o el deporte a principios del siglo XX. El caso del Sistema Argentino de Educación Física puede ser un buen ejemplo. En él, según Scharagrodsky: “La “latinidad” se hacía sentir no sólo 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 kinésico estuvo condicionado por dicho “legado” (Scharagrodsky, 2015a, p. 162) e implicó, de una manera muy directa su definición por oposición con otras culturas.

¹¹³ Es posible aquí notar una diferencia con lo que Scharagrodsky observa para el caso del sistema argentino de Educación Física y la connotaciones que la latinidad ocupa en la producción identitaria de los niños argentinos: agilidad, elegancia, movilidad, velocidad, destreza y habilidad, en contrapartida de la fuerza y el afecto a la lucha de las sociedades “civilizadas” (Scharagrodsky, 2015a).

groseras, el uso de juegos metódicos para la corrección de impulsos, gestos, actitudes y posturas. El desarrollo de las razas sajonas, se daría entonces de manera más abrupta, irregular, problemática, si se consideran los trastornos “múltiples y serios” que de por sí acarrea la pubertad.

Incluso, al considerar los datos sobre la estatura de los jóvenes uruguayos frente a la media de los adultos italianos y españoles se concluye que: “...nuestro medio ha obrado sobre los descendientes de esas razas en sentido favorable al crecimiento, haciendo que los motevideanos sean más altos que las razas madres de sus pobladores” (Schiaffino, 1914, p. 33). Las relaciones entre ciencia y política no dejaban de mostrarse incluso en estos estudios, de hecho, puede sospecharse la influencia de los postulados batllistas en la fiel defensa de estos datos:

“Si aplicamos, pues, el dato a nuestro medio donde el alimento es de fácil adquisición para todos y donde su calidad es excelente, donde la leche para los niños y la carne para los adultos están al alcance de todos, como país ganadero que es, y si consideramos que estos alimentos más corrientes, dado su alto poder nutritivo, vemos que las condiciones de la alimentación en nuestro medio, son como mucho superiores a la generalidad de los países cuyas estadísticas comparamos” (Schiaffino, 1921, p. 19)¹¹⁴.

Por otra parte, las comparaciones en este sentido también estaban sexualizadas. De hecho, Schiaffino concluía que tanto la estatura como el crecimiento, era mayor para el caso de las niñas en comparación a los varones, en la etapa previa al desarrollo menstrual (que se estimaba que sucedía sobre los 12 años) y que “...el desarrollo de la pubertad en nuestras niñas es muy adelantada en relación a las de otras regiones” (Schiaffino, 1914, p. 33).

Más adelante, Schiaffino también propone todo un sistema de evaluación y exámenes escolares de orden físico, mental y social que se ocupaban de identificar el grado de retardo o debilidad sobre los niños anormales del ámbito escolar¹¹⁵. Al considerar que, estos datos eran leídos bajo el registro detallado sobre las composiciones familiares, el estatus económico y social, cuestiones sanitarias y de higiene tanto de los niños como familiares, las proyecciones de niños y niñas en cuanto a profesiones, las mediciones físicas de sus cuerpos, etc. (visibles sobre todo en boletines, memorias

¹¹⁴ El clima, la luz, el diseño urbano de la ciudad, la baja densidad poblacional, y el medio social también fueron formas de fundamentar el saludable desarrollo de las y los púberes uruguayos.

¹¹⁵ Por otra parte en 1911, “fueron incorporados los *gabinetes antropométricos* a las plazas vecinales (CNEF, 1911). (...) En la sesión del 6 de noviembre de 1912, Smith presenta un proyecto para la conformación de una Comisión Especial de Antropometría, Fisiología e Higiene, a cargo de un médico (CNEF, 1911, p. 195), para la Plaza Vecinal n.º 1...” (Craviotto, 2017, p. 228). Todos estos estudios, van dando cuenta de ciertos criterios para establecer los parámetros de normalidad de la época. Como se presenta en este escrito, los estudios antropométricos fueron parte de un sistema de evaluaciones sobre el estado físico y mental de las y los niños en la escuela. En este sentido, tras el correspondiente análisis Craviotto advierte que “Hacia la segunda y tercera década, se produce un cambio en los parámetros de normalidad, mientras que en la primera década se priorizó el «estado físico», con gran influencia sobre la apariencia, la segunda y tercera década puso su mirada en la respuesta eficiente del cuerpo. Esto puede evidenciarse en el *Plan de acción* de 1923 que incorpora los «certificados de eficiencia normal, para varones y mujeres» (Rodríguez, 1923, p. 56)” (Craviotto, 2017, p. 228).

e informes), se evidencia como esta perspectiva contribuyó a trazar relaciones causales entre las características anatómicas y otros indicadores de superioridad, entre ellos, la inteligencia humana.

En el cuerpo también se anclaron prácticas y discursos supuestamente científicos que buscaron argumentar la inferioridad biológica de la mujer, para suponer una inferioridad en otros sentidos como el intelectual, el emocional o el moral (Bosch et al., 2001). Científicos del siglo XIX como Francis Galton (1822-1311)¹¹⁶ o Paul Broca (1824-1880) fueron referentes de campos como la Psicología diferencial y del carácter hereditario de las facultades humanas, campos que fundamentaron la diferencia sexual a partir de la estandarización de las medidas craneales del hombre blanco europeo como normales. Con el paso del tiempo, las investigaciones al respecto de las diferencias sexuales, en cuanto a la inteligencia y el funcionamiento cerebral se centraron no solo en respuestas anatómicas sino también fisiológicas y neurológicas.

En este sentido, si bien no estamos en condiciones de afirmar el alcance de los estudios de mediciones como la craneometría, frenología u otras prácticas específicas para la producción de la diferencia sexual en Uruguay¹¹⁷, que ocurrieron en Europa y en la región a mediados de siglo XIX, sí se observaron mediciones craneales y opiniones radicales sobre la inferioridad de las mujeres frente a la de los hombres, con alusiones a la cuestión fisiológica, orgánica y neurológica para fundamentarlas. Un ejemplo, fueron las discusiones instaladas en la sección Ciencias Pedagógicas de la segunda sesión del Congreso Científico Latinoamericano a partir de la conferencia presentada por el señor Joaquín R. Sánchez¹¹⁸ titulada “La escuela primaria en todos sus grados y para ambos sexos ¿puede ser confiada exclusivamente a la mujer?” (URUGUAY, 1901, p. 176).

En estas discusiones argumentos como “la falta de energía que todos reconocen en la mujer, es motivo poderoso para que no se lo confíe la educación del hombre; que el natural instinto de imitación de los niños, los lleva á formarse una manera de ser propia de la mujer, cuando se les pone bajo su dirección” (Uruguay, 1901, p. 176), se posicionaban claramente a favor de los postulados del

¹¹⁶ Sobre las continuidades y dispersiones de los postulados eugenésicos de Galton en la trama política uruguaya y sus vínculos con la educación física en la primer mitad del siglo 20 se recomienda la lectura de (Rodríguez, 2020). También, el trabajo de (Bosch et al., 2001) recuerda sobre los argumentos que sostuvieron la inferioridad biológica, política y social de las mujeres “Galton sostuvo además que, puesto que la inferioridad de estos grupos se basaba esencialmente en factores hereditarios, no era susceptible de modificación a través de la educación o de cambios sociales” (Bosch et al., 2001, p. 64)

¹¹⁷ Igualmente se observa en la tesis de Schiaffino sobre la morbilidad y la profilaxis escolar, el diseño de ciertos exámenes escolares a ser realizados sobre los niños anormales en las que se incluían: la antropometría, las medidas de la talla, peso, perímetro torácico y las medidas craneanas. Sobre las medidas craneanas, el médico desarrolla una serie de clasificaciones referidas a anomalías de desarrollo del cráneo. Esto quiere decir, que al menos el tema se encontraba instalado dentro de las preocupaciones del cuerpo médico de la época. Scharagrodsky afirma que “la fuerza muscular o el tamaño del cráneo fueron dos de los significantes corporales más utilizados en el siglo 19 con el fin de probar científicamente la superioridad masculina (Cavana, 1995:98)” (Scharagrodsky, 2008, p. 117) justificando jerarquías de género, clase y especialmente de raza.

¹¹⁸ En el momento director del Instituto Normal de Varones – Ex inspector de Escuelas en Montevideo, integró la sección mencionada como parte del núcleo de adherentes locales, sirviendo a facilitar su funcionamiento.

señor J. R. Sánchez, quien pareciera proponía poner en duda la posibilidad de confiar a las mujeres la educación, fundamentalmente de los varones.

Las enunciaciones de Leopoldo Lugones¹¹⁹ “para probar que en las distintas profesiones en que la mujer ha pretendido colocarse al nivel del hombre, solo ha llegado á mostrar su inferioridad, no porque en realidad sea menos apta, sino como consecuencia natural de la diferencia físico - psíquica de organización” (URUGUAY, 1901, p. 177). O de Alejandro Lamas para manifestar “...que el problema fisiológico -higiénico lo llevará a votar las conclusiones del señor Sánchez, a pesar del derecho que reconoce sinceramente á la mujer” (URUGUAY, 1901, p. 177). Dan cuenta de las relaciones entre el campo pedagógico y el campo médico, las apelaciones que el primero hacía sobre el segundo cuando se trataba de establecer definiciones.

De alguna manera, estas fueron las formas en las que los pedagogos del momento argumentaron lugares y prácticas diferenciadas para los maestros y las maestras. Sin ir muy lejos, el mismo José H. Figueira toma parte en la discusión y “alude en su peroración á dos clases de consideraciones: sociales y pedagógicas. Examina las primeras, y conviene en que razonan bien los que le han precedido en el uso de la palabra. Estudia las segundas y dice que, teóricamente, las ventajas están con el hombre. No es posible, añade, examinarlas en la práctica, porque faltan los estudios comparativos que debieran decidir la cuestión” (URUGUAY, 1901, p. 177), y con esto se declara a favor de las conclusiones a las que llega quien presenta el informe.

Si bien con estas citas se pretende dar cuenta de la variedad de discursos que dieron argumento para sostener la inferioridad de las mujeres frente a los varones, en su lectura se van evidenciado también tensiones claras en relación a la condición social y civil de las mismas. Nos centraremos en esto en otros apartados de la tesis, y a la vez no dejaremos de destacar las firmes discusiones instaladas por la señorita Aurelia Viera¹²⁰ a las ideas precedentes en la misma sesión. Para vislumbrarlas, se hace necesario comprender también su contexto, las implicancias de ser mujer en esta época y de ocupar la tribuna frente a una sección mayoritariamente de varones y con la circulación de ideas mostradas hasta ahora. En las actas del congreso se describe:

“...expresa que, á su juicio, no ha dicho el señor Sánchez, en su argumentación , toda la verdad ; que el sueldo no es razón para que se trabaje con mayor ó menor empeño, pero si la dignidad;

¹¹⁹ Leopoldo Lugones fue un hombre dedicado la educación pública argentina de diversas formas: visitador de la Inspección General de Enseñanza Secundaria y Normal, Inspector General del ramo, escritor de proyectos y bases de decretos del campo educativo, empleado del Consejo Nacional de Educación, Jefe de la Biblioteca Nacional de Maestros, participó como adherente y delegado argentino a la segunda Sesión Congreso Científico Latinoamericano en Montevideo y mantuvo vínculos estrechos con otros educacionistas como Francisco A. Berra (Barcia, 2018).

¹²⁰ Aurelia Viera, era maestra y fue miembro parte de la organización del Congreso Científico Latinoamericano celebrado en Montevideo. En décadas anteriores, fue consultada por José Pedro Varela y nombrada por el mismo para una ayudantía y asesoría en la reforma de educación, junto con María Stagnero de Munar fueron las dos mujeres que participaron de la reforma escolar vareliana. También fue consultada por Varela acerca de su decisión en el caso de que se le confiara la dirección de la primera escuela de varones Actualmente hay una escuela que lleva su nombre.

que el ideal (la dirección de las escuelas de varones por mujeres), fue concebido por don José Pedro Varela, aun cuando su hermano, don Jacobo, fue el que lo llevó a la práctica , cita en apoyo de su aseveración el hecho de haber sido consultada por el primero de dichos señores, acerca de su decisión , en el caso de que se le confiara la dirección de la primera escuela de varones, formada con elemento especial ; rebate el argumento citado , de la relajación del carácter ; dice que el respeto de los niños por sus maestras, no deja que desear, ni lo más mínimo ; habla de los resultados obtenidos por el hombre y la mujer y asegura que nada puede aseverarse, porque faltan datos de comparación ; y manifiesta, por último, que no hay razón alguna para privar à las demás naciones de la América Latina , de ensayar la aplicación de la idea en cada uno de sus estados”¹²¹ (URUGUAY, 1901, p. 177).

La inferioridad de las mujeres fue, entonces, una cuestión defendida a partir de los discursos que se entendían científicos, anclada en el cuerpo a partir de la mención a los componentes fisiológicos, higiénicos, el tamaño del cerebro, la falta de energía, la diferencia físico - psíquica de su organización o la mayor sensibilidad que la conformaba naturalmente como una persona fácilmente impresionable, más irritable o nerviosa¹²².

Otras opiniones similares a las desplegadas más arriba fueron expresadas por el Dr., Melián Lafinur¹²³. Para él la inferioridad era visible, tangible, como lo documenta la tesis de Fernanda Sosa: “Hay una causa para que el proletariado en la mujer intelectual sea más inminente que en el hombre, que es la inferioridad de su cerebro. Esta es una cuestión científica...” (Lafinur en: Sosa, 2017, p. 89)¹²⁴.

Y por Federico N. Abadie en el Boletín de enseñanza primaria de 1895, que en el informe ya mencionado (“La niña en la escuela primaria”) decía: “La inteligencia del hombre, en relación con una organización física más robusta, servida por un sistema nervioso menos fácil de conmover, pero más poderoso, soporta mejor el esfuerzo de una atención prolongada. Su concepción es menos rápida, pero más profunda; tiene menos fineza, pero más aptitud para generalizar, para abstraer, para encadenar largas series de razonamientos” (URUGUAY D. , 1895, p. 81) y continua: “Tal vez fuera

¹²¹ Finalmente en aquella sesión resultan aprobadas las siguientes conclusiones: 1.4 «En todas las escuelas primarias sostenidas por el Estado, la educación de los niños que no hayan salido del período de la primera infancia, debe estar á cargo de maestras». 2. «Es del dominio exclusivo de la mujer la educación de las niñas durante todo el período llamado escolar, o sea durante la primera y segunda infancia». 3.* «La educación de los varones en las escuelas del Estado, debe estar preferentemente á cargo de maestros». Se aprobó una cuarta conclusión del señor Mercante, que dice así: «La escuela debe ser, en su modo y forma, una reproducción de la sociedad» (URUGUAY, 1901, p. 178)

¹²² En su tesis, Duffau (2019) evidencia el accionar de otros médicos en la divulgación de estas ideas. Un ejemplo puede ser el caso del “...médico alemán Paul Julius Moebius (1853-1907), autor del libro titulado La inferioridad de la mujer de 1901, el cual rápidamente alcanzó amplia difusión en círculos científicos occidentales. Además de la inferioridad moral, de la falta de preparación para el trabajo intelectual, Moebius insistió en otros rasgos fisiológicos (como el peso del cerebro) que también explicarían esa inferioridad” (Duffau, 2019, p. 219).

¹²³ Político uruguayo formado en abogacía en Buenos Aires. Fue diputado de creencias liberales pero que mostró tonos bastante conservadores y una post una reticente en lo que respecta a los procesos de emancipación femenina. Los siguientes trabajos muestran varias de las discusiones dadas por este señor en diferentes ámbitos: (Cuadro Cawen, 2016; Sosa, 2017)

¹²⁴ Diario de sesiones de la Cámara de Representantes, 25/11/1911, p. 382.

ventajoso instruir á la mujer en todos los órdenes posibles de los conocimientos adquiridos, hacer de todas ellas otras tantas eruditas, si su naturaleza no estuviera protestando a gritos contra ese atentado, y siempre que con tan peregrina enseñanza no se quebrara la unidad del hogar” (URUGUAY D. , 1895, p. 84).

Se muestran en estas citas las tendencias organicistas de la época, los intentos por hacer tangible a la inferioridad de las mujeres, de justificarlas por su naturaleza, por el tamaño de su cerebro, por un sistema nervioso más fácil de conmovier, una organización física menos robusta¹²⁵, y una inteligencia inferior: con menos aptitud para generalizar, abstraer o encadenar series largas de razonamientos. Antropometría, fisiología y neurología, una vez más, subyacentes en los discursos dominantes de la época.

Por otro lado, estas cuestiones, no estaban exentas de asociaciones con un orden moral, con ciertos “peligros” y “virtudes” que naturalmente conformaban esta diferenciación sexual. Ideales de belleza, de salud, el equilibrio del alma y del cuerpo, el combate de los vicios, del ocio, la debilidad física o mental, son cuestiones que se expresan en varias de las fuentes estudiadas y que han sido también nombradas por varios investigadores e investigadoras que se han propuesto observar las relaciones entre los géneros en la historia.

Particularmente, se daba importancia a las afecciones sufridas por las mujeres y sobre todo por la madre durante el embarazo, entendiendo que “Los seres engendrados bajo un estado anormal de los padres (miseria física o mental, embriaguez, sobre excitaciones por temores u otras circunstancias) reciben, con la vida, un estigma bien desgraciado que los sujeta a un destino de inferioridad tan injusto como fatal” (Zerbino, 1921, p. 240).

En este sentido, la realización de los exámenes físicos e intelectuales en las niñas y los niños (mencionados anteriormente) funcionaban como forma de recoger “...antecedentes patológicos, hereditarios y personales del sujeto. Entre los *hereditarios* ofrecen un interés real la herencia de *alcoholismo, tuberculosis, sífilis, enfermedades mentales y nerviosas*, epilepsia, histeria, enajenación mental, herencia *suicida*, criminalidad, etc.” (Schiaffino, 1914, p. 101).

De estas preocupaciones y de las insistentes referencias al estado de salud de la madre puede leerse como algunas enfermedades se encontraron altamente feminizadas, circunscritas bajo un esencialismo que determinaba que ciertas afecciones como la histeria, la melancolía, u otras enfermedades mentales y nerviosas eran mayoritariamente experimentadas por las mujeres, dadas sus condiciones anatómicas y fisiológicas.

¹²⁵ Otra lectura posible sobre la producción de la diferencia sexual en clave historiográfica puede ser (Schiebinger, 1986). La autora analiza especialmente las comparaciones vistas en este párrafo, situadas en Europa (S.XVIII y S.XIV)

3.2.2.2 La feminización de las enfermedades psiquiátricas y la producción de prácticas generizadas en el ámbito educativo

En el Uruguay de fines de siglo XIX y principios de siglo XX, el saber médico se desarrolló fundamentalmente bajo un paradigma positivista, basado en la observación, la experimentación y la medicalización de los cuerpos, de una manera particular para el caso de los cuerpos femeninos. Estas particularidades tuvieron lugar no solo en la construcción de ciertos arquetipos, como ideas precientíficas que matizaron el estudio y los postulados de la medicina, sino también en la patologización de estos cuerpos (Barrán, 1999). Es decir, en la producción del cuerpo de las mujeres como organismos esencialmente enfermos, en especial aquellas mujeres que no seguían el ideal dominante de la época, tanto en Uruguay como en Europa Occidental (Millán, 2016) (Corbin et al., 2005).

“En general se consideraba que la locura era producto del descontrol de las pasiones, en especial en las histéricas, quienes eran comprendidas como mujeres que se entregaban por completo a la pasión o que tenían una pérdida del autocontrol, manifestando una falla en el equilibrio entre las facultades superiores y lo que se entendía como instintos, deseos y pasiones” (Millán, 2016, p. 2).

Así, las particularidades de la vigilancia sobre el cuerpo de las mujeres y de las niñas también tuvieron sus expresiones en la escuela montevideana, en la producción de las tesis médicas de la época, en la formación de maestros y maestras, y en las discusiones sobre la práctica de ejercicios físicos en diferentes ambientes.

Para empezar, el propio reglamento del Cuerpo Médico Escolar, aprobado en 1910 versaba en algunos de sus artículos sobre la profilaxis de las enfermedades contagiosas y la admisión de los niños en las escuelas:

“Art 18 las enfermedades que en razón de su contagio reclaman medidas especiales, son:
1° Sarampión, escarlatina, viruela, varioloide, varicela, erisipela, roséola, rubéola, difteria, fiebre tifoidea, coqueluche, parotiditis, cólera, fiebre amarilla, peste bubónica, tuberculosis y sífilis.
2° Oftalmías: catarral, purulenta, granulosa y diftérica; otorrea, lepra, sarna, tiñas en general; impétigo, pediculosis, estomatitis y boqueras.
3° **Las enfermedades nerviosas, contagiosas por imitación, como la corea, epilepsia, histeria y los tics que por su naturaleza sean peligrosos.**
Art-19 **Los niños atacados de alguna de las enfermedades mencionadas en el artículo anterior, no serán admitidos en las escuelas.**
Art.20 Igual prohibición regirá para los niños sanos en cuyo domicilio hubiere un caso de las enfermedades indicadas en el inciso 1° del artículo 18”
(URUGUAY D. , Reglamento del Cuerpo Médico Escolar Nacional, 1910, p. 19)

Para la regulación de esto, el Dr. Morquio ya sugería en 1907 la inspección médica y la elaboración de fichas sanitarias individuales dos o tres veces en el año, como el principal recurso para la prevención, al buscar indicadores sobre el “desarrollo físico, tuberculosis, estado psíquico, etc.”

(Morquio, 1907, p. 10). A su vez, como dijimos en apartados anteriores, de estos estudios el CME componía informes y datos estadísticos, diferenciados por sexo y por edades. Y del análisis de estos datos, se constataban las diferencias que se expresaban para el caso de niñas y de varones, en torno a sus procesos de crecimiento y de desarrollo sexual.

Conclusiones como las siguientes daban cuenta de las necesidades de mantener explicaciones diferenciadas y con ello también indicaciones diferenciadas para unos y para otras:

“Durante la pubertad la estatura de las niñas es superior a la de los varones. En la etapa pre púber aumentan su talla previa a la aparición del desarrollo menstrual que es en nuestro clima a los 12 años. Puede considerarse como el principio de la pubertad” (Schiaffino, 1913, p. 14).

La etapa de la pubertad y la menstruación particularmente eran estudiadas con atención¹²⁶, el análisis antropométrico de Schiaffino no dejó afuera esta variable para el estudio y podría decirse que todas las tesis médicas analizadas en este trabajo contemplan de alguna manera a estos fenómenos. En este contexto, vale mencionar que la menstruación, en tanto generadora de padecimiento nervioso era considerado un signo o síntoma característico de la histeria¹²⁷ (Millán, 2016), formando parte de los discursos que contribuyeron a la teorización de médicos y psiquiatras sobre la locura femenina.

La consideración de que esta podía ser causal de una crisis, da cuenta de la mencionada patologización de los cuerpos femeninos, de la producción de un organismo esencialmente enfermo o frágil, en palabras de Gloria Swain: de la configuración de “un orden del cuerpo simbolizado por el desorden femenino” (Swain, 1994, p. 6).

Para el caso uruguayo, las opiniones dentro del cuerpo médico y legal fueron diversas. Asociaciones de la menstruación con inestabilidades en el carácter, con el estado patológico de otros órganos, con la aparición de una mayor excitabilidad, nerviosismo, o incluso de conductas delictivas son algunas de las afirmaciones de médicos como Salterain, De León, Soca, o de abogados como Luis Jiménez de Asúa (Millán, 2016).¹²⁸

¹²⁶ Si bien esta es una afirmación que se desprende del trabajo con las fuentes, observamos otros estudios que han analizado este vínculo entre menstruación, género y ejercicio físico. En Estados Unidos: (Vertinsky, 1990, 1994a, 1994b). Sobre menstruación, género y poder: (Tarzibachi, 2017).

¹²⁷ Los vínculos entre menstruación e histeria también van a mostrar sus particularidades, diferentes en cada momento histórico y parte del mundo. Estos cambios se van a corresponder justamente con discusiones que fueron centrales en el campo médico y psiquiátrico, sobre las diferentes formas de comprender a ambos fenómenos. Para una lectura sobre las principales concepciones de histeria en Europa Occidental puede recurrirse a la lectura de (Chauvelot, 2001; Didi Huberman, 2007; Swain, 1994). Para una lectura situada en la que se visibilice la situación Uruguaya (Barrán, 1999; Duffau, 2019; Millán, 2016). Por otro lado, los escritos de (Lavrin, 2005; Scharagrodsky, 2008) fundamentales para una lectura regional que haga visibles los procesos Argentinos, Chilenos y Brasileños, que finalmente dan cuenta de ciertas tendencias en el contexto latinoamericano. Un dato interesante aportado por G. Swain es que, hasta el mismo siglo XX, las consultas al respecto de la histeria se dirigían hacia ginecólogos y obstetras: “Esto sólo basta para señalar, independientemente incluso del estudio de la literatura vinculada a esta práctica, la preponderancia social de las imágenes tradicionales que relacionan la histeria con las funciones reproductivas y que asocian la histeria a los órganos genitales femeninos” (Swain, 1994, p. 3).

¹²⁸ En su trabajo la autora menciona que “...en muchos de los casos de histeria publicados en la Revista Médica del Uruguay desde 1898 hasta pasado el primer cuarto del siglo XX se pueden encontrar detalles en torno a la regularidad, prolongación, abundancia, posible desaparición y los dolores asociados a ella, así como si ésta se encontraba

La menstruación, se decía que llegaba a los 12 años para el caso de las niñas, marcando el inicio de la pubertad. Para el caso de los varones, este período comenzaba después y terminaba más tarde. En el texto “Puericultura, Higiene y educación del niño” escrito por el Dr. Victor Zerbino con la colaboración de doctores como Dr. Luis Morquio, Dr. Augusto Turenne, la Sra. Margarita Munar de Sanguinetti¹²⁹, entre otros, se establecían una serie de manifestaciones sintomáticas sobre este momento de la vida, también de manera diferenciada:

“En el niño, las manifestaciones sintomáticas de pubertad, son poco sensibles, a menudo desapercibidas. Puede notarse, sin embargo, cierta laxitud general con incapacidad para el trabajo: algunos mareos o dolores de cabeza; apetito caprichoso; y los trastornos indicados, de debilitamiento de la memoria, de la tensión y de la voluntad. En la niña, la crisis es más aparente. Acusan a menudo las niñas sensaciones de pesadez abdominal; dolores lumbares: hinchamiento de los senos. Otras veces se producen empujes súbitos de calor con congestión de la cara; palpitaciones; fatiga general y vaga; cambios del carácter, emotividad especial, inestabilidad nerviosa o amodorramiento (Zerbino, 1921, p. 149).

Mientras que, en el niño estas manifestaciones eran poco sensibles o desapercibidas, en las niñas la crisis se hacía visible no solo en síntomas físicos sino en los cambios de carácter o la inestabilidad emocional. Sin proponernos validar o invalidar los enunciados que el médico desarrollaba en este escrito, lo que interesa fundamentalmente es hacer visibles las formas de enunciación, las partes del cuerpo que son descritas, las formas de nombrar su funcionamiento, los énfasis que se realizaron para la descripción, la red de asociaciones entre las descripciones anatómicas y los sentidos que les fueron otorgados en la época.

Una vez más, la descripción del cuerpo de las niñas recayó sobre la zona abdominal, lumbar, los senos, las caderas, y en estados emocionales “especiales”, asociados al cambio de carácter, a la fatiga o amodorramiento, como signos de debilitamiento. No se observan en las descripciones ninguna alusión al crecimiento del vello, a la corpulencia, la robustez, el vigor o cualquier otro rasgo asociado a caracteres masculinos.

Por otro lado, en los varones, los “trastornos indicados” refieren meramente al debilitamiento de la memoria, de la tensión y de la voluntad y los cambios corporales se asocian al aumento de la corpulencia, al crecimiento del vello y a la acentuación de los rasgos faciales:

“Durante ella, la sexualidad se va definiendo lentamente y progresivamente, en múltiples manifestaciones: el cambio de la voz, más marcado en los varones; la transformación corporal

acompañada de alguna modificación del carácter” (Millán, 2016, p. 32). Tantas son las posturas que, durante los años 1903 y 1904, Etchepare se dedicó a estudiar la menstruación en el Manicomio Nacional. Concluye: “Todo lo más que he podido observar, cómo se verá más adelante, es alguna pequeña excitación, más bien dicho, exageración del estado mental habitual en ciertas formas y en escasos sujetos (Millán, 2016).

¹²⁹ Sub directora del Instituto Normal de Señoritas en la fecha.

(aumento de la musculatura y de la corpulencia, acentuación de los rasgos de la cara, desarrollo piloso en los niños, en las niñas: desarrollo de los senos, turgencia del cuello, ensanchamiento de las caderas); fenómenos mentales con trastornos de la memoria, de la atención, de la voluntad. En fin, hay una serie de signos que anuncian gradualmente la aproximación de la nubilidad” (Zerbino, 1921, p. 148).

No dejaremos pasar, entonces, que la sexualidad fue elemento de especial atención en el ámbito educativo y médico, principalmente luego de iniciado el siglo XX. Ya en 2005, el trabajo de Silvana Darré (2005) profundizaba sobre esta cuestión al analizar las políticas de género y el discurso pedagógico asociado a la educación sexual de ese siglo¹³⁰. También Agustina Craviotto (2017) evidencia como la cuestión sexual toma un lugar central en la captura de los discursos pedagógicos y médicos¹³¹. El estado psicológico también llevaba especial revisión y se entendía íntimamente relacionado al desarrollo sexual dado “...que sobrevienen cambios «en las funciones del sistema nervioso central» (Luisi, 1919, p. 50). En la pubertad, al iniciarse la actividad genital y el desarrollo de los órganos correspondientes, sobreviene una excitación especial del sistema nervioso [...] sigue luego el crecimiento acelerado del organismo [...] nuevas sensaciones son percibidas por el individuo [...] nuevos sentimientos aparecen [...] la reflexión y la voluntad no tienen aún suficiente poder para dominar el empuje de los impulsos afectivos, inconscientes e instintivos” (Luisi en: Craviotto, 2017, p. 117).

La sexualidad estuvo especialmente visible en las discusiones de los médicos sobre varias enfermedades psiquiátricas¹³² y la histeria fue una de ellas, que, como otras enfermedades, se entendía hereditaria. Esta fue uno de los puntos de encuentro entre la sexualidad y la locura, y se encarnó en el cuerpo de las mujeres, haciendo de cada mujer una persona “...potencialmente convulsiva, potencialmente nerviosa, potencialmente irritable, potencialmente histérica...”(Millán, 2016, p. 26). Afirmaciones como la del Dr. Pedro Hormaeche en su tesis establecían líneas directas de herencia en relación a estas cuestiones: “El histerismo aparece también hereditariamente, y las hijas de madres que padecen esta afección, están especialmente predispuestas á contraerla” (Hormaeche, 1883, p. 13). En esta tesis, entre otras cosas el médico concluía: “5to: La locura debe ser siempre un motivo de

¹³⁰ En términos generales, la autora mostró las continuidades del caso uruguayo al respecto de la tradición moderna que interpretó a la sexualidad como parte de los instintos, impulsos que debían ser controlados, si no reprimidos, a la vez que explicitó los matices, las dispersiones, las formas en las que el discurso pedagógico fue trazando múltiples sentidos sobre la sexualidad y la educación sexual, a cargo de los médicos, la familia, la religión y el derecho en el Uruguay del 900.

¹³¹ Su tesis fue referenciada más arriba, la autora centra el estudio sobre el desarrollo de una teoría sobre la sexualidad infantil, asentada en el anhelo de la psiquiatría por constituirse como una ciencia natural y en la discusión que ésta pudo haber instalado frente al arribo de los aportes freudianos al Uruguay.

¹³² Para una aproximación al caso uruguayo se recomienda la lectura de la tesis de Nicolás Dufau “Historia de la locura en Uruguay (1860-1911).

impedimento para la procreación, y á los que estén afectados de ella, debe prohibírseles terminantemente que contraigan lazos matrimoniales” (Hormaeche, 1883, p. 15).

El tema con la histeria, era la multiplicidad de formas y síntomas que esta tomaba, pero también las múltiples formas que esta tenía de desencadenarse. Por esto eran comunes las advertencias como las de Zerbino:

“La futura madre debe, en bien de su hijo tan anhelado, evitar las emociones fuertes, las sacudidas nerviosas, los disgustos, así como las grandes preocupaciones que fácilmente pueden llevarla al ensimismamiento y a la melancolía; debe evitar los espectáculos, lecturas y conversaciones que puedan exaltar su imaginación o agitar sus sentimientos, porque de todos estos estados el espíritu del niño ha de sufrir las consecuencias” (Zerbino, 1921, p. 149).

Para los médicos de la época, las niñas y niños merecían una especial preocupación en este sentido, se observaba con atención cualquier desviación, o conducta, siempre con la conciencia de estar trabajando sobre el futuro ciudadano. Ya en el Boletín de enseñanza primaria publicado por la DGIP en 1892, José H. Figueira publicaba “Algunas consideraciones sobre el estado de la enseñanza primaria en el Uruguay” en la que advertía la necesidad de “Tener en cuenta tenues manifestaciones de la actividad psíquica, para vigorizarlas, o para impedir que se desenvuelvan si son malas. Desarrollo integro y armónico de la persona, y encaminarla del mejor modo posible por la senda de lo verdadero, lo justo y de lo bello” (URUGUAY D. , 1892, p. 7).

Así Berra señalaba sobre el trabajo mental en la escuela que, “Entre las enfermedades psíquicas que se reproducen en la infancia i en la juventud, a pesar de ser impropias de estas edades, i debidas a las desmesuradas tareas de la escuela, suelen contarse la manía, que a tantas extravagancias conduce; la melancolía, fuente de pensamientos tristes i desesperantes; i la hipocondría, bajo cuyo imperio se perturba la digestión, se exalta la sensibilidad, se suceden los espasmo, las palpitations, las ilusiones de los sentidos, los terrores pánicos, la versatilidad de los sentimientos morales, etc.” (Berra F. A., 1889, p. 52).

Un sistema de enfermedades psíquicas se hacía presente en el espacio escolar, muchas de ellas, asociadas a lo que en el momento se entendía como neurosis (las manías, la hipocondría, la exaltación de la sensibilidad, palpitations, terrores, y la variabilidad de sentimientos morales) dentro de las cuales también se encontraba la histeria. Si bien esta última no es nombrada por Berra, varios de los síntomas explicitados en la anterior cita la componían¹³³.

¹³³ Según Gloria Swain, epilepsia, hipocondría e histeria conformaban “Tres rostros, de múltiples entrecruzamientos, del cuerpo sustraído. Tres expresiones de la alteridad del cuerpo. Tal será, hasta los años 1880, el sistema de las neurosis en su impecable lógica de mitología de la encarnación” (Swain, 1994, p. 14).

La vigorización del organismo se imponía entonces, como forma de cuidado e higiene escolar sobre el cuerpo y el intelecto. La Educación Física escolar, sugerida por los médicos, cumpliría en este sentido un rol fundamental:

“... la gimnasia bien entendida y dirigida, puede ser un eficaz correctivo de muchas deformaciones o invalideces que constituyen una depreciación en el valor social del niño y de la niña. Entre nosotros, desgraciadamente, no se presta ninguna atención a este punto. Esta corrección ortopédica por la gimnasia debe ser dirigida por el médico” (Zerbino, 1921, p. 267).

Como sabemos, los fines correctivos de la gimnasia “bien entendida y dirigida” no respondían exclusivamente al trabajo muscular o del organismo, sino a un proyecto higiénico y pedagógico que cubrió muchas de las esferas de la vida en sociedad y que muchas veces se vinculó con los intentos de perfeccionar la raza física y moralmente. Las teorías fisiológicas y psicológicas fueron una base fundante de estos proyectos, dentro de los cuales también se encontraban otras instancias asociadas al campo de la educación física como la creación de las plazas vecinales (Scarlatto, 2015)¹³⁴.

A su vez, la gimnasia, también fue comprendida en la época como una instancia clave para la terapéutica psiquiátrica-hospitalaria, fundamentada como medio de regulación del inconsciente y de los instintitos, propositiva de ciertas tendencias anímicas y conductuales, oficiando no como mera distracción sino como elemento clave de la higiene mental, con efectos pedagógicos (Craviotto, 2017).

Esto de alguna manera también marcó los intereses dentro de la escuela. Nos referimos a un momento de la educación pública montevideana en la que no solo los procesos de fortalecimiento del campo de la medicina, y más específicamente de la psiquiatría, tuvieron grandes incidencias en las políticas públicas y las prácticas cotidianas, sino también lo contrario. La consolidación del cuerpo de los niños y niñas como objeto de estudio permitió la universalización del poder psiquiátrico y su conformación como instancia de control de las conductas (Craviotto, 2017).

3.2.2.3 La preocupación por las debilidades orgánicas y por el encauce de energías turbulentas. El rol médico-pedagógico de la educación física escolar

La clínica, la familia, la escuela, etc., fueron entonces instituciones modernas que pautaron formas deseables y esperadas del comportamiento ciudadano. La clasificación de las y los niños y el encauce de ciertas propuestas fueron dispositivos al servicio de este gobierno de la infancia, que a través de la educación física escolar encontraron la formas de encausar procesos correctivos.

¹³⁴ Un elemento interesante que Craviotto (año) destaca en este sentido fue la discusión al respecto de los criterios de acceso que se fijaron para las mismas. Quienes padecían enfermedades físicas o mentales visibles, aunque no fueran contagiosas estuvieron por un tiempo impedidos de inscripción.

Como fue dicho, el propio Cuerpo Médico Escolar instalaba en el inciso 11 de su artículo 3 la asesoría a la Dirección General de Instrucción Primaria en los “Sistemas de gimnasia más oportunos para los distintos sexos y las diversas edades de los educandos” (URUGUAY D. , 1910, p. 12). Estas preocupaciones, no solo se planteaban generalizadas en 1910 sino que, mantienen cierto sesgo de género incluso en años anteriores, desde sus primeras formulaciones y proyecciones.

Si bien Lamas explicitaba en su conferencia de 1911 los datos extraídos de exámenes individuales sobre las taras hereditarias o los bajos capitales biológicos de los organismos de las niñas y los niños (Lamas, 1912), otros médicos también se ocuparon de enunciar estas cuestiones.

“El niño raquítrico por mala alimentación o por otras causas, tiene sus huesos deformes y sus músculos flácidos; el malformado, jorobado o cojo, será un elemento perdido; el obeso, tan frecuente entre nosotros si no es también raquítrico, es llevado por su naturaleza a rehuir el ejercicio y el esfuerzo; el dispéptico, retraído y apocado, mirará con horror todo lo que reclame un empleo sostenido de energías” (Lamas, 1912, p. 264).

Por acción o por omisión, la abyección y la corrección nunca demoraban en aparecer, y esto también era en clave de género:

“Insistimos aquí, de paso, en la necesidad de ejercicios para nuestras niñas. En mayoría, ellas se desarrollan en la quietud de un interior oprimente, quietas la mayor parte del día, sin poder emplear energías propias de su edad, sino en fantaseos y ensoñaciones. El ejercicio les daría con las satisfacciones de una vida más sana, la gracia natural y la elegancia que todas desean” (Zerbino, 1921, p. 266).

Pareciera que tanto las niñas como los niños raquítricos, malformados, jorobados, cojos, obesos, dispépticos, retraídos o apocados eran tales al mantenerse alejados del ejercicio físico, de la garantía de una vida más sana. Así, la educación física se planteaba ya no como un complemento sino como la base para una educación encauzada en un orden de ideas, que permitiera el despliegue de las energías propias (o apropiadas) de una edad, al basarse en juegos libres que operarían como válvulas de escape de las energías turbulentas¹³⁵ y en la gimnasia sueca para el perfecto desarrollo del organismo joven: “Entre los primeros, son de preferir las carreras y juegos que impliquen el correr, la pelota y deportes como el tenis o la bicicleta para los niños; el volante y el baile para las niñas. La gimnasia sueca será realizada preferiblemente en grupos y al aire libre, y en lo posible, todos los días” (Zerbino, 1921, p. 266).

¹³⁵ Observaremos más adelante el énfasis existente en los discursos médicos, entre la alusión a conductas inmorales y las desviaciones sexuales. Energías turbulentas, fantaseos, ensoñaciones, morbosidades son las formas en la que podrían estarse expresando conductas como la masturbación o las actitudes inesperadas para cada sexo. El invertido, histérico, desviado serían las formas en las que aparece la homosexualidad de los varones.

Para este médico, al llegar la adolescencia la gimnasia debía ser complementada para el caso de los varones con la “aplicación de aparatos, o con la esgrima, la natación, el salto, el patinaje, la equitación. Las niñas encontrarán una saludable expansión en la marcha, la equitación, el patinaje, la natación y el baile. En este período de la vida el ejercicio se impone. El será una escuela de voluntad, de destreza, de carácter, a más de feliz derivativo de actividades nuevas y encausadora moral de la vida de los adolescentes” (Zerbino, 1921, p. 266).

También se observa este efecto correctivo de la educación física escolar en los trabajos de otros médicos. Sobre la segunda década del siglo XX, los argumentos pasaban a tener un asiento en el sistema nervioso. A modo de ejemplo, la conferencia “Los Retardados Escolares” de Schiaffino detalla:

“La gimnasia metódica y sabiamente llevada ejerce una influencia marcada sobre el cerebro de los anormales. (...) Pero además, tiene una acción especial; colocados en la corteza cerebral los centros del movimiento muscular, al producir la repetición de los ejercicios por los músculos se produce al igual que en el desarrollo de ellos, el de sus centros cerebrales respectivos” (Schiaffino, 1921, p. 55).

Schiaffino continua: “...el movimiento combinado, armónico, cadencioso, metódico obra inculcando los principios de método, coordinación y ritmo. La atención se despierta, la imitación se educa, la precisión mejora” (Schiaffino, 1921, p. 55).

Es sabido que estas tendencias se aplicaron también a nivel de la formación de maestros y maestras de la época. Un currículum psicologizado y generizado, con un suelo epistémico compuesto por los saberes de la pedagogía, la psicología y las ciencias biológicas. Las maestras y maestros cumplían una función central en la transmisión de las normas, modos de sentir y pensar, y su formación estaba fuertemente atravesada por la educación moral, por prescripciones al respecto del control y el gobierno de sí, con diferencias sexo-genéricas, ideales centrales a ser transmitidos a las nuevas generaciones (Dogliotti, 2012).¹³⁶ El saber médico desde temprano, y particularmente el saber del psicoanálisis (más tarde), se introducirían así en el ámbito escolar, con su lectura directa en los cursos de formación de maestros (Craviotto, 2017).

En la conferencia pronunciada en 1921 titulada “Los Retardados Escolares Schiaffino detallaba los campos de saber de los cuales el maestro de gimnasia y cultura física debe valerse para el ejercicio de su rol médico-pedagógico:

¹³⁶ Profundizaremos estas cuestiones al retomar la dimensión del currículum en el capítulo 4. Aspectos presentados en la asignatura Economía Doméstica, gran manual de buenas costumbres para la mujer del Novecientos. Su programa se fundamenta desde “su influencia en la tranquilidad y bienestar de la familia, en la estabilidad política y en el equilibrio social” (Pérez, 1911, p. 577). El lugar que debe ocupar la mujer en una sociedad que estaba en vías del desarrollo modernizador queda explicitado de un modo eficaz, práctico y utilitario.

“...no basta que conozca los sistemas corrientes de educación; el maestro no debe formar autómatas; debe conocer bien su oficio, pero debe juntar a él, condiciones que se olvidan demasiado a menudo; debe ser un pedagogo, sin lo cual toda enseñanza se vuelve rutinaria; debe conocer la psicología infantil, pues sino, su efecto sería inapropiado; debe poseer nociones de anatomía y fisiología, como que son la materia y la fuerza que han de emplear y debe, finalmente tener conocimientos de psico-patología, para tratar los anormales” (Schiaffino, 1921, p. 55).

Particularmente la formación en educación física, también se vio afectada por estas cuestiones, con un sentido tecnicista, separada de las disciplinas “teóricas”, y la prescripción de ejercicios específicos para la mujer, en contexto de un programa que la integraba como contenido de otras materias como la maternología, las pedagogías y la higiene escolar. Además de que estas materias contribuyeron a la construcción de asociaciones de lo femenino con las tareas del hogar, la procreación y el ideal de mujer como una “buena esposa”, Dogliotti destaca que “En esta formación, se apunta más a la educación femenina de los cuerpos que a la preparación del maestro para el dictado de esta disciplina en la escuela” (Dogliotti, 2012, p. 133).

Vemos entonces como los valores normativos y correctivos de la educación física dominaron el espacio escolar, no solo a través del currículum escolar sino también en la formación de maestros y maestras. Estas regulaciones, por momentos pusieron el foco en la sexualidad, sus múltiples formas de expresión, y en otros casos se centraron en la producción de cuerpos saludables, aptos para las exigencias del proceso civilizatorio y el mundo moderno. La base de una supuesta debilidad “natural” del organismo de las niñas, hacía de las clases de educación física un lugar al que vigilar especialmente y de la fatiga, un elemento sobre el que tomar especiales recaudos. El riesgo de acrecentar la excitabilidad nerviosa (e innata) de las niñas limitó en gran medida las propuestas prescriptas. Paradojalmente, la naturaleza, fue aquello a lo que en muchos casos se apeló para la justificación y diseño de prácticas diferenciadas según las condiciones físicas y sociales de las y los niños. Y en otras instancias, representó aquello que debía ser superado, dominado por el hombre civilizado.

La medición antropométrica y el estudio sobre la relación entre diversos valores también conformó una forma de comprender al cuerpo (sexuado) en movimiento, destacando el valor de la uniformidad y armonía en el crecimiento de las niñas y los niños montevideanos, en comparación con las razas sajones, expresión de un desarrollo “más saludable” en las razas latinas.

CAPÍTULO 4: LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA Y EL CURRÍCULUM DE LA EDUCACIÓN FÍSICA ESCOLAR EN CLAVE DE GÉNERO Y SEXUAL: CONTENIDOS, UNIVERSO MORAL, ACTIVIDADES Y USOS DEL CUERPO PRESCRIPTOS Y PROSCRIPTOS.

4.1 Sentidos otorgados a la enseñanza de la Educación Física escolar en clave de género y sexual

Al proponernos analizar los sentidos que le fueron otorgados a la enseñanza de la educación física en la época moderna, elementos propios del discurso decimonónico se hacen rápidamente evidentes: las preocupaciones en torno a la salud, al cumplimiento de ciertos cánones de belleza, las correcciones físicas o de defectos de la conformación corporal, la higiene, el sentido utilitario de la práctica: la preparación del cuerpo para el trabajo o para la maternidad. Podríamos decir que todos ellos estuvieron matizados por un orden de género y sexual, y a su vez contribuyeron a que este orden pudiera perpetuarse.

Lo saludable fue fundamentado a partir de la emergencia de los discursos fisiológicos e higienistas, en un contexto en el que “La salud es inmediatamente vinculada al bien, al desarrollo de una naturaleza idealizada, plena, sin enfermedades y a partir de allí asociada al mejoramiento de la raza y al progreso económico y social” (Rodríguez, 2012, p. 101). La idea del cuerpo sano fue una construcción que colocó la atención, no solamente en el vigor del organismo, sino en una serie de virtudes o cuestiones morales, fuertemente asociadas a la moral burguesa y producto de ideales colectivos, que tras encarnar en autoridades médicas y pedagógicas mantuvieron su orden de verdad (Barrán, 1994). Si bien a partir de la reforma varelana hubo claras intenciones de romper con prácticas y discursos de orden religioso en el ámbito escolar, ciertas asociaciones continuaron operando en la producción de sentidos y prácticas. La enfermedad, el deterioro físico o la falta de salud, continuaron asociándose al mal; la pobreza y los malos hábitos siguieron siendo entendidos como una amenaza para la sociedad (Barrán, 1994).

Para el caso de los niños y las niñas en la escuela, la salud comprendió la necesidad de regulación de un sin número de elementos asociados, no solamente al organismo, sino también a la convivencia en el espacio escolar y en los hogares. El ejercicio físico en este sentido, fue una tecnología que estuvo al servicio de estos fines. De hecho, en las valoraciones realizadas por el inspector técnico Figueira, sobre el primer programa de Educación Física presentado por Ángel Baeza¹³⁷, su aprobación se encontraba discutida y los motivos eran claros:

Figueira, resalta en su valoración la pertinencia de incorporar el sistema sueco de gimnasia pedagógica, como aquel que “...mejor responde a las necesidades de la educación física moderna, que pretende desenvolver armoniosamente las funciones orgánicas, para fortificar la salud física y moral y dar al individuo la destreza y poder necesarios para la lucha por la existencia” (URUGUAY D. , 1892, p. 103).

¹³⁷ Profesor de la asignatura admitido por la DGIP para su instrucción en las escuelas montevidéanas.

Como vimos, estas afirmaciones y preceptos no pudieron sostenerse sin la solidaridad de ciertos principios que caracterizaron la época moderna tanto en Uruguay como a nivel trasnacional. Las definiciones de lo sano se valieron de las consideraciones de orden moral imperantes en la época, y del advenimiento de un discurso que se dijo científico y que mantuvo importantes lazos con el régimen político que operaba. Por esto, a grandes rasgos, lo sano se vinculó (también) con el “Desenvolvimiento integro y armónico de la persona, y encaminarla del mejor modo posible por la senda de lo verdadero, lo justo y de lo bello” (URUGUAY D. , 1892, p. 7) así lo expresaba Figueira en su informe sobre el estado de la enseñanza primaria en Uruguay.

Al igual que en los países de la región, la salud en la época se asoció a algunos ideales de belleza¹³⁸, la robustez y los ideales de rectitud fueron algunos de los indicadores en este sentido (Rodríguez Giménez, 2012). En el escrito de Lamas estas se hacen particularmente visibles al referirse a las “malas posiciones” adoptadas por los niños al leer o escribir. Para el autor la educación física “Despierta el hábito del método, de la obediencia y de la regularidad (...) obligan al niño a procurarse actitudes correctas a caminar con relativa desenvoltura y elegancia” (Lamas, 1903, p. 28).

Veremos en detalle más adelante, como esto también sugería una forma diferenciada para niños y niñas en la época. Para el caso de los varones, los parámetros en torno a la belleza se resguardaban en la corrección de posturas, gestos, actitudes e impulsos. Para el caso de las niñas, las indicaciones eran extensas y se presentaban entorno a la armonía, la elegancia, la gracia, la agilidad, como sinónimos para describir los ideales de belleza femeninos.

La educación física montevideana también tuvo un fin utilitario en la escuela, preparar a los y las niñas para la vida era parte de sus fundamentos:

“Agréguese a esto la sedentaridad a que están obligados los alumnos, y lo insuficiente que es la gimnasia que se aplica en nuestras escuelas, y se comprenderá que los niños que no tienen cierto vigor excepcional, al terminar el aprendizaje escolar, en vez de hallarse preparados para la vida, se encuentran más bien inutilizados para ella” (URUGUAY D. , 1892, p. 17).

Como veremos más adelante, para el caso de las niñas, relacionó la enseñanza de la educación física escolar con sus aportes a la producción de cuerpos fuertes, para gestar y criar al futuro hombre: “Si señores, eduquemos físicamente a la niña y a la mujer, que ella, convertida en madre sabrá hacer viril a su hijo, ella creará las primeras tendencias iniciales al miedo o al valor: ella será la primera profesora de energía en su hijo” (Lamas, 1912, p. 61).

Para el caso de los varones las preocupaciones eran otras: “Cultivar las facultades físicas es dotar al niño de vigor, de resistencia al trabajo y a la fatiga y de energía, para luchar contra los elementos nocivos que amenazan constantemente a su salud” (Lamas, 1903, p. 9).

¹³⁸ En la región, se destacan los estudios de Isabel Brandão de Souza Mendes (Brandão de Souza Mendes, 2009) en Brasil, o de Inés Dussel en Argentina (Dussel & Priem, 2017).

A partir de esta cita, puede observarse también, como las teorías sobre la fatiga fueron parte de los discursos que moldearon el surgimiento de esta disciplina, elaborados por Ángel Mosso¹³⁹ y defendidos por otros actores que se encargaron de decir sobre la práctica de ejercicios físicos¹⁴⁰. Sobre finales del siglo XIX, Mosso apelaba a una definición del cuerpo en tanto máquina, inspirado en "...la química de Lavoisier (1862) y la termodinámica de Helmholtz (1882), ambas combinadas con la fisiología de Bernard (1865)" (Roldan, 2010, p. 645). Así, "La fatiga se manifestaba como un fenómeno químico, en él la respiración y los órganos purificadores de la sangre (hígado y riñones) tenían gran incidencia..." (Roldan, 2010, p. 646)¹⁴¹.

En esta línea, Lamas se preocupaba especialmente de esta materia, y esto servía como fundamento para su programa de educación física escolar: "...la causa de la fatiga es la dificultad de expulsar el ácido carbónico en el acto respiratorio, cosa que se evita en el juego porque cada esfuerzo está seguido por un tiempo de descanso durante el cual el cambio de gases se efectúa bien" (Lamas, 1903, p. 26). El autor seguía "Según el gasto de energía, pueden dividirse los juegos en pequeños y grandes. Los juegos pequeños excitan todas las funciones sin fatigar demasiado. Son los que convienen a los niños hasta los 12 o 14 años. Los juegos grandes son ejercicios violentos que solo convienen a los adultos" (Lamas, 1903, p. 26).

Si bien las lecturas que se han hecho hasta el momento sobre la cuestión de la fatiga en los trabajos uruguayos desenmascaran los intereses por administrar de una manera eficiente las fuerzas corporales y de trabajo (Ruggiano Lopez, 2016), lo que resulta de interés a los efectos de este capítulo es que esta teoría también "justificó las menores posibilidades físicas y orgánicas de las niñas y de las mujeres, así como su exclusión en el acceso a un enorme universo de prácticas" (Scharagrodsky, 2014, p. 80). El riesgo de virilizar a las niñas o de acrecentar la excitabilidad nerviosa (fomentando la histeria o desordenes sexuales) sobre la base de una supuesta debilidad "natural" de sus organismos, hacía de la fatiga un elemento sobre el que tomar ciertos recaudos. Veremos, más adelante, las traducciones concretas que esto tuvo para la formulación de la educación física escolar en Montevideo.

Por otra parte, la educación física también fue una de las principales reivindicaciones de los movimientos de emancipación femenina de la época. En este sentido ya fue mencionado el "Programa Mínimo de reivindicaciones femeninas" presentado por la maestra María Abella Ramírez en 1906, que dentro de los postulados vinculados a la igualdad en los derechos políticos y civiles entre hombres

¹³⁹ Ángel Mosso (1846-1910). Fisiólogo turinés (Italia) que publica "La Fatiga" en 1893.

¹⁴⁰ Por ejemplo, Philippe Tissié (publicista francés de la gimnasia racional) y Fernand Lagrange (médico y fisiólogo francés especialmente dedicado a la fisiología del ejercicio), frecuentemente mencionado en las tesis médicas o en los escritos de Enrique Romero Brest a finales de siglo XIX y principio del XX en argentina (Scharagrodsky, 2014, p. 80) pero también observados en las tesis médicas uruguayas que este trabajo toma para el análisis.

¹⁴¹ Sobre la teoría de la fatiga, la obra de Ángel Mosso y su inscripción en la episteme moderna también puede referenciarse el trabajo de (Rabinbach, 1990).

y mujeres, incluyó a la Educación Física como una de las reivindicaciones junto con otras que reclamaban sus posibilidades en torno a la educación y la formación profesional, la administración de los bienes, la regulación del vínculo conyugal, del divorcio y de mayor dignidad ante las situaciones de adulterio o prostitución.

Su inclusión en el libro “Ensayos Feministas”, publicado por la misma maestra en 1908, nos permite señalar otras reivindicaciones sobre las prácticas de ejercicios físicos. El libro incluía las proyecciones de consolidar un club de señoras, apoyado por los amigos del feminismo, que se trataría de un espacio para el perfeccionamiento físico, moral e intelectual de la mujer, dándose para esto diversas prácticas y espacios: el ejercicio físico, la gimnasia, el tiro al blanco, el baile y la bicicleta como actividades que contribuirían a que las señoras fueran más ágiles y estuvieran menos expuestas al mal humor o al fastidio de estar siempre encerradas (Ramírez, 1965).

“El fin principal de nuestro club será procurar la unión de la mujer, y todas reunidas trabajar por mejorar las condiciones de vida de nuestro sexo; como esto interesa igualmente a cada una de las asociadas, creo que no será muy difícil el ponernos de acuerdo” (Ramírez, 1965, p. 78).

Se transcribe a continuación la primera página del programa:

“PROGRAMA MÍNIMO DE REIVINDICACIONES FEMENINAS (1)

1° Educación Física, moral e intelectual igual para ambos sexos

2° Que todas las profesiones que están abiertas a la actividad del hombre, lo estén, también para la mujer

3° Que en todas las reparticiones públicas sean admitidas las mujeres como empleadas con el mismo sueldo y condiciones que los varones” (Ramírez, 1965, p. 15).

Junto con proyecciones en torno al esparcimiento, a la lectura, a las posibilidades de aprender unas de otras, de acceder a periódicos, de generar espacios de conversación y estudio, la práctica de gimnasia y ejercicios físicos fueron parte de las reivindicaciones del heterogéneo movimiento feminista en la región¹⁴². En muchos casos, estas proclamas se comprenderían como prácticas que ampliarían las fronteras de las mujeres en las sociedades modernas, estableciendo ciertos quiebres con el orden patriarcal imperante, aún al asentarse en discursos dominantes como el higienismo y la eugenesia.

Referentes feministas del momento, como pueden ser Elvira Rawson de Dellepiane, Cecilia Grierson y Paulina Luisi, sostuvieron las preocupaciones por la cultura física y la gimnasia, sobre

¹⁴² Sobre esto, pueden servir las lecturas de (Lavrin, 2005, p. 44); (Scharagrodsky, 2015b) y (Goellner, 2006, 2008)

todo de las niñas: entre otros actores, fueron quienes se ocuparon de la cuestión del fortalecimiento de los cuerpos de las niñas (futuras madres de los ciudadanos) y de las mujeres, bajo los postulados eugenésicos sobre el fortalecimiento de la especie¹⁴³.

Desarrollaremos estas ideas con mayor profundidad en los apartados que siguen. Por el momento, interesa destacar que estas militancias fueron parte de una serie de discursos y prácticas muy heterogéneos, que circularon de manera transnacional en el novecientos. Los movimientos por la emancipación de las mujeres (desde sus comienzos) no fueron otra cosa más que movimientos que merecen ser nombrados en plural, y leídos de forma contextual y situada.

Como fue dicho en el primer capítulo de este trabajo, de ninguna manera podríamos interpretar a estos movimientos emancipatorios bajo las connotaciones que hoy tienen los feminismos, y esto también vale para analizar el fenómeno antes descrito (el avance en materia de derechos de las mujeres, a partir del estudio o la práctica de ejercicios físicos bajo el fundamento de la maternidad como único destino posible de las mujeres). Dicho de otra forma, en el período que esta tesis estudia, las influencias de los feminismos angloamericanos y los europeos se hicieron visibles de distintas maneras. En lo que se ha observado hasta el momento, argumentos como los expuestos anteriormente sobre la necesidad de practicar ejercicios físicos (y con esto ampliar los márgenes de las mujeres en un sentido civil y político) erigidos sobre las diferencias sexuales entre hombres y mujeres (diferencias biológicas, pero también sociales y culturales) da cuenta de una primacía de la influencia de los feminismos europeos, más precisamente franceses.

En el capítulo anterior, fue mencionada la fuerte influencia francesa en la formación de las y los médicos y especialistas uruguayos del novecientos, esto también se hizo visible en las reivindicaciones sobre los derechos civiles y políticos de las mujeres. Sin ir más lejos, quien seguramente condensa esta cuestión es la doctora Paulina Luisi, quien toma la iniciativa de fundar el consejo Nacional de Mujeres en 1914, alentada y “amadrinada” por Jules Siegfried (vicepresidenta del Consejo Internacional de Mujeres y presidenta del Consejo Nacional de Mujeres de Francia) y Avril de Sainte-Croix (presidenta del Comité Internacional de Igualdad Moral y Trata de Blancas, también ocupaba la Secretaría del Consejo Nacional de Mujeres de Francia), mujeres con las que toma contacto durante su estancia en Europa (Cuadro Cawen, 2016) .

Igualmente, otros actores del escenario político y educativo uruguayo fueron la voz de este ideario. De hecho, la postura predominante en las políticas batllistas respecto a la “cuestión femenina” y las leyes referidas a las mujeres se erigió a partir del accionar de autoridades como José Batlle y Ordoñez, Baltasar Brum, Héctor Miranda y las ineludibles ideas del filósofo Carlos Vaz Ferreira

¹⁴³ En este sentido, el trabajo de Camilo Rodríguez (Rodríguez, 2020) hace evidente los vínculos establecidos por Paulina Luisi entre eugenesia, educación sexual y educación física, al sugerir a esta última como parte del programa de educación sexual elaborado por la maestra y doctora, para implementar en las escuelas.

(Cuadro Cawen, 2016), quién promovía el “feminismo de la compensación”. Un feminismo dispuesto a compensar o proteger “teniendo como base las irremediables desigualdades de sexo y clase” (Ehrick, 2005).

4.2 Programas y contenidos apropiados de acuerdo a la edad, las condiciones del sexo y el verdadero papel en la vida

Analizar el currículum de la Educación Física escolar montevideana en la época seleccionada implica la revisión de los diferentes programas que se implementaron para esta disciplina de manera situada, contextualizada. En este sentido, la investigación toma los tres programas que fueron aprobados en las fechas que este estudio propone, nos referimos a los programas de 1892, 1897 y 1917, con la mirada especialmente puesta en la situación de las escuelas montevidéanas.

También, la revisión se hizo sobre los boletines, anales e informes emitidos por la DGIP en los diferentes momentos que este estudio analiza, y se reconoce que fueron fundamentales los contrapuntos visibles en las memorias de los inspectores técnicos nacionales y departamentales, por aportar un registro un poco más fiel sobre la cotidianeidad escolar, mayor detalle sobre lo que efectivamente sucedía y se observaba en las escuelas públicas.

A su vez, hacen a las fuentes documentales que dan contenido a este capítulo, los principales manuales y lecturas escolares que fueron aprobados por la DGIP para ser utilizados en las escuelas y los hogares. Estos también aportan algunas ideas sobre lo que efectivamente era enseñado, y sobre cómo era enseñado, dado que en ellos también se integran manuales creados para las y los maestros, a ser considerados en los actos de enseñanza¹⁴⁴.

Nos centramos fundamentalmente en la revisión sobre elementos centrales que nos pueden ayudar a evidenciar las formas en que esta disciplina escolar era pensada e implementada de manera diferenciada para unos y para otras, a la vez de ocuparnos de los indicadores que dieran cuenta sobre la producción de abyecciones. La educación física escolar fue un oportuno escenario en el que se conjugaron prácticas, saberes y discursos que regularon al cuerpo y las subjetividades en estos sentidos, con algunas particularidades para lo que fue el caso uruguayo, y también con algunas resistencias.

Observaremos entonces, el universo moral prescripto y proscripito, las actividades, y los contenidos específicos de la educación física que eran puestos en juegos de manera diferenciada jerárquicamente, y las formas en las que estos eran fundamentados o sostenidos; las solidaridades de

¹⁴⁴ Las fuentes hasta aquí nombradas, se describen en detalle en el capítulo 1.

las que debió valerse el campo para poder conformarse de manera binaria y las disputas o las dispersiones que estos elementos pueden haber tenido.

Mencionamos que, los programas tomados para este análisis fueron los aprobados en 1892, 1897 y 1917. Vale en este sentido hacer algunas aclaraciones. En primer lugar, destacar que cada uno de ellos se aprueba en condiciones contextuales diferentes. El programa de 1892, fue el primer programa de ejercicios físicos y gimnasia para las escuelas escrito por Ángel Baeza (profesor de la asignatura admitido por la DGIP). Su aprobación fue provisoria, el 7 de setiembre de 1892, luego de intercambios con la DGIP y con el propio inspector técnico José H. Figueira, quien aprobaría el documento bajo la observación de que el mismo "...comprende tan sólo la gimnasia sin aparatos. De esta suerte no podrán hacerse los ejercicios de suspensión, las <curvas rígidas> y otros no menos importantes desde el punto de vista higiénico, y sin los cuales la educación física de los alumnos de las escuelas tiene que ser bastante incompleta" (URUGUAY D. , 1892, p. 103). En sus observaciones Figueira agrega que, hasta no adoptar el sistema sueco de gimnasia pedagógica, toda reforma que pueda plantearse sería deficiente.

Hechas las correcciones entendidas de relevancia por la oficina de inspección técnica, el programa desglosa series de Ejercicios Físicos en 51 puntos. Integra saltos, equilibrios, juegos gimnásticos, Carreras, Marchas, Flexiones, además de indicaciones al respecto de la formación de la clase. A pesar de mantener el universal masculino como forma de escritura del momento, la fuente presenta distinciones sexo genéricas detalladas para niñas y niños. Escrito de forma prescriptiva para los varones, menciona a las niñas para destacar los ejercicios o juegos que deberían ser exceptuados o para puntualizar indicaciones sobre lo dicho. La supuesta falta o carencia de los cuerpos femeninos (representada muchas veces por los significantes "inferioridad", "debilidad" o "fragilidad") las alejaba de aquel universal sobre la base del cual se pensaban las prácticas en el campo y conformaba el ideal regulatorio sobre el que se producían proscripciones.

Por otro lado, el programa de instrucción pública aprobado por resolución gubernativa de fecha 1º de febrero de 1897, incluye los programas escolares para las escuelas públicas urbanas y rurales, en forma diferenciada. Este programa conserva la clasificación de las escuelas remitidas por las comisiones departamentales e inspectores, en las que las de primer grado urbanas estarían compuestas por los tres primeros años del programa escolar, las de segundo grado urbanas comprenderían los años 4to y 5to, y las de tercer grado 6to y 7mo (URUGUAY D. , 1897, p. 223). Según lo descrito en este programa, los ejercicios físicos son propuestos como contenidos al final del mismo, para todos los años escolares, fundamentados en el sistema sueco de gimnasia pedagógica y graduados en términos de cantidad, velocidad de ejecución y precisión.

Finalmente, el programa de 1917, que se presenta tras la conformación de una comisión destinada a la proyección de su reforma. Esta, se basó fundamentalmente en dividir el curso escolar

en ocho años, desapareciendo así las clases preparatorias del programa de 1897. Los cuatro primeros años fueron destinados a la escuela de 1er grado, los dos siguientes a la de 2do grado y los últimos dos a la escuela de 3er grado (URUGUAY D. , 1917). En los cuatro primeros años, la comisión propuso intensificar la enseñanza de las materias cuyo conocimiento "...habilitará al niño para el mejor éxito de su labor futura, cualquiera que sea el campo de su actividad" (URUGUAY D. , 1917, p. 7). Esto puede verse expresado en la ampliación de los programas de Lecciones sobre cosas, de aritmética, de economía doméstica, de geometría y de anatomía fisiología e higiene, o en la incorporación de materias nuevas como Historia Natural.

En una lectura panorámica de los tres programas, se observan algunas continuidades, como puede ser la enseñanza generizada de los contenidos (Álgebra era enseñada sólo en las escuelas de varones y sospechamos que también lo era el contenido Constitución¹⁴⁵; Economía Doméstica y Labores femeninas eran enseñadas solo a las niñas)¹⁴⁶, y más específicamente la enseñanza generizada de la Educación Física¹⁴⁷.

En 1892, para las niñas eran indicados ejercicios referentes al Orden, Marchas, Movilidad articular, Equilibrios y saltos en el lugar, mientras que, para el caso de los varones, eran indicados los mismos contenidos además de: flexiones de piernas, del tronco y de los brazos, equilibrios, saltos en el lugar, saltos a pie firme y con ímpetu, saltos de carrera, carreras, juegos gimnásticos, guardias y formas de sentarse. En 1897, esta división sexo genérica de las actividades también se observa, incorporando en el programa la distinción entre juegos libres y ejercicios gimnásticos. Los primeros serían la base de la Educación Física escolar:

"El maestro irá enseñando estos juegos sucesivamente y oportunamente y los hará emplear en los recreos teniendo en cuenta la edad, sexo, condiciones físicas de los alumnos, condiciones del local, etc. Las carreras se graduarán entre diez y sesenta metros, según la edad y complexión de los niños, y siempre que lo permita el local" (Baeza, 1892, p. 164).

Como sugerencia agrega: "Donde la amplitud del terreno libre lo permita, las niñas jugarán al disco, cricket, lawn-tennis, y los varones jugarán, además, al foot-ball, a las bochas y a los bolos y

¹⁴⁵ Si bien este dato no ha podido ser confirmado. Existen elementos para entenderlo de esta manera: los temas dentro del contenido se relacionan con la enseñanza de un montón de cuestiones del orden cívico, la organización del estado, las autoridades nacionales y el ejercicio de la ciudadanía. Las mujeres en este entonces no eran consideradas ciudadanas y toda la bibliografía referente utilizada se dirige a los varones para decir también sobre los varones.

¹⁴⁶ Cuestiones como la Economía doméstica, Costura, Tareas de cuidado, eran abordadas con el apoyo de algunas lecturas que fueron analizadas en este trabajo, y bajo la indicación expresa de que las labores trasciendan el espacio escolar. Para una revisión más exhaustiva sobre los manuales (Espiga Dorado, 2021) y para el contacto con el análisis de los manuales de Economía Doméstica (Clavero White, 2023). Interesa destacar que, según la lectura de Clavero, la historia de esta disciplina, centrada en las tres primeras décadas del siglo XX, coincide con una época en la que predominó el rol del estado en un sentido intervencionista, bajo las aspiraciones de progresar hacia una república civilizada, como lo eran los países europeos que oficiaban de modelo.

¹⁴⁷ De hecho, en el primer Congreso de Inspectores de Instrucción Pública, en 1878, se concluyó que los ejercicios físicos deberían ocupar el 4 % del tiempo escolar en las escuelas de niñas y el 5 % en las escuelas de varones (Araújo, 1911, pp. 689-690).

quillas” (Baeza, 1892, p. 164).

Como puede verse, el diseño generizado del currículum tuvo que ver, por un lado, con la indicación de un número considerablemente mayor de ejercicios físicos y de juegos libres para los varones, en comparación a los indicados para las niñas: para el caso del programa de 1892 nos referimos a tres ejercicios más para niños de 6 a 9 años, y 3 series completas de ejercicios adicionales para varones de 10 a 15 años, en comparación a las niñas de la misma edad, además de 2 ejercicios de la serie 5. A esto también se asoció la necesidad de prescripción de ejercicios que significaran menor esfuerzo e intensidad, para evitar la fatiga (física y psíquica) de quienes eran consideradas más susceptibles.

También, las distinciones se observan al analizar los tipos de ejercicios indicados o negados. A modo de ejemplo, en el programa elaborado por Ángel Baeza, veremos que para las niñas de 10 a 14 años los ejercicios indicados fueron aquellos que las mantuvieron en el lugar, sin grandes compromisos de movimiento corporal o sin grandes despliegues de brazos y piernas¹⁴⁸. También, se veían proscritos los ejercicios que incluyeran flexiones o extensiones anteroposteriores del tronco, brazos o piernas (estos se mantuvieron proscritos en el programa de 1897). Se indicaban ritmos en las ejecuciones de carácter lento o moderado (explicitando tener como referencia hasta 160 pasos por minuto en la marcha), y actividades asociadas a mantener el orden de la clase.

Retomamos aquí las observaciones realizadas sobre la circulación transnacional de las teorías que daban explicación al cuerpo, a lo que un cuerpo podía o era de esperar que pudiera en términos de movimiento y las influencias que esto tuvo en el proceso de surgimiento de esta disciplina escolar. La teoría de la fatiga, referenciada por Ángelo Mosso, Philippe Tissié¹⁴⁹ y Fernand Lagrange¹⁵⁰ a finales de siglo XIX, tuvo sus traducciones también en el cono sur, instalando la clave de la “moderación” como regulador de las prescripciones físicas, con una influencia especial en lo que refiere al cuerpo de las niñas, dónde los riesgos se asociaban a generar graves perjuicios en la descendencia o a desdibujar su función sexual¹⁵¹ (Scharagrodsky, 2014).

El programa detallaba las ventajas del ejercicio moderado, la necesidad de reposo, de alterar la vigilia y el sueño. Para las niñas, sugería las siguientes proscipciones: “Quedan suprimidos del programa para las niñas de 10 a 14 años, los ejercicios de los números siguientes: del 21 al 25

¹⁴⁸ Recordamos que, a grandes rasgos, estos se clasificaron en: Orden, Marchas, Movilidad articular, Equilibrios y saltos en el lugar

¹⁴⁹ Philippe Tissié (1852-1935) neurofisiólogo francés, considerado uno de los principales impulsores de la educación física francesa por el desarrollo del sistema escolar de educación física.

¹⁵⁰ Fernand Lagrange (1845-1909) médico y fisiólogo francés que se dedica a la promoción del deporte y la educación física.

¹⁵¹ El riesgo, era la propiciar la virilidad de las mujeres, acrecentar su debilidad fisiológica o su excitabilidad nerviosa, (potenciales provocadores de la histeria o de la lujuria). “Realizar esfuerzos musculares intensos y violentos “sería forzar su naturaleza” (Lagrange, 1894: 147). Malgastar la energía “femenina” podía comprometer no solo a la niña, sino a su futura capacidad reproductiva generando en algunos casos estados indeseables, como la esterilidad” (Scharagrodsky, 2014).

inclusive y del 39 al 51 inclusive, exceptuando los juegos correspondientes a su sexo” (URUGUAY D. , 1892, p. 110).

Igualmente, sin ser detallados los juegos correspondientes a cada sexo, al respecto de los ejercicios las indicaciones son más claras en este programa: los ejercicios del 21 al 25 se corresponden con todas las flexiones de rodilla y tronco al frente o hacia adelante y atrás, y los ejercicios del 39 al 51 serían saltos largos de elevación, carreras a paso largo o con cadencia de 200 pasos por minuto, todos los juegos gimnásticos (14 en total), posiciones de guardia y variantes, sentarse sobre los talones y levantarse. Estas eran las actividades proscriptas para las niñas e indicadas a los varones, podría estimarse que su proscripción a las primeras tuviera justamente que ver, por un lado, con el cuidado de la “energía femenina” (y evitar así situaciones indeseables como la esterilidad o la excitabilidad nerviosa que podría devenir en histeria). Por otro lado, con las precauciones de que las niñas se virilizaran, perdieran sus “cualidades femeninas” como el decoro, la gracia y elegancia en sus movimientos. Como dijimos, la alusión al “sexo” y con ello a la diferencia sexual, se observa en las fuentes en referencia aspectos biológicos, podríamos decir que con cierta continuidad en las diversas fuentes y en el tiempo que este trabajo estudia. Las distinciones sobre los sexos se hacen explícitas, y sin embargo las indicaciones a este respecto muchas veces quedan enteramente sujetas a las impresiones, creencias de cada maestra o maestro.

Para el caso de los varones mayores de 10 años, se indica todo el programa, la única salvedad es referida a sus edades: varones de 6 a 9 años, harían un número reducido de ejercicios, igualmente tres más que los indicados a las niñas de la misma edad. El despliegue del cuerpo en todas las direcciones y sentidos, las carreras con mayor velocidad, los saltos indicados “a pie firme” y con ímpetu, dan cuenta no solo de un abanico bien diferenciado de propuestas corporales, sino de un uso del espacio que también se puede suponer diferente.

Tabla 3- Cuadro de análisis de todos los programas. Contenidos y actividades proscriptas y proscriptas para cada género

		Feminidades	Masculinidades	Observaciones
Contenidos a enseñar	1892	Orden, Marchas, Movilidad articular, Equilibrios y saltos en el lugar.	Orden, Movilidad articular, marchas y cadencias, Flexiones de piernas tronco y brazos, equilibrios, saltos en el lugar, saltos a pie firme y con ímpetu, saltos de carrera, carreras, juegos gimnásticos, Guardias y formas de sentarse	
	1897	Donde la amplitud del terreno libre lo permita, las	Los varones jugarán, además, al foot-ball, a las	Las carreras se graduarán entre diez y sesenta

	<p>niñas jugarán al disco, cricket, lawn-tennis.</p> <p>Economía Doméstica (conservación de la casa y muebles, ventilación, limpieza, ejercicio corporal, alimentación. Sistematizar y ordenar todas las ocupaciones domésticas, control de gastos.)</p> <p>Labores femeninas: Costura, Tareas de cuidado, Indicación expresa de que las labores trasciendan el espacio escolar Costura está todos los años, va cambiando el perfeccionando técnicas, las telas, zurcidos, etc.</p>	<p>bochas y a los bolos y quillas.</p> <p>Álgebra (solo para las escuelas de varones)</p> <p>Constitución: Desarrollo de la idea de autoridad “Háblese de la policía (...). Incúlquese con el mayor celo el respeto a la autoridad y la conveniencia de que los hombres de bien la acaten y prestigien” (URUGUAY D. , 1897, p. 119)</p> <p>Conocimiento de la ley electoral vigente</p>	<p>metros, según la edad y compleción de los niños, y siempre que lo permita el local” (URUGUAY D. , 1897, p. 164).</p> <p>Historia “...permitan esbozar rasgos biográficos de hombres notables, principalmente de Artigas, Lavalleja, Maciel, Pérez Castellanos, Larrañaga, José Pedro Varela, etc.” (URUGUAY D. , 1897, p. 118)</p>
1917	<p>Se introdujeron en la parte de Economía doméstica, algunos principios elementales de Paidología y Psicología infantil: “Cuyo principal objeto es el de preparar el espíritu de las niñas para la consideración de los grandes problemas que se le presentarán bien pronto en la vida, así como el de ilustrarlas en todas aquellas prácticas que como hermanas mayores deberán ejecutar, si comparten con su madre el cuidado de los pequeñuelos en el hogar” (URUGUAY D. , 1917, p. 11).</p>	<p>“El programa de aritmética se diferencia del que rige hasta ahora en que se le ha dado mayor extensión al estudio de los decimales y del sistema métrico en la escuela de primer grado, con el propósito de que el niño al egresar de ella, si no continúa sus estudios primarios, tenga nociones bastante claras de todos aquellos puntos de aplicación directa en la vida diaria” (URUGUAY D. , 1917, p. 9).</p> <p>Que los niños realicen visitas a las fábricas y talleres, que hablan con la elocuencia de las cosas reales</p>	<p>A diferencia de los otros programas. Trae el valor de la inspiración del maestro</p> <p>El programa de anatomía, fisiología e higiene se diferencia bastante del que bajo el título de cuerpo humano se ha seguido hasta ahora. Se programan desde los primeros años muchas reglas de higiene. “La comisión 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</p>

				distintos años de la escuela primara. (URUGUAY D. , 1917, p. 13) P13
Actividades o ejercicios prescriptos	1892	Niñas de 10 a 14 años, además de ejercicios del 1 al 20 (marchas, flexiones de cabeza y articulares), también del 26 al 38 inclusive (equilibrios y saltos en el lugar). Están incluidas las extensiones de miembros inferiores o miembros superiores hacia los laterales no así hacia adelante o atrás. Ritmo en ejecuciones de lento a moderado (hasta 160 pasos por minuto en la marcha)	Se deduce que todo el manual. Hay salvedades que explicitan diferencias por edades, nada más. De 10 a 15 años se indican del ejercicio número 24 en adelante. Saltos a pie firme y con ímpetu, carreras hasta 200 pasos por minuto y juegos gimnásticos.	Los ejercicios indicados para las niñas son los que las mantienen en el lugar, sin grandes compromisos de movimiento o despliegue. También los vinculados al orden de la clase etc. Varones de 6 a 9 años hacen tres ejercicios más que las niñas de la misma edad. Varones de 10 a 15 años hacen 3 series completas más que las niñas además de 2 ejercicios de la serie 5.
	1897	Costura, remiendos, ojales, todo tipo de prendas (muchas para bebes o de elementos para la casa como fundas de almohadas). Algunos Juegos	Los mismos juegos que para las niñas y varios otros.	
Actividades o ejercicios proscriptos	1892	Quedan excluidas de tal calificación: ejercicios del 21 al 25 (son todas flexiones de rodilla y tronco al frente o hacia adelante y atrás), saltos largos de elevación, carreras, juegos gimnásticos, posiciones de guardia y variantes. Hace una aclaración "quedan suprimidos... exceptuando los juegos correspondientes a su sexo " (Baeza, 1892, p. 8)	No aparecen proscripciones.	Fundamenta a este programa la necesidad de uniformar los ejercicios físicos en las Escuelas Públicas del país a fin de que proporcionen los beneficios que ofrecen. Conveniencia de los paseos al campo y por las orillas del mar. (en el contenido cuerpo humano de 4to) En el contenido cuerpo

				humano de 5to: ventajas del ejercicio moderado, necesidad de reposo, de alterar la vigilia y el sueño.
	1897	Negligencia en el orden del hogar y en su mantenimiento a partir de la distribución de tareas semanales.	Sin proscripciones	Inconveniencia de hablar o cantar mucho, de forzar la voz con sonidos muy agudos, muy graves o gritos fuertes. En el contenido cuerpo humano de 5to: inconvenientes de dormir con exceso, la pereza es perjudicial. Inconveniencia de grandes esfuerzos

Como fue dicho, en muchos casos las especificidades al respecto de la práctica de ejercicios físicos a ser realizados por las niñas no eran mencionadas, aunque si era mencionada la necesidad de la distinción o de la regulación. Otro ejemplo de esto puede ser el Manual de educación física y gimnasia escolar (Lamas, 1903) publicado por la DGIP en 1903. En un apéndice al apartado “Observaciones generales” sobre el final de la redacción, es nombrado que los ejercicios físicos para las niñas deben variar de los descritos en todo el libro, sin detallar cómo y deslizando algunas ideas que aportan al análisis sobre la construcción de género en el momento:

“Los ejercicios físicos ejecutados por las niñas debieran variar en su modo de ejecución, atento las condiciones del sexo y su verdadero papel en la vida. Desgraciadamente nada se ha hecho al respecto pudiendo sin embargo haberse realizado. 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. Aunque no se encuadran en el programa creo que las maestras podrán ordenarlas con confianza” (Lamas, 1903, p.61).

Registros discursivos del orden de lo pedagógico-didáctico y biomédico, se cruzan con regímenes morales y políticos que dicen sobre lo propio e impropio para cada sexo, sobre las

condiciones sexuales y los destinos esperados en las vidas, abogando en que sean las maestras quienes ordenen con confianza las prescripciones para la práctica.

Si bien retomaremos, más adelante, el universo moral prescripto y proscripto que funcionó en la regulación de esta disciplina escolar, interesa presentar a continuación otras consideraciones al respecto de los currículums escolares de las décadas estudiadas. Los programas de educación física, fueron regulaciones que se aprobaron en contexto de implementación de programas escolares que integraron otras asignaturas. La organización de estas asignaturas también nos dice sobre la organización de las trayectorias educativas de niños y niñas en la época, las posibilidades que les eran ofertadas o no y las relaciones que esto tuvo con los imperativos y saberes que dieron forma al campo.

4.2.1 La educación física generizada, situada en programas escolares también generizados

En una lectura ampliada de los programas escolares vigentes en el período estudiado, varios son los sentidos otorgados a la enseñanza primaria. La organización generizada del currículum y de las prácticas educativas es una constante que se observa en las fuentes de diversas formas. Por un lado, se hace visible en la distribución diferenciada de los contenidos de enseñanza y por el otro, puede observarse a partir del análisis de las lecturas, libros y manuales utilizados en la escuela.

Cómo dijimos, el álgebra se enseñó de manera exclusiva para los varones, conocimiento, que se entendía oportuno enseñar a los futuros ciudadanos, principales protagonistas del espacio público. De hecho, en la reforma planteada para el programa de 1917, además de agregarse algunas nociones de contabilidad, la comisión asesora explicitaba:

“El programa de aritmética se diferencia del que rige hasta ahora en que se le ha dado mayor extensión al estudio de los decimales y del sistema métrico en la escuela de primer grado, con el propósito de que el niño al egresar de ella, si no continúa sus estudios primarios, tenga nociones bastante claras de todos aquellos puntos de aplicación directa en la vida diaria” (URUGUAY D. , 1917, p. 9).

Este programa, también planteaba como una novedad la ampliación del programa de Lecciones sobre cosas, incorporando nociones sobre diversas industrias, visitas a fábricas y talleres. Las distinciones al respecto del acceso a los recursos materiales y simbólicos para unos y para otras es clara, y a su formulación no solamente le subyacen las discusiones del momento al respecto de la salida de las mujeres del hogar, sino también, las cuestiones antedichas al respecto de la diferencia sexual, la inferioridad biológica e intelectual de la mujer y los destinos esperados para cada sexo.

En su Informe publicado por la DGIP en 1897, Federico Abadie menciona:

“El estudio de álgebra, de la geología, de la química, por ejemplo, son de muy dudosa utilidad para la mayoría de las niñas, al paso que pueden ser muy útiles para gran número de varones; como

sucede con el de muchas Industrias, Artes, Oficios, y el Comercio. En cambio, les es necesario, sin duda alguna, el de las labores comunes (costura, corte, etc.) el de los preceptos higiénicos, y el de esa suma de nociones varias de aplicación inmediata en el hogar, que solemos llamar Economía doméstica” (URUGUAY D. , 1897, p. 84).

Por otra parte, la asignatura “Constitución”, era enseñada a partir de 3er año para el programa de 1897 y de 4to año en el programa de 1917, sin demasiadas variaciones al respecto de sus contenidos (son prácticamente iguales) e integrando cuestiones como: la idea de autoridad, las leyes electorales, las leyes interpretativas de la constitución, entre otras. En esta materia, tanto en los contenidos del programa, como en los libros utilizados en la escuela, se mantuvo siempre la mención exclusiva a los varones (Comisarios, jefes políticos como el ministro de gobierno, el presidente, el teniente alcalde del distrito, el juez de paz, el policía, etc.) y las referencias claras sobre el ejercicio de la ciudadanía.

En este sentido, “El libro del pequeño ciudadano. Nociones de historia, de constitución y leyes electorales de economía política y de derecho usual aplicables a las escuelas de Segundo grado”¹⁵² dejaba en claro que: “Los ciudadanos, es decir, todos aquellos que tienen derecho a elegir a las personas del gobierno y que a la vez pueden ocupar los puestos públicos, son de dos clases: naturales y legales” (Acevedo, 1907, p. 78). Naturales, eran aquellos nacidos en el territorio de la República, y legales los extranjeros con padres orientales, o aquellos que “en calidad de oficiales hayan combatido en los ejércitos de la nación; y los extranjeros que tengan alguna profesión ó propiedad y hayan vivido en el país tres o cuatro años” (Acevedo, 1907, p. 78).

Como es sabido, la constitución al momento establecía que no todos los habitantes de la república intervenían en la elección de los gobernantes ni ejercían la calidad de ciudadanos. Ciertas categorías de extranjeros, mujeres y niños estarían excluidas de esta condición (aunque hayan nacido en el país). Estas lecciones, eran enfáticamente transmitidas en las aulas y el espacio escolar con el recurso de los libros y manuales publicados por la DGIP.

A su vez, si bien se observa que varias de las asignaturas asociadas al ejercicio de la ciudadanía y el desenvolvimiento en el orden público fueron enseñadas explícitamente a los varones, estas directrices no quedaron excluidas de la educación que era pensada y e impartida para las niñas. Como fue dicho, asignaturas como Labores Femeninas o Economía Doméstica eran exclusivamente impartidas a las mismas, integrada como contenido en todos los programas a partir de 3er año y apoyado en varios libros. El manual de “Lecciones de economía doméstica” escrito por Emma Catalá de Princivalle y publicado en 1905 por la DGIP deja esto claro al comienzo del primer libro al mencionar que:

¹⁵² Escrito por Eduardo Acevedo y publicado en 1907 por la imprenta “El siglo ilustrado” de Mariño y Caballero, tras aprobación de la DGIP para su uso en las escuelas.

“La economía doméstica es para las niñas lo que la enseñanza cívica para los varones, y hasta puede decirse que la preparación de buenas madres de familia debe preocupar más al educador que la formación de buenos ciudadanos, porque las madres influyen de una manera fundamental en la formación del carácter de sus hijos y en la educación de sus sentimientos y tendencias” (Catalá de Princivalle, 1905, p. 5).

La alusión a la maternidad será uno de los principales argumentos para reivindicar la importancia de la educación de la mujer (y también de la educación física) incluso por parte de los movimientos de emancipación femenina. En estos sentidos, fue que se instaló en el discurso de autoridades y maestros la necesidad de desarrollar estrategias curriculares que contribuyeran a la formación social y moral de la futura madre y obrera, comienza a hacerse visible la producción de la mujer moderna. En la memoria del Inspector Nacional de 1901, el Dr. Abel J. Pérez mencionaba al respecto del contenido “labores femeninas” en el programa de enseñanza primaria vigente:

“Las labores no son hoy simples asignaturas de adorno, dedicadas solamente a educar el gusto estético de la mujer, sino verdaderos trabajos de útiles y sociales proyecciones, que contribuirán eficazmente á formar á la niña, no para una vida de ociosidad aristocrática y estéril, sino para la vida del hogar, en que un día actuará como esposa y como madre y será la compañera del padre de sus hijos, fiel colaboradora en sus luchas, consejera en sus iniciativas y consoladora en sus fracasos y en sus infortunios” (URUGUAY D. , 1902, p. 50).

Por último, otras observaciones toman relevancia a la hora de situar la aprobación de los diferentes programas de educación física, y estas radican en la comprensión sobre las formas de representación del cuerpo que estos mismos programas y manuales producían en la época. Como dijimos en el capítulo anterior, nos referimos a un momento en el que se propone una enseñanza minuciosa sobre los diferentes “aparatos” del cuerpo humano, en un sentido anatómico, fisiológico e higiénico.

La enseñanza, era propuesta de manera gradual, por lo que se observa en los programas que las descripciones del cuerpo van tomando un tinte cada vez más del orden de lo fisiológico en la medida que avanzan los años, se amplía la cantidad de órganos y partes del cuerpo a conocer, incluyendo una lectura sobre órganos internos a partir del cuarto año escolar¹⁵³. La diferencia sexual o las características del sistema reproductor no fueron elementos explícitos en estos apartados de los

¹⁵³ A modo de ejemplo, se observan las distancias entre los libros utilizados para esto, que van cambiando la información que presentan y la manera de presentarla. También, podría verse que en el programa de 1897, en cuarto: describe los detalles sobre el sistema digestivo y de las glándulas, la fisiología de la digestión bucal, estomacal e intestinal. Lo mismo con el “aparato respiratorio”, los órganos que lo componen y la fisiológica de la respiración. En 5to se suma la comprensión sobre el funcionamiento del corazón como órgano central del “aparato circulatorio”. En 6to se presenta el sistema nervioso, las funciones y relaciones del encéfalo, la médula y los nervios con las manifestaciones intelectuales.

programas o manuales, aunque si lo era el detalle sobre la reproducción de las plantas. Las formas en las que estas menciones son realizadas o no, evidencian las decisiones y supuestos que subyacen a estas formas de clasificar las descripciones sobre el cuerpo.

El programa de 1917 detalla el cambio que sugiere pasar de la asignatura “Anatomía, fisiología e higiene” a “Cuerpo Humano”, con la novedad de incluir desde los primeros años varias reglas de higiene: “La comisión 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” (URUGUAY D. , 2014, p. 13).

4.2.2 El universo moral prescripto y proscripto para las clases de Educación Física escolar en Montevideo

Como vimos en capítulos anteriores, los procesos de educación de los cuerpos también se valieron de indicaciones al respecto del universo moral prescripto y proscripto para ambos sexos. Podríamos decir que en el Uruguay de principios de siglo 20 y particularmente en lo que respecta a la conformación de los sistemas educativos modernos, estos principios tomaron especial relevancia.

En estos sentidos, las proyecciones educativas a nivel nacional se vieron reflejadas en la integración de nociones sobre urbanidad, moral y hábitos en sus programas escolares, la aprobación de numerosos manuales y libros de lectura escolar con indicaciones a estos respectos y la divulgación de conferencias de personalidades destacadas del escenario educativo montevideano, como algunas de las formas que este estudio entiende dentro de lo que fue la pedagogización de los cuerpos, su regulación y control¹⁵⁴.

Los contenidos explicitados “Urbanidad”, “Moral” y “Hábitos” conformaron el currículum escolar en los años estudiados, de manera indiferenciada para el ámbito urbano y para el ámbito rural¹⁵⁵, esto, de alguna manera da cuenta de la relevancia que este componente tomó en las prácticas

¹⁵⁴ Corresponde reconocer que estas relaciones entre Moral y Educación del cuerpo fueron previamente estudiadas por varios investigadores e investigadoras. La referencia mayormente tomada para el caso europeo tal vez sea George Vigarelo, a partir de su libro “Corregir el cuerpo, historia de un poder pedagógico”; igualmente, otros a nivel regional han desarrollado sus trabajos en esta línea. Ineludibles, los escritos de José Pedro Barrán, los escritos de Raumar Rodríguez (Rodríguez Giménez, 2012), de Gianfranco Ruggiano (2016) , de Paola Dogliotti (2012), Silvana Espiga (2021). En argentina los trabajos de Angela Aisestain (2007), Pablo Scharagrosdsky (2003) en Brasil Carmen Soares (2015a, 2015a) y Evelise Amgarten Quitzau (2016).

¹⁵⁵ Frente a programas que en el resto de sus contenidos se diseñaban completamente distintos. De hecho, Ruggiano (2016) afirma que la trayectoria de dos niños escolarizados (uno en el ámbito rural y otro en las escuelas urbanas), “estos dos niños habrían recibido una educación diferente en todos los contenidos, excepto en lo que respecta a Moral, Hábitos y Urbanidad, ya que para todos los demás contenidos compartidos entre ambos programas, el niño que recibiera su formación en una escuela rural habría recibido una formación más corta, más superficial y que abarcara menos conocimientos” (Ruggiano López, 2016, p. 153). También el hecho de que Moral, Hábitos y Urbanidad

educativas. La primera, asociada a los modos de conducirse en sociedad y en soledad, la segunda, en torno a los imperativos que deben regir estas conductas, y la tercera, en torno a prácticas cotidianas correctas o incorrectas.

Los imperativos morales daban cuenta de ciertos rasgos del pensamiento dominante de la época, y si bien por momentos eran planteados de manera universal, estos suponían algunas diferencias en la producción de feminidades y masculinidades. Así, al analizar los manuales y lecturas escolares, cuestiones como la elegancia, el orden, el método y el vigor, son las cuatro reiteraciones regulatorias que se observan en las fuentes durante las décadas analizadas, indicadas para ambos sexos. La pregunta que se instala aquí es si estos imperativos supusieron lo mismo para niñas y para niños.

Al respecto de la elegancia¹⁵⁶, esta no solo se correspondía con el desarrollo armónico del cuerpo, su rectitud y aseo, sino que se asoció también al uso de las vestimentas o al despliegue de la gestualidad y los movimientos. La pulcritud, la elegancia, el decoro y el cuidado en la ejecución de las labores o movimientos son cualidades frecuentemente observadas. Así, numerosas lecturas escolares trazaban los caminos a seguir para las niñas. Figueira, en su libro “Trabajo” desarrollaba la siguiente consideración en lo que llamó el “Decálogo de la mujer”:

“4. La higiene, el aseo perfecto y la cultura en los modales, gestos y palabras son más necesarios a la mujer que al hombre. Procura ser graciosa, culta, afable, modesta; pero sin afectación. Vístete con buen gusto y lo mejor que puedas, según tus recursos (1). Evita el lujo inútil y la vanidad. No seas tímida, coqueta ni frívola” (Figueira, Trabajo, s.d, p. 246).

Vestirse con buen gusto, suponía poner la atención sobre la calidad de las telas, evitar los colores intensos, cuidar el ajuste de las ropas con las líneas del cuerpo, y sobre todo cuidar que la sencillez sea **“la norma para la elección, decoración y embellecimiento del vestido”** (Figueira, Trabajo, s.d, p. 246)¹⁵⁷. También, Emma Catalá de Princivalle denominaba a la lección IX de Economía Doméstica “La sencillez en el traje”, y desarrollaba los mismos valores al respecto de la elegancia. Esta además se jugaba en el género de la tela de los vestidos, la modestia al respecto de los adornos y cosméticos, y la posibilidad de soltura, gracia y elasticidad en los movimientos (Catalá de Princivalle, 1905). Según Alejandro y Elvira Lamas: “el mejor adorno de una niña es la sencillez, el buen gusto y el aseo” (Lamas & Lamas, 1904, p. 80).

Sin embargo, para el caso de los varones en la escuela, las menciones sobre la elegancia más conciben con la corrección de posturas, gestos o actitudes. Para Lamas, los juegos metódicos “...se

permanezca como una constante da cuenta de los esfuerzos por su universalización en la escuela y en el proyecto moderno.

¹⁵⁶ Desarrollaremos más adelante, las distinciones que la noción de vigor tuvo para unas y para otros

¹⁵⁷ Negritas del autor.

acompañan de música y canto que hablan á sus sentimientos y a su oído; hacen ejecutar actitudes y ademanes que corrigen impulsos y ademanes groseros y antiestéticos...” (Lamas, 1912, p. 40).

Incluso, Lamas dejaba clara estas cuestiones y su relación con los ejercicios físicos sistematizados. Según el autor, estos “importan un descanso intelectual y por esto solo ya son apreciables; luego, favorecen de una manera positiva la disciplina, porque permiten la organización rápida de los alumnos por medio de los ejercicios de orden, les despierta el hábito del método, de la obediencia y de la regularidad, por el ritmo con que han de ejecutar todos los movimientos; además obligan al niño a procurarse actitudes correctas, a caminar con relativa desenvoltura y elegancia” (Lamas, 1903, p. 27).

El orden y el método también era propuesto como un valor a cultivar para ambos sexos, como puede verse en la cita anterior, estos eran vinculados con la disciplina y la obediencia, para el caso de los varones, lo vemos especialmente ligado al respeto a las figuras de autoridad y con ello a la patria, al imperio sobre los impulsos y la firmeza en la voluntad.

“Desarrollará en el niño la fuerza física, el imperio sobre sí mismo, el orden, la temperancia, el aseo, la disciplina ante las recíprocas conveniencias sociales, el amor al prójimo y á la solidaridad humana, á la naturaleza y á sus elementos útiles” (Lamas, 1912, p. 58).

En las niñas, el orden y el método volvía a vincularse con la Economía Doméstica, los quehaceres del hogar y las tareas de cuidado. Figueira también dejaba esto claro en su Decálogo de la mujer, en el que además aludía a las emociones y sentimientos, cuestión analizada en el capítulo anterior:

“5. Habitúate al orden, al método, a la economía y a la moderación en todo, aún en tus emociones. Aprende a gobernarte a ti misma, concilia los sentimientos con la razón, sé tolerante y bondadosa, sincera o reservada, según los casos; pero siempre veraz, reflexiva, prudente, fuerte, justa, magnánima” (Figueira, Trabajo, s.d, p. 246).

Como puede verse, varios imperativos de orden moral se conformaron característicos del orden urbano en la época moderna uruguaya, planteados para ambos sexos, ninguno neutral, aunque intentaran parecerlo. Igualmente, otras prescripciones de la época operaron con mayor especificidad sobre las niñas o sobre los varones, según el sexo. En las niñas, la abnegación, la tolerancia, el amor a la familia, la discreción serán cuestiones fundamentales en el encauce de sus conductas: “indulgencia, agradecimiento y piedad: tales son las palabras que deben brotar siempre de los labios de una mujer, como expresión de lo que siente su corazón” (Lamas & Lamas , 1904, p. 38).

En los varones, actitudes asociadas al respeto a la autoridad, a acatar y prestigiar a la policía, a la virilidad, a la firmeza en su voluntad, a la “Fe ardiente en la patria”, la “idea sublime del deber y del sacrificio” eran las que marcaban el orden moral prescripto a las masculinidades. De hecho, en tercero la asignatura “Moral” de 3ro (de los programas de 1897 y 1917) versaba: “Iniciando a los

alumnos en el conocimiento de los deberes para con la patria, infúdeseles la idea de que se deben acatar y cumplir las leyes” (URUGUAY D. , 1897, p. 120) y el programa de “Lecciones sobre cosas” agregaba “...nociones diversas sobre industrias, cuyo conocimiento, aunque algo confuso, servirá para que el niño se dé cuenta de lo que puede la inteligencia humana cuando se pone al servicio de una voluntad firme que se siente aguijoneada por el doble acicate de la noble curiosidad científica y de los sentimientos de amor a la humanidad” (URUGUAY D. , 1917, p. 10).

Tabla 4 - Cuadro de análisis. Universo moral prescripto y proscripto en los programas escolares

	Feminidades	Masculinidades
Universo moral prescripto	<p>Pulcritud y cuidado en la ejecución de las labores. Decoro y elegancia para la ejecución de los movimientos.</p> <p>Mujer juiciosa, ordenada y metódica.</p> <p>Indulgencia, agradecimiento y piedad</p> <p>Abnegación, paciencia</p> <p>Amor al hogar y a la familia, cuidados.</p> <p>Sencillez, buen gusto y aseo</p> <p>Mujer: compañera del padre de sus hijos, fiel colaboradora en sus luchas, consejera en sus iniciativas y consoladora en sus infortunios</p>	<p>Respeto a la autoridad, acatar y prestigiar a la policía.</p> <p>Conocimiento de los deberes para con la patria.</p> <p>Virilidad, desenvoltura, elegancia, vigor, Voluntad firme.</p> <p>Fe ardiente en la patria, idea sublime del deber y del sacrificio.</p> <p>Fuerza física, imperio sobre sí mismo, el orden, la temperancia, el aseo, la disciplina</p> <p>Inteligencia, virtuosismo</p>
Universo moral proscripto	<p>Son desaconsejadas las prácticas y atributos varoniles.</p> <p>“Ser pajarito” “picaflor” que no sabe mantenerse quieto en ningún árbol.</p> <p>Vanidad: interés en bienes materiales.</p> <p>Ser presuntuosa o llamar la atención.</p>	<p>Apatía, reserva, no ocupar espacios ni desenvolverse enérgicamente, esto era considerado patológico.</p> <p>Debilidad del alma</p> <p>Pereza, dormir en exceso</p> <p>Dejarse dominar por los vicios</p> <p>Mediocridad, torpeza</p>

	Mujer: ociosa, aristocrática y estéril	
--	--	--

En relación al universo moral proscripto para niñas y para niños, algunas distinciones merecen ser mencionadas. En principio, destacar que, de manera casi indiscutida, serán desaconsejadas para las niñas las prácticas y atributos varoniles. Como vimos, esto incluso se tradujo en el encause de contenidos y actividades bien diferenciadas para unas y para otros.

Igualmente, tanto en manuales y lecturas escolares, como en programas y memorias de las referencias educativas de la época, otras cuestiones hicieron parte de las proscripciones para las niñas. Fundamentalmente, ser vanidosa, presuntuosa, rebelde, llamar la atención, la curiosidad, que en palabras de Elvira y Alejandro Lamas: “En un lindo pajarito esto no tiene inconveniente, pero en una mujer...” (Lamas & Lamas , 1904, p. 21). Las penas y castigos para estas trasgresiones en muchos casos fueron explícitas, y en otros se mantuvieron en el imaginario. “Jamás una presuntuosa provoca el aprecio ni la estimación y se forma una opinión muy desfavorable de una joven cuyo traje es exagerado y no está en armonía con la posición de sus padres” (Lamas & Lamas , 1904, p. 80).

De la misma manera, la apatía, la reserva, la pereza, la quietud, la debilidad de la voluntad o del dominio de los instintos, eran cuestiones inscriptas dentro del orden moral proscripto para los niños, considerándose incluso patológicas. Veremos más adelante como estas nociones contribuyeron a la producción de abyecciones o de masculinidades no hegemónicas. También, preocupaba particularmente en los varones la debilidad ante los vicios. En la escuela les era enseñado que:

“Todos los hombres son iguales ante la ley, no reconociéndose otras distinciones que las que emanan de los talentos y de las virtudes. El rico y el pobre son en consecuencia absolutamente iguales ante la ley y tienen los mismos derechos, sin diferencias de ninguna especie. La única distinción que la Constitución reconoce, es la que existe entre el hombre inteligente y el hombre torpe ó mediocre, entre el hombre virtuoso y el hombre que se deja dominar por todos los vicios” (Acevedo, 1907, p. 120).

4.2.3 La producción de abyecciones en un orden de género y sexual dominante

Hemos observado, en capítulos anteriores, las preocupaciones dominantes del escenario educativo moderno en torno a las producciones de normalidad. La antropología, la medicina, la psicología, la pedagogía fueron campos disciplinares que trazaron discursos y prácticas, que sirvieron a denominar aquello que constituyó el campo de los sujetos, y por tanto de lo abyecto. En lo visto hasta el momento, la producción de masculinidades y feminidades supuso instalar algunas coherencias o continuidades, que fueron parte de tramas de poder del proyecto moderno y civilizatorio. En este apartado, nos proponemos analizar qué órdenes corporales fueron excluidos a

la hora de pensar al cuerpo en los ámbitos pedagógicos de principio de siglo XX.

La gimnasia, según Lamas, fue “...la que dice relación con el desarrollo armónico del cuerpo, la que cumple condiciones pedagógicas de orden, disciplina y desarrollo intelectual de ciertas facultades, la que llena condiciones higiénicas, estéticas y condiciones correctivas de posibles deformidades” (Lamas, 1912, p. 43).

Las deformidades, los signos de anormalidad, de debilidad o de “inferioridad constitucional” se marcaron con relativa frecuencia en las fuentes, en informes médicos y escolares, en la creación de fichas de análisis de la población escolar. En términos generales, el concepto de “pobreza orgánica” sirvió de guía para la implementación de estrategias hacia el mejoramiento del organismo infantil¹⁵⁸.

Lamas en este sentido referenciaba a la situación en Suecia para pensar el campo uruguayo: “los niños suecos pasan dos meses en el campo cada año; los raquíticos, los anémicos y los débiles, son enviados todos los veranos a colonias establecidas en las montañas” (Lamas, 1912, p. 21).

También, el médico cita al doctor Arturo Berro, quien realiza e interpreta la situación escolar en términos estadísticos, a partir de los exámenes individuales de los alumnos en las escuelas públicas de la capital. Entre noviembre 1909 y mayo 1911: la debilidad, anemia, adenopatía, hipertrofias amigdalinas, fueron anotaciones de “inferioridad constitucional” (Lamas, 1912, p. 30).

Otros médicos se encargaron de enunciar el universo kinésico de estas abyecciones: “El inestable se caracteriza por sus movimientos sin objeto. Impulsarlos a un fin dado, es el principio de su reeducación. El asténico encuentra en los ejercicios apropiados un excitante para vencer su pereza dominante. Finalmente, el ejercicio los somete, los hace más tratables, más obedientes, más sumisos: es el espíritu de orden que comienzan a adquirir” (Schiaffino, 1921, p. 56)

En estos sentidos, tanto la producción de feminidades, como de masculinidades estuvo fuertemente condicionada por los imperativos en torno a lo sano, lo bello y lo moralmente correcto. A modo de ejemplo, observamos en capítulos anteriores la patologización del cuerpo de las niñas y las mujeres, como personas potencialmente enfermas, pero también como personas potencialmente irritables e histéricas, destinatarias “naturales” del ejercicio del poder médico. La histeria, tanto como otras enfermedades de orden psiquiátrico con las que las niñas y mujeres estaban directamente vinculadas, se asociaba a los órganos sexuales femeninos y por tanto a la sexualidad. Esto, en el marco de ciertas normas de civilidad que trazaban lo deseable en este orden, proponía entonces que la coquetería, la seducción, la vanidad, la curiosidad, actitudes asociadas a ser “pajarito” o “picaflor”, conformaran un campo posible de lo abyecto.

¹⁵⁸ Algunas de estas estrategias se tradujeron en la creación de parques, paseos, excursiones y cantinas escolares, escuelas al aire libre, colonias de vacaciones, establecimientos preventivos de higiene infantil, etc. Algunas referencias regionales y transnacionales en este sentido: (Soares, 2015b; Vigarello et al., 1995)

A su vez, el hecho de que fueran desaconsejadas para las niñas las prácticas, actividades, contenidos y características asociadas a los niños, sugeriría otro plano posible de lo abyecto: La machona. Esta es una figura que se observa con claridad en trabajos que estudian tanto la situación europea como de la región¹⁵⁹, y los imperativos relacionales, conductuales y corporales que se despliegan en las fuentes dan cuenta de cómo esto también permeó el escenario educativo uruguayo.

Por otro lado, para el caso de los varones se observan algunas cuestiones similares. Los niños con temperamentos apáticos o que temían lastimarse, aquellos niños que no jugaban como el resto, que permanecían en los márgenes, cuyo comportamiento se asociaba incluso a la enfermedad, eran masculinidades que precisaban ser corregidas. En su conferencia de 1912 Lamas señala:

“...Hay muchos niños que ni aun siquiera corren, saltan y se pegan, permaneciendo sentados en el suelo ó recostados á las paredes porque no les gusta jugar en esa forma ó temen lastimarse ó por ser temperamentos apáticos ó enfermos, á los que precisase sacudir obligándolos á jugar” (Lamas, 1912, p.40).

Zerbino también dejaba esto claro en su tesis doctoral. El niño criado en un ambiente sin expansiones o con privaciones, era el niño débil, “enclenque” o retardado en su evolución sexual, su desarrollo (Zerbino, 1921, p. 149).

A su vez, como vimos en el capítulo anterior, la valoración sobre estas anormalidades era posible de ser realizada a partir de los exámenes escolares. Al revisar el modelo de hoja de examen de antropología escolar, los defectos de conformación, la inteligencia, si el niño era idiota, su sensibilidad emocional, si era normal o morbosos, su temperamento, su conducta en la escuela eran cuestiones que observaban los pedagogos modernos de cara la construcción de una “pedagogía científica” (URUGUAY D. , 1892)¹⁶⁰.

Vemos, a partir de la valoración de estas cuestiones, y particularmente del niño morbosos, como la sexualidad vuelve a aparecer como ideal regulatorio en la producción de abyecciones, de la mano del control de los instintos que según Zerbino pueden ser “...la glotonería, los celos, la tendencia a dominar, los caprichos, la mentira, la violencia” (Zerbino, 1921, p. 268).

Las tesis médicas son las que más enfáticamente muestran la producción de abyecciones al orden sexual imperante¹⁶¹. Esto, tuvo sus traducciones en los programas escolares, en los manuales y lecturas utilizadas en las escuelas e institutos normales. A su vez, las anomalías del deseo sexual también eran consideradas como un especial desafío para los pedagogos de la época moderna. Años más adelante, Emilio Verdessio, pedagogo que se encargó de diseñar e implementar las primeras escuelas especiales en Uruguay desarrollaría su clasificación de las anormalidades y un proyecto

¹⁵⁹ (Aresti, 2007; Bontempo, 2016; Cuadro Cawen, 2016; Romero, 2021; Scharagrodsky, 2006a, 2008, 2013)

¹⁶⁰ El modelo de hoja de antropología escolar se encuentra em el Boletín de Enseñanza Primaria de 1892. Informe de José H. Figueira sobre el estado de la enseñanza primaria em el Uruguay

¹⁶¹ En la cita anterior incluso puede verse cierta similitud con los pecados capitales de la iglesia católica.

educativo que también contemplaría la “inmoralidad” y las anormalidades asociadas al trastorno de las conductas, como anormalidades educables (Verdessio, 1927).

La mayoría de las veces la “inmoralidad” refería a comportamientos inoportunos referidos a la sexualidad, al desorden de los deseos y las pasiones de los niños y esta se observaba en universos kinésicos también anormales como: la insuficiencia de inhibición, la prepotencia de instintos, la falta de coordinación en movimientos, la falta de atención, orden o disciplina, la realización de movimientos sin propósitos claros y el sedentarismo.

Por otra parte, el examen sobre los “anormales” era propuesto por médicos como el Dr. Rafael Schiaffino, el Dr. Luis Morquio, el Dr. Victor Zerbino, entre varios otros. Así, Morquio mostraba su preocupación por los “anormales intelectuales” en su comunicación presentada al Tercer Congreso Médico Latinoamericano reunido en Montevideo del 17 al 24 de marzo de 1907 y Zerbino aclaraba en su tesis que “El niño raquítrico por mala alimentación o por otras causas, tiene sus huesos deformes y sus músculos flácidos; el malformado, jorobado o cojo, será un elemento perdido; el obeso, tan frecuente entre nosotros si no es también raquítrico, es llevado por su naturaleza a rehuir el ejercicio y el esfuerzo; el dispéptico, retraído y apocado, mirará con horror todo lo que reclame un empleo sostenido de energías” (Zerbino, 1921, p. 264).

El ejercicio físico, la gimnasia y el método, serían las bases de una cultura física que bien entendida y dirigida, podría ser “...un eficaz correctivo de muchas deformaciones o invalideces que constituyen una depreciación en el valor social del niño y de la niña” (Zerbino, 1921, p. 267). De la misma manera los juegos también podrían tener una importancia vital en la cultura física de los retardados, pues bien, elegidos “...desarrollan la atención, la sagacidad, la viveza, la constancia, la agilidad de espíritu, la resolución” (Schiaffino, 1921, p. 56) y la educación de los sentidos.

4.2.4 La educación física escolar situada: tensiones y transformaciones del ámbito escolar

Hasta aquí, hemos visto algunas cuestiones que condensaron las tendencias dominantes en torno a la producción de géneros y sexualidades, a la vez que vimos sus vínculos con el surgimiento de la educación física y algunas de las tensiones que esto instaló en la Montevideo moderna. Entendemos, que no sería posible comprender estas cuestiones, sin vincularlas también con las propias tensiones y transformaciones que experimentaron los sistemas educativos de finales de siglo XIX y principios de siglo XX.

Nos referimos a un escenario educativo en el que el número de escuelas y de asistentes a las mismas iba en aumento año a año, mientras que se observaban ciertas variaciones en las características del personal enseñante, atribuibles a los cambios demográficos, sociales y culturales explicitados anteriormente. La tensión sobre la inserción de la mujer en el campo laboral seguía siendo un problema: “... a este progresivo desalojo del hombre ha contribuido, entre otras causas, la

preferencia que se tiene por la mujer para dirigir las escuelas rurales, así como su participación en los concursos para escuelas urbanas de varones” (URUGUAY D. , 1915, p. 163).

Si bien puede reconocerse que las mujeres eran elegidas para ejercer en las escuelas mixtas de 1er y 2do grado urbanas y rurales, a principio de siglo el consenso del demo científico y político caía en la aprobación del ejercicio de las maestras de la siguiente manera: a cargo de la educación de todas las y los niños que no hubieran salido de la primera infancia y a cargo de las niñas durante el período llamado escolar (primera y segunda infancia). La educación de los varones debería estar preferentemente a cargo de maestros (URUGUAY, 1901, p. 178).

Para comprender estos elementos en cifras podríamos resumir que, para el año 1892, el personal docente de las escuelas públicas se conformaba por 272 varones y 591 mujeres. Vale destacar que, de estas mujeres, 494 estaban diplomadas y 97 se encontraban sin diploma. En contrapartida, las escuelas públicas contaban con 71 hombres diplomados y 201 sin diploma¹⁶². Al parecer, eran más frecuentes las contrataciones a varones no diplomados que a mujeres no diplomadas.

En 1901, el personal docente en la capital se trataba de 43 hombres y 368 mujeres, la mayoría orientales solteros y solteras, y mayoritariamente entre 20 y 30 años (URUGUAY D. , 1902)¹⁶³. Hacia el año 1914, el personal docente de las escuelas públicas en Montevideo se constituía por 69 hombres y 629 mujeres (URUGUAY D. , 1915)¹⁶⁴. A este respecto Abel J. Pérez elabora un cuadro comparativo y detalla en su descripción:

“Pero si se estudia el Cuadro gráfico N.º 11 se verá que este descenso de 1890 se viene produciendo continuamente, sin interrupción y en forma notable desde que en aquel año, la proporción de hombres era el 33,21% del total, bajando a la mitad en 1905, a la tercera parte en 1912, y llegando en 1914 a 0,29 de lo que era proporcionalmente en 1890 ; recíprocamente la proporción de mujeres ha ido siempre en aumento siendo en 1890 de 66,79%, y pasando en aquellos años a 83.53, 89.38 y 90.37” (URUGUAY D. , 1915, p. 164).

En este sentido, las distintas autoridades del escenario educativo moderno se expresaron en diferentes espacios sobre el estado de la educación pública montevideana y concretamente sobre la implementación de la educación física en este ámbito. La discusión sobre si las escuelas podrían ser

¹⁶² Informes de Figueira sobre el estado de la enseñanza primaria del momento, que a su vez fue encomendado por la DGIP a estudiar la educación europea del momento (URUGUAY D. , 1892).

¹⁶³ Además de estos datos, se destaca, que de las 368 mujeres maestras, 60 tenían entre 15 y 20 años, no había maestros varones de esta edad, al igual que no había maestros varones viudos, frente a 9 mujeres viudas que ejercían este cargo.

¹⁶⁴ En las décadas posteriores estas cifras continúan en aumento. Sobre el año 1924, la población escolar había aumentado considerablemente, el personal docente se conformaba por 967 mujeres y 122 hombres, la mayoría con contratos efectivos (no interinos). Funcionaron 109 escuelas públicas, de las cuales 89 fueron de régimen mixto (URUGUAY D. , 1925)

dirigidas por maestras, o sobre si las maestras eran aptas para enseñar en las aulas de ambos sexos, fue levantada en Boletines, conferencias y congresos de la época.

A modo de ejemplo, se mencionó anteriormente la discusión levantada en la segunda sesión del congreso científico latinoamericano sobre este tema, y podemos también revisar la memoria del inspector nacional de primaria Urbano Chucarro correspondiente al año 1892, el mismo expresaba:

“Más, Sr. presidente, es sensible confesarlo; no todas las escuelas de este grupo presentan el mismo aspecto. Aunque no participamos de la opinión de aquellos que considerando á la mujer mejor educadora que los hombres, desean poner á ésta al frente de todas nuestras escuelas, tampoco podemos cubrir con el negro velo del silencio el hecho de que las escuelas dirigidas por maestras son mejor atendidas que las dirigidas por maestros. En efecto, mientras que en aquellas reina unidad y armonía por la contracción, celo y constancia que despliegan sus directoras y ayudantes en el desempeño de sus funciones, en estas por lo contrario, se vislumbra, salvo las debidas excepciones, una cierta apatía, una indiferencia incalificable, hijas, sin duda del poco gusto ó de la poca dedicación de la mayoría del personal enseñante” (URUGUAY D. , 1892, p. 147).

Por otro lado, Chucarro mencionaba, que en esto podría influir la remuneración que gozaban los maestros, sin dejar de naturalizar una debida diferencia sexo genérica: “En primer término debe influir la escasa remuneración que disfrutaban los maestros, remuneración que, si en parte es suficiente para las mujeres, por no tener éstas muchos deberes que cumplir, no lo es para los hombres, los cuales, por el delicado puesto que ocupan, necesitan reunir ciertas cualidades físicas, intelectuales y morales que la falta de recursos no les permite” (URUGUAY D. , 1892, p. 148).

Entrado el siglo XX, la discusión al respecto de los sueldos cambiará sus sentidos, los sueldos ya no serán los mismos para mujeres y para hombres, (suficiente para unas e insuficiente para otros, como puede verse en la anterior cita) sino que será menor para las maestras (Sosa, 2017). Esto no modificó la problemática anterior (el desplazamiento de los varones del mercado laboral), sino que se mantuvo como argumento en contra de la educación de las mujeres, por parte de las posturas más conservadoras.

El doctor Melián Lafinur, fue uno de los principales exponentes del conservadurismo uruguayo en el parlamento durante la primera década del siglo XX (Sosa, 2017). Los argumentos en contra de la educación de las mujeres se anclarán en los inconvenientes sociales y económicos, en la inferioridad biológica de la mujer y en el descuido de la familia. El ingreso de las mujeres a las carreras científicas y empleos públicos, no solamente desalojaba a los ciudadanos, sino que representaba una proyección perjudicial para el progreso del país (Sosa, 2017).

En relación a la formación de estas maestras y maestros en lo que respecta específicamente a la Educación Física, en estas décadas (abril de 1910) se aprobaba con carácter provisional el programa

proyectado por la Dirección del Instituto Normal de Maestros (Dogliotti, 2012). Este programa, integraba los Ejercicios Físicos en todos los años, incluso vinculado a las asignaturas como Pedagogía, Maternología e Higiene Escolar, fundamentalmente con una impronta práctica, divididos en “ejercicios sistemados” (Escuela Sueca) y “Ejercicios Libres” (Dogliotti, 2012) como será implementado luego en las escuelas.

El énfasis de esta formación, según Dogliotti (2012), se encontraba en que las y los estudiantes ejercitaran y aprendieran a realizar los ejercicios, adquiriendo su fundamento higiénico, y no en la enseñanza de la educación física en la escuela. En otras palabras, se centraba en los procesos de educación del cuerpo de esas maestras y maestros, mucho más que en la cuestión del saber o que en las cuestiones vinculadas a la enseñanza de las y los niños. Según la autora, estas cuestiones también se implementaron de manera generizada, siendo la producción de cuerpos femeninos uno de los principales focos.

Vale aclarar, a este respecto, que la educación mixta en los institutos normales de Montevideo se establece a partir del año 1935¹⁶⁵, y la educación mixta para varones y niñas en las escuelas públicas se autorizó recién el 14 de diciembre de 1945 (Palomeque, 2019, p. 119), igualmente transcurrida casi la mitad del período de Jacobo A. Varela como Inspector Nacional, dos tercios de las escuelas en ejercicio practicaban la coeducación (Palomeque, 2012a, p. 34). Sin embargo, en el ámbito rural, luego de fundados los primeros 18 liceos departamentales (en 1912-1913) los institutos normales eran en su totalidad mixtos, al igual que las escuelas.

En la escuela pública primaria, que crecía año a año¹⁶⁶, la coeducación vivió un largo proceso de instalación desde la reforma vareliana. Ya en 1896, el Inspector Nacional Urbano Chucarro afirmaba que de las 533 escuelas públicas del Uruguay (181 urbanas y 352 rurales) 69 eran de varones, 47 de niñas y 417 mixtas (URUGUAY D., 1897). Para el caso montevideano, en ese año se registraron 73 escuelas públicas dependientes de la DGIP, de las cuales la mayoría eran mixtas o contenían grados separados por sexo y grados mixtos (URUGUAY D., 1897). Y lo mismo acontecía en 1901, de 77 escuelas registradas en Montevideo, 53 eran mixtas, 17 eran escuelas para varones y 6 escuelas para niñas y 1 jardín de infantes (URUGUAY D., 1902, p. 158). En 1924 funcionaron 109 escuelas públicas, de las cuales 89 fueron de régimen mixto. (URUGUAY D., 1925).

Por último, en el intento de situar a la educación física escolar en relación con las estructuras e instituciones que se encargaron de su regulación, deberíamos analizar el lugar que tomó el surgimiento de la Comisión Nacional de Educación Física en los procesos de generificación y

¹⁶⁵ Textual Palomeque: “Un paso anterior, aunque tímido, en este sentido, se había verificado en 1921, cuando se autorizó por primera vez que una mujer, Enriqueta Compte y Riqué, fuera docente en el Instituto Normal de Varones. En el mismo tomó a su cargo la asignatura Psicología” (Palomeque, 2019, p. 120).

¹⁶⁶ Poner nota al pie sobre el crecimiento de la escuela: cantidades etc. Buscar en espiga El total de alumnos inscriptos ascendió en 1902 a 18.453 (en 1900 eran 18.075 y en 1901 18.416) MEMORIA 1901

sexualización de las prácticas. Como es sabido, esta Comisión tuvo como motivo de surgimiento organizar, programar y divulgar cuestiones vinculadas a la cultura física del país.

Si bien sus cometidos no se centraron en el ámbito escolar, operó de diversas maneras en la regulación de este espacio. A partir de 1920, se encargó de organizar cursos para la preparación de profesores de educación física y deportes (Rodríguez Giménez, 2012)¹⁶⁷. Igualmente, en su programa de trabajo, también contemplaba “Proyectar un plan nacional de educación física obligatoria en las escuelas de instrucción primaria y en los establecimientos de instrucción secundaria” (CNEF, 1949, p.15 en Dogliotti, 2012, p. 140). Si bien la elaboración de este plan no será sino hasta el año 1923, desde décadas antes trabajaría sobre otras proyecciones que también incidiría sobre la población escolar, el ejemplo más claro en este sentido pueden ser las plazas de deportes.

Dentro de las resoluciones de la DGIP entre los años 1911-1914, se documenta que el 5 de noviembre de 1914: “Se acuerda, por indicación del Inspector Nacional, hacer saber al Inspector de Instrucción Primaria de Montevideo que existe conveniencia en que los alumnos de las escuelas públicas concurren a hacer gimnasia a las plazas dependientes de la Comisión Nacional de Educación Física” (URUGUAY D. , 1915, p. 360). Estas plazas, sostenían una distribución espacial interna que diferenciaba sectores y prácticas para niños y para niñas: correr, saltar, brincar, gritar, arrojar pelotas para el caso de los niños y la recreación, pasar momentos agradables y dar impulso a la vida social a través de reuniones bajo el cuidado de una directora para el caso de las niñas¹⁶⁸.

4.3 Metáforas y metonimias en la consolidación de una educación física escolar generizada

Desde la reforma vareliana, las formas de legitimidad que se fueron construyendo para la educación física escolar, tomaron asiento en varias prácticas, algunas desarrolladas en este trabajo, otras, en estudios anteriores¹⁶⁹. Lo que interesa destacar en la particularidad de este apartado, es el lugar que tomaron ciertas construcciones ficcionales para fortalecer estos procesos y proponer en ellos un orden al respecto de géneros y sexualidades. En este sentido, podría decirse que varias de las fuentes analizadas presentan algunas continuidades al respecto de los relatos que justificaron a la educación física y la gimnasia para el caso de mujeres y hombres, diferenciada en cuanto a las formas y sobre todo en cuanto a sus sentidos.

En ellas también pueden verse indicadores de una matriz social que sugiere diferentes ámbitos y quehaceres, una división sexual del trabajo que no solamente propone una clara distinción en relación a las competencias y espacios para cada género (asociando a los hombres al ámbito de lo

¹⁶⁷ En 1939 se oficializa el curso de formación de profesores de educación física. Previo a la década del 20, la asignatura era impartida por maestros y maestras.

¹⁶⁸ Para más detalles en este sentido se recomienda la lectura de los trabajos de Dogliotti (2012) y de Scarlatto (2015)

¹⁶⁹ (Espiga, 2015; Rodríguez Giménez, 2012; Ruggiano López, 2016)

público, lo político, la toma de decisiones, lo productivo y a las mujeres al ámbito de lo privado, de los cuidados, de la reproducción biológica y simbólica)¹⁷⁰ sino que también es funcional al proyecto del capital del proceso de modernización¹⁷¹. En una Montevideo en el que este proceso se vio significativamente acompasado con el desarrollo demográfico, tecnológico, económico, político, social y cultural sostenido en Europa capitalista, las distinciones entre los sexos también sostuvieron las condiciones para su posibilidad.

En este sentido, se desarrollan a continuación las dos metáforas encontradas que funcionaron con más fuerza en el período analizado, a la vez que intentamos dejar en evidencia, las dispersiones y las discusiones que algunas personalidades de la época instalaron a este orden dominante. Observaremos, por un lado, como la maternidad funcionó para legitimar la necesidad de una educación física que atienda las condiciones de las niñas, madres de los futuros ciudadanos. Si bien en una primera lectura podría parecer que esto responde a ciertos principios eugenésicos y normalizadores, esta fue una de las principales reivindicaciones que también presentaron las referentes de los movimientos por la emancipación femenina, como forma de acceso a la educación, la salud y al esparcimiento. Indicadores que dan cuenta de la condensación de múltiples sentidos que la metáfora tuvo, dependiendo el uso de los actores sociales imbricados.

Por otro lado, las regulaciones que condujeron a la construcción del niño como futuro ciudadano, eje vertebrante de la producción de masculinidades que supuso una forma específica de masculinización del cuerpo de los niños, una forma de relación con las niñas y las mujeres, y una serie de omisiones o negaciones que le dieron forma y sentido al ideal del hombre sano, fuerte, con una fe ardiente en la patria, fundamentales para el proyecto moderno.

4.3.1 La maternidad: un elemento clave en entre el camino hacia el progreso y las reivindicaciones por la emancipación femenina.

“La vida es una lucha continua y es preciso prepararse para ella, en la escuela y en el hogar, empezando por ser buenas alumnas y buenas hijas, para ser más tarde, esposas cariñosas y madres abnegadas” (Lamas & Lamas, 1904, p. 151).

“¿El estado pide hijos? Que los haga!” (Luisi, s/f, p. 3)

¹⁷⁰ Estructura patriarcal que legitima una situación de desigualdad y que a su vez invisibiliza el rol productivo de la reproducción, también en términos económicos. A este respecto Caronline Moser (1995), analiza y destaca las significaciones otorgadas al rol reproductivo y la invisibilidad ideológica del rol productivo de la mujer en las economías monetizadas. Lo que a partir de la segunda ola del feminismo se llamó “trabajo no remunerado” y económicamente permite el sostén de la estructura capitalista.

¹⁷¹ Existen numerosos estudios que dan cuenta de la relación entre capitalismo y patriarcado, comenzando por los primeros escritos de Engels El origen de la familia, la propiedad privada y el Estado (Engels, 1884) donde expone como la opresión de las mujeres surge del mismo proceso que instituye a la propiedad privada y la división en clases como base de una organización social y económica; y escritos posteriores que toman algunas de estas ideas profundizando en el estudio y producción contemporánea sobre el tema: (Federici, 2018; Rubín, 1986; Segato, 2016).

La idea de maternidad fue otra de las metáforas tomadas por diversos actores del escenario educativo, para legitimar no solo una forma de educación del cuerpo para las niñas y las mujeres, sino también una serie de planes, programas y políticas que dialogaron con el proceso de consolidación del sistema educativo moderno en Uruguay y de la educación física en ese marco.

Se ha evidenciado, a partir de los trabajos de otras investigadoras e investigadores, el lugar que tomó el higienismo en el surgimiento y regulación de la educación física en el espacio escolar¹⁷². También, como evidencia Rodríguez (2020) es sobre la segunda y tercera década de novecientos que se observa el auge de los discursos eugenésicos en Uruguay, producidos en el marco de severas transformaciones asociadas al proceso de modernización. Así, la necesidad de despojar a la población de sus vicios y de corregir la constitución física, moral e intelectual de la raza tomaron un lugar central en las formas de significar la protección de la población, la educación y más específicamente la educación física.

Podríamos decir que la irrupción del saber médico al campo de la normativa social, signó a la Educación Física escolar en Uruguay como una forma de educación del cuerpo direccionada, entre otras cosas, hacia la producción de cuerpos sanos para matenar. Nos referimos a un momento en el que el 99% de lo que Barrán llamó “la clase médica” (Barrán, 1995, p.84) estaba integrada por hombres, que no podían evitar la misoginia del sistema patriarcal (como mentalidad dominante) y que, apoyados en los saberes provenientes de la biología y la medicina asumieron el “derecho y obligación de regular la sociedad” (Barrán, 1999, p.33) sobre una nueva moral, cuya base se consolidó en torno al supuesto de la evolución racial (Rodríguez, 2020).

En este contexto, como fue dicho en apartados anteriores, se crea en 1910 el Cuerpo Médico escolar, del que formaron parte médicos higienistas del momento, instalando en uno de los espacios privilegiados para la regulación de la población ciertos discursos en torno a la evolución de la raza y legitimando acciones pedagógicas coherentes con los nuevos parámetros higienistas y de salud.

Los trabajos de Osta y Espiga (2018), Sosa (2017), Barrán y Nahum (1990), visibilizan los sentidos atribuidos a la maternidad en Uruguay y los giros que estos tomaron en el período que este trabajo estudia¹⁷³. Barrán y Nahum (1990) vinculan directamente los cambios del rol de las mujeres con los procesos de reformismo batllista y, sobre todo, con los cambios demográficos de la época. La disminución del ritmo de crecimiento de la población, los cambios en relación con las oleadas inmigratorias, el progresivo ingreso al mercado de trabajo¹⁷⁴, el descenso de la natalidad y los cambios

¹⁷² (Espiga Dorado, 2021; Espiga, 2015; Osta & Espiga, 2018)

¹⁷³ También puede referenciarse el trabajo de Nari (2004) en Argentina, de Silvana Goellner (2006, 2008) y Fabiola Rohden (2003, 2008) en Brasil.

¹⁷⁴ En las fechas que este trabajo estudia, las mujeres aún se encontraban impedidas constitucionalmente de ocupar empleos públicos, aparte de la contratación de maestras, el estado restringía la contratación de mujeres. Sin embargo, sobre la tercera década del siglo XX las mujeres alcanzaban un 18,14% de la población económicamente activa, ocupadas como domésticas, obreras y empleadas. El cuidado de las condiciones laborales también fue un elemento

en la conformación familiar, habilitaron a la atribución de otros sentidos al lugar de las mujeres en sociedad y también al ejercicio de las maternidades¹⁷⁵.

En este escenario, diversas acciones en el orden público, y particularmente en el espacio educativo, conformaron nuevas prácticas de maternidad y crianza, fundadas en la circulación de un discurso que se planteó científico y legitimó la naturalización de nuevas formas para el ejercicio de este rol. Madres y niñas, se conformaron como receptoras de prácticas discursivas y bisagras entre el científicismo y la familia (Osta y Espiga, 2018)¹⁷⁶.

El ideal de “buena madre” se erigió de la mano del discurso de médicos e higienistas que trazaron los pasos a seguir en el sentido del rol que les habría tocado a las mujeres en la vida, con la introducción de conocimientos como la puericultura de Pinard, y la regulación de los procesos de lactancia, los cuidados de los niños, comidas, higiene, vestimentas, etc. (Osta & Espiga, 2018). A su vez, esto mantuvo sus traducciones para el caso específico de la educación física, las prácticas sugeridas para las mujeres fueron impulsadas y promovidas en el sentido de fortalecer y cuidar a la madre del futuro ciudadano y con esto al destino de la raza, incluso antes de la segunda década del novecientos, donde se visualizan en mayor medida los emergentes del discurso eugenista.

En la conferencia dictada en 1911 sobre la conexión entre educación física e intelectual, el Dr. Alejandro Lamas menciona:

“Si esta conferencia abarcase la educación física del adolescente y del adulto, me detendría en considerarla especialmente en lo que á la mujer se refiere. – Por múltiples razones, á las que no escapa la influencia que en las modalidades sociales imprime la religión católica, la mujer ha quedado apartada de la educación física en los países de origen latino y, sin embargo, señores, pensando serenamente en ello sólo se concibe que así suceda por una verdadera aberración, pues si el hombre necesita un organismo vigoroso, no menos lo precisa la mujer que engendra al hombre, le cría, le educa” (Lamas, 1912, p. 61).

Por los trabajos que este estudio toma como antecedentes¹⁷⁷, que en lo que refiere a la implementación de la Educación Física en la escuela primaria, en estas épocas las autoridades escolares se preocuparon por el “desarrollo físico del niño, con el estudio metódico y científico de la gimnástica” (URUGUAY D. G., 1904, p. 41). El cuidado del organismo, los discursos de la fisiología

de incesante militancia y progresivos logros. Esta información puede ampliarse en libros como “La emancipación femenina en el Uruguay. El desprendimiento del régimen colonial” (Palomeque, 2019), (Barrán, 1994).

¹⁷⁵ En este sentido, se destaca el trabajo de Fernanda Sosa (2017), que desarrolla algunas discusiones y tensiones entre las acciones y fundamentos tendientes a favorecer el acceso de las mujeres a la educación secundaria pública y los discursos conservadores, que colocan en la maternidad y la permanencia de la mujer en el hogar una de las claves fundamentales en contra de los procesos de emancipación femenina.

¹⁷⁶ En el texto citado, Osta y Espiga analizan la idea de maternidad que se configura en los discursos de médicos e higienistas de fines de siglo XIX y principios de siglo XX. En el texto, evidencian cómo los cambios en la episteme del momento se acompañaron con nuevos imperativos sobre las prácticas de maternidad, el sentido atribuido a las mismas y el lugar social que ocupó la nodriza.

¹⁷⁷ Fundamentalmente se destacan: (Dogliotti, 2012; Rodríguez Giménez, 2012; Ruggiano López, 2016)

y de la higiene, en favor de preocupaciones sobre el mejoramiento del “organismo infantil” (Lamas, 1912, p.30) fueron formas de ocuparse por la higiene física, moral y social de las infancias y de la población.

De la misma manera, se fundamentaron los valores y la necesidad de la educación física para las mujeres (aquellas que engendran, crían y educan al futuro hombre) como parte o engranaje de este orden mayor que ponía por delante al mejoramiento de la raza y la idea de progreso. El ideal del organismo vigoroso, esta vez puesto al servicio de la familia y del estado, del cuidado de la infancia incluso antes de haber nacido o de haberse gestado¹⁷⁸, y de la delimitación de un ideal regulatorio asociado a la feminidad.

Lamas fundamentaba, en la tercera parte de la conferencia de 1912, la relevancia de pensar y proyectar una educación física para niñas y mujeres, como futuras madres:

“...Sí, señores, eduquemos físicamente a la niña y a la mujer, que ella, convertida en madre sabrá hacer viril a su hijo, ella creará las primeras tendencias iniciales al miedo o al valor: ella será la primera profesora de energía en su hijo” (Lamas, 1912, p. 61).

En contexto de revisiones y cambios para la escuela y el sistema educativo en su conjunto, muchos de los escritos, conferencias e informes de Lamas circularon por lugares de discusión y toma de decisiones, condensando discursos que operaban en el orden de género y sexual que ha sido expuesto en este trabajo. Sin embargo, se destaca como hasta el momento no se han encontrado indicaciones explícitas sobre ejercicios específicos para el desarrollo del vigor o el cuidado del organismo de las futuras madres (más que las distinciones analizadas en este capítulo sobre la diferenciación de contenidos para niños y niñas).

En otras palabras, no han aparecido documentos que propongan específicamente el debido desarrollo de los cuidados que se promulgaban para el organismo de las niñas, aunque las fuentes se encuentren densamente cargadas de imperativos morales o regulatorios en este sentido. Asimismo, se plantean detalladas las inquietudes al respecto de la educación física para los varones, con otros sentidos. El desarrollo del vigor para ellos, no estaba asociado al ejercicio de las paternidades, la educación ni los cuidados, sino que este se vinculaba con su inserción en el mercado laboral o con la preparación para las exigencias que el progreso instalaba.

A su vez, hay otros dos elementos que pueden destacarse a partir del análisis de la cita anterior, por un lado, la referencia a los países de origen latino. Por otro lado, la crítica a la influencia de la religión católica sobre la separación de la mujer a la educación física. Muchas de las fuentes de esta

¹⁷⁸ “La infancia fue colocada como un importante elemento dentro del <horizonte utópico> (Sapriza, 2001), al que buscaba alcanzar el discurso eugenésico, como lo fue el perfeccionamiento racial” (Craviotto, 2017, p. 79). De alguna manera, esto operó en las preocupaciones por las condiciones de los progenitores, sus capacidades para hacerlo sin degenerar la raza.

época evidencian los intentos por distanciar lo pedagógico de lo religioso, se aprovechó cada oportunidad en el sentido de enfatizar y dar visibilidad a estas distancias.

El proceso por el cual lo religioso comenzó a perder dominio sobre las prácticas fuera y dentro del hogar y de la escuela, se acompasó directamente con el advenimiento del discurso científico, moldeando nuevas formas de ser y estar en sociedad¹⁷⁹. En palabras de Barrán: “El rol creciente que la ciencia tuvo en la fundamentación del poder patriarcal es otro aspecto más de la progresiva secularización de la cultura occidental. Como los razonamientos de origen religioso que habían servido antes de base al poder patriarcal habían perdido legitimidad y capacidad de convencer, el saber médico los sustituyó con los suyos, más de recibo en aquella cultura que había endiosado las “verdades de la ciencia” (Barrán, 1994, p. 84).

Las mujeres y las maternidades no resultaron ilesas en este sentido, de hecho 12 años antes de la conferencia citada, Lamas publicaba el texto “Maternología: estudio de la crianza, higiene y educación de los niños”, como una compilación de artículos médicos sobre la maternidad y el cuidado de las infancias, para ser estudiados por las estudiantes normalistas y configurar una base hacia la creación de una “Ciencia de la maternidad”¹⁸⁰.

Como mencionan Osta y Espiga (2018), la maternología tomó un lugar fundamental en la construcción del rol de las madres y la crianza de los niños, conformándose como alidades de médicos e higienistas, educadoras por naturaleza, en ellas recaían las posibilidades de mejoramiento de las formas de vida, y también la responsabilidad en caso de situaciones condenables.

Nos referimos a una época en la que, la función de madre era preservada a costa de cualquier otro factor, en situaciones de gravedad a las mujeres no se les operaba el útero aunque significara la posibilidad de la muerte (Barrán, 1994), cambiaban las costumbres en relación a las formas de amamantamiento: se desterraron las nodrizas y la “alimentación artificial” en nombre del ideal maternal y del mejoramiento de la raza¹⁸¹. También, un momento en el que, de la mano del corrimiento de los discursos religiosos, la mujer fue paulatinamente dejando el lugar del “Ángel del hogar” para pasar a ser la madre del futuro ciudadano.

El discurso médico también se encargó de instalar esta idea. En la tesis “Puericultura, Higiene y educación del niño” del Dr. Victor Zerbino (1921) el médico argumenta: “He ahí porque la mujer

¹⁷⁹ En este sentido se destacan los trabajos de (Barrán, 1994; Duffau, 2019).

¹⁸⁰ Según lo recuperado por Osta y Espita (2018) algunos doctores como Dr. Luis Morquio o Andrés Puyol influyeron en la conformación de una “ciencia de la maternidad”, sentando las bases de la maternología a partir del discurso científico. Ambos presentaron sus informes en torno a los cuidados de la infancia en el Primer Congreso Americano del niño en 1916 en Buenos Aires y antes de eso Morquio expuso en el Segundo Congreso Médico latinoamericano celebrado en Buenos Aires 1904. Otros médicos que se reiteran con pronunciaciones en el sentido de las prácticas y pedagogías maternas fueron Luis Bergalli y Adolfo Bruner, por más información ver (Barrán, 1995, p.96).

¹⁸¹ En el amamantamiento se jugaban la salud del hijo y la disminución de la mortalidad infantil. La mujer que alimentaba a sus hijos debía prescindir de reuniones, teatros y bailes, de subir o bajar escaleras, transmitía al niño un modo de ser moral, buenas o malas inclinaciones (Barrán, 1995).

debe prepararse para su futuro rol de madre. Razones de necesidad física, razones de perfeccionamiento educativo, razones de sentimentalidad, razones de deber moral, la fuerzan a ello” (Zerbino, 1921, p. 28).

De alguna manera, podríamos decir que la educación física operó como tecnología al servicio de estas nuevas formas de maternidad, asentada en los cambios sociales, culturales y demográficos del momento. Junto con otras pedagogías maternas, se ocupó de representar y producir modos de ser y hacer, que a su vez contribuyeron al sentido del campo, conformándose también como una tecnología de género. ¿Cómo debía ser esa madre? ¿Sujeta a que valores? ¿A que tareas? ¿A que regímenes emocionales?

Considerando que muchos de los imperativos al respecto de la maternidad decantaron en propuestas pedagógicas destinadas a las niñas, nos interesa observar, cuáles fueron las proposiciones que conformaron prescripciones o proscripciones en este sentido¹⁸². Un ejemplo claro puede verse en la siguiente cita, del “Manual de Moral, Higiene y Economía Doméstica” elaborado por Elvira Lamas y Alejandro Lamas (1904), aprobado por la DGIP para ser utilizado en las escuelas y el hogar. Sobre la receta a ser tomada por las mujeres para la dicha de los hogares:

“Póngase en la olla mucha paciencia y perseverancia; añádase igual cantidad de buen humor y de buena voluntad; espúmese cuidadosamente la pereza, el egoísmo y la indiferencia; déjese cocer dulcemente sin abandonar el fuego, y así se preparará la dicha de sus hogares” (Lamas & Lamas, 1904, p. 155).

La madre, era aquella que con abnegación, paciencia y perseverancia cocinaría dulcemente la dicha en los hogares, era sobre quien recaían los disgustos en el hogar y quien crearía las primeras tendencias emocionales de las infancias. Veremos más adelante como, la tendencia al miedo o al valor, interesarán principalmente en lo que respecta a la virilidad del hijo. A su vez, la pereza, el egoísmo y la indiferencia se relacionan con el abandono del hogar, cuestión que será puntualmente tensionante para los movimientos y cambios sobre el rol de la mujer en el período analizado.

De la misma manera, la producción de abyecciones para el caso de la maternidad también se vio regulada por médicos y pedagogos. Para el caso de la lactancia materna, como una de las prácticas que evidenciaron un cambio en el tema que este apartado aborda, médicos como Luis Bergalli encontraban problemática la existencia de limitantes de orden psicológico o físico, lo que se traducía

¹⁸² Un antecedente regional en este sentido es el trabajo de Silvana Darré (2013), que desarrolla un análisis sobre la maternidad y las tecnologías de género que, tras su reiteración, conformaron un orden regulatorio de la vida. Una de las ideas principales desarrolladas por la autora, decanta de observar como muchas propuestas pedagógicas destinadas a las madres implicaron una demarcación nítida entre lo apropiado y lo inapropiado. Es así que la autora instala la expresión “maternidad inapropiada”, como una forma de agrupar aquellos factores que “históricamente han contribuido a definir como problemática aquella maternidad que no responde a las normativas hegemónicas. - y así - observar con claridad las lógicas y las técnicas que se han puesto en juego para definir lo inapropiado” (Darré, 2013, p12).

en haber padecido enfermedades hereditarias, histerismo, epilepsia, entre otras (Osta & Espiga, 2018, p. 115).

Incluso Paulina Luisi exponía en el primer congreso del niño en Buenos Aires “la necesidad de permitir el aborto como medida a aplicar en madres con trastornos mentales, venéreas o tuberculosas, aunque el Código Penal de Uruguay de 1889 prohibía la práctica del aborto. Para ella, higiene social y eugenesia se correspondían en conceptos y fines. Estas ideas enfatizan en fortalecer la *raza*, aspectos que legitimaban la incorporación de la educación física y la educación sexual” (Espiga, 2015, p. 8).

A su vez, la maternidad, no fue tomada solamente por las autoridades médicas o pedagógicas para fundamentar la institucionalización de una educación física para las mujeres, que serán gestadoras y educadoras de los futuros uruguayos, sino que también fue argumento de levantamiento y discusión para muchas mujeres, referentes de diferentes sectores que militaban por la emancipación femenina.

De maneras diversas, la maternalización de las mujeres¹⁸³ fue motivo de discusión en espacios parlamentarios, en congresos científicos, en el movimiento social y en el escenario educativo. En la revisión de estas discusiones, Sosa (2017) evidencia los intentos de muchas autoridades por incompatibilizar la salida del hogar por parte de las mujeres, con las tareas de madre. Argumentos como la contraposición entre intelectualidad y maternidad (entendiendo que ambas competían por el uso de la energía femenina) o los riesgos de aparición de la histeria frente al desarrollo de la intelectualidad, se propusieron desarticular los pasos que las mujeres estaban dando hacia consolidar su educación o su inserción en el mercado laboral, movimientos que también hicieron parte de los cambios culturales y sociales explicitados anteriormente.

Sin embargo, la revisión de los escritos de mujeres como Paulina Luisi o María Abella Ramírez, dan cuenta de cómo circularon otros discursos que, a partir de la misma naturalización (mujer-madre), propusieron otras prácticas, tal vez conciliadoras de las tareas de maternidad y la salida de sus hogares, pero sobre todo reivindicativas en relación a la situación civil y política de las mujeres. Lo que sorprende en este sentido, es como, sin abandonar las continuidades propuestas por los discursos dominantes que defendieron la relación mujeres-madres de futuros ciudadanos, propusieron otras prácticas signadas de nuevos sentidos.

Ejemplo de esto es lo propuesto por la socialista Paulina Luisi en uno de sus escritos. La doctora defendía la protección económica de la maternidad, además de su protección legal y moral, proponiéndose hacer visible el valor de la producción femenina en la riqueza común, la producción de descendencia, de brazos, de energía y de trabajo:

¹⁸³ Término utilizado por Marcela Nari (2004) para nombrar la progresiva asociación generada entre mujer y madre, fundada en ciertas bases ideológicas que implicaron entre otras cosas la invención de la mujer doméstica.

“En retribución a la riqueza que la maternidad aporta al Estado, deberá ser una obligación nacional la retribución económica de sus obreras, para sostenerla y conservarla, para cuidar de su bienestar y fomentar su desarrollo, en otros términos” (Luisi, s/f, p. 4).

Estos postulados, dialogaron con las expresiones que formularon los movimientos femeninos en diferentes países europeos en la época estudiada. En 1892, la primera conferencia de mujeres en Francia que se autoproclamó “feminista” ya formulaba la necesidad de “protección social para todas las madres”, en 1896 en el primero Congreso Feminista Internacional en París, “la feminista socialista Léonie Rouzade declaró que <la maternidad es la función social más importante y merece recibir un subsidio del Estado> al tiempo que llamaba a reclamar ante el parlamento el cobro de tal subsidio” (Bock, 1898, p. 21).

La intersección entre maternidad y pobreza comenzó a ser tema de intercambio entre mujeres a finales de siglo XIX y comienzos del siglo XX en Europa, nombrándose problemáticas que eran específicamente femeninas en este sentido (madres solteras, esposas de clase obrera empeladas o desempleadas, trabajadoras fabriles, viudas y esposas abandonadas). En contexto de lucha por mitigar estas dificultades, el trabajo de las mujeres en el hogar y el ejercicio de la maternidad comenzaba a ser percibido como “trabajo productivo” y reivindicado de esta forma por las referentes de los movimientos feministas en diferentes países de Europa (Bock, 1993, p.21).¹⁸⁴

Con firme convicción, Luisi sugería que así se mitigarían también las tensiones existentes, que se levantaban a partir de la salida de las mujeres del hogar y de sus esfuerzos por estudiar o por entrar en el mercado laboral¹⁸⁵:

“Entonces, señores hombres, las mujeres no irán a llenar los talleres y las fábricas, ni os harán la competencia en el trabajo, ni os disputarán el mendrugo con que el capital retribuye vuestro esfuerzo, ni aceptarán salarios inferiores que dificulten las mejoras de los vuestros, porque entonces, serán madres felices, desentendidas de la punzante preocupación del pan de cada día y se entregarán gozadas a la dicha de engendrar hijos robustos y sanos, anhelo eternamente vívido en el alma femenino” (Luisi, s/f, p. 4).

Como vimos, la preocupación por el aumento del “proletariado intelectual” y de la competencia por los cargos de trabajo que necesitaban este nivel de formación era parte de los discursos más conservadores al respecto de la “cuestión femenina” y la formación de las mujeres.

¹⁸⁴ La autora afirma que “Ideas y objetivos semejantes surgen en todos los movimientos femeninos occidentales en torno al cambio de siglo, pero las versiones francesas parecen haber sido las primeras y las que se formularon con mayor énfasis y también mayor diversidad” (Bock, 1993, p.21). A su vez, se observa en su estudio que si bien son mayoritariamente las socialistas las embanderadas con estas proposiciones, no había una homogeneidad discursiva en este sentido dentro de las posturas sociales, y que tampoco todos los sectores estuvieron de acuerdo con este análisis social, expresando objeciones claras.

¹⁸⁵ Vale recordar que, en 1913 Paulina Luisi es enviada a Europa a los efectos de estudiar el estado de la educación sexual y de políticas asociadas. En este contexto, se comprenden también sus reivindicaciones, fuertemente afectadas por los vínculos establecidos con las feministas de Francia y Europa.

También, las referencias a su inferioridad intelectual. Sin embargo, la discusión sobre la educación de la mujer parece cambiar sus rumbos cuando se trata de la educación (y de la educación física) de la madre del futuro ciudadano. En estos casos, los mismos argumentos son puestos en juego, esta vez, en el sentido de fortalecer el carácter y vigorizar el organismo de aquellas al servicio de ejercer su verdadero rol en la vida. Incluso, este fue el argumento que permitió a las mujeres de distintas corrientes políticas o ideológicas movilizarse para su educación.

Para Luisi, impulsora del discurso eugenésico en Uruguay, era fundamental reivindicar los esfuerzos que la maternidad implicaba desde la gestación:

“...para llegar a obtener brazos capaces para el trabajo, cerebros prontos para la idea, se necesita una larga labor de preparación, un largo período de tiempo, desde el momento en que comienza a brotar la semilla fecunda, hasta la hora en que se ofrece el brazo robusto y preparado.... Y este resultado corresponde a la mujer” (Luisi, s/f, p. 1).

Como se mencionó en capítulos anteriores, similar preocupación compartían los diferentes sectores feministas en Argentina, que a través de la referencia de mujeres como Cecilia Grierson, Elvira López, Elvira Rawson de Dellapiane, Berta Wernicke, Ana A. Montalvo, Agustina Maraval, entre muchas otras¹⁸⁶, se ocuparon de militar por la introducción de ejercicios físicos y gimnasia a favor de la supuesta naturaleza maternal de las mujeres, la protección de sus órganos reproductores, el desarrollo de las tareas de crianza, y la lucha contra enfermedades supuestamente femeninas como la histeria (Scharagrodsky, 2015b).

4.3.2 La producción del futuro ciudadano: Virilidad, patriotismo, gestión pública e identidad sexual

Por último, cerraremos el desarrollo de este capítulo con el análisis sobre las metáforas en torno a la producción de masculinidades en el escenario educativo moderno de Montevideo. Nos interesará observar cómo diferentes prácticas de la educación física escolar contribuyeron a producir unas masculinidades y no otras, en el escenario social y político de la época. La diferenciación, exclusión y negación con las feminidades es una de las primeras cuestiones observadas en las fuentes. También la insistencia sobre ciertas formas de relación entre hombres y mujeres, los principios de complementariedad y de corrección de cualquier rasgo asociado al orden de lo abyecto como puede ser la feminidad, la morbosidad, la homosexualidad y la apatía.

¹⁸⁶ Se recomienda la lectura del trabajo de Pablo Scharagrodsky (2015) para una revisión ampliada de las mujeres referenciadas en este párrafo y sus influencias para el campo de la EF en Argentina. Igualmente, interesa destacar los estrechos vínculos establecidos entre algunas de estas mujeres argentinas y las feministas uruguayas. A modo de ejemplo Cecilia Grierson fue amiga de Paulina Luisi, con quien mantuvo intercambios epistolares (Barrancos, 2002), Elvira Rawson de Dellapiane formó parte de lo que Cuadro llama las “redes intelectuales” (conexiones horizontales de influencia recíproca que trascendieron las fronteras nacionales) formadas por Luisi en el novecientos.

Formas de masculinización del cuerpo de los niños:

Las formas en las que se produjo la masculinización del cuerpo de los niños decantaron en la acentuación de la virilidad, la valentía y el vigor como valores a cultivar en las infancias escolares. También, el énfasis en el vínculo con el trabajo, el capital, el ahorro y la industria. En todas estas metáforas, la educación física vendría a cumplir con su parte.

Sobre lo primero, ya fueron nombradas en capítulos anteriores diversas formas para el cultivo de la virilidad y el vigor, así como los valores a los que estas cualidades estaban asociadas. Se promovía la desenvoltura y agilidad en la ejecución de los movimientos, a la vez que se vigilaba el dominio de los impulsos y del organismo¹⁸⁷. Prácticas como los baños fríos o la ejecución de ciertos ejercicios contribuirían a la producción de estas cualidades. En el manual de Educación Física escolar Lamas lo destacaba de la siguiente manera: “La vigorización del organismo se impone pues; y hay que hacerla empezando por el niño, continuándola en el adulto y persiguiéndola en el hombre maduro; es condición de existencia” (Lamas, 1912, p. 32).

Por otra parte, los vínculos establecidos entre masculinidad y trabajo, capital, ahorro, espacio público e industrias se observan de manera reiterada en las fuentes. Sobre todo, en los textos escolares que eran utilizados para el trabajo con los niños y las niñas en el aula¹⁸⁸. Vale decir que ninguno de estos atributos era asociado a las niñas, más que el ahorro y la gestión del dinero en el hogar.

Puede tomarse de ejemplo el libro del pequeño ciudadano en el que se impone la conquista perseverante del ahorro y del empleo productivo, como producto del esfuerzo del hombre, en contraposición a los avatares de la naturaleza: “Los agentes naturales dependen de los caprichos de la naturaleza, que los prodiga en una región y que los mezquina en otra. En cambio, el desarrollo de los hábitos de trabajo, que empieza desde los bancos de la escuela primaria y sigue en el curso de toda la vida, y el desarrollo de los capitales mediante el ahorro y el empleo reproductivo de esos ahorros, dependen del hombre y el hombre puede y debe conquistarlos con perseverancia” (Acevedo, 1907, p. 147).

La conquista del capital era entonces, una forma de acceso o un requisito a la ocupación de cargos públicos o lugares de poder¹⁸⁹: “Para que un individuo pueda ser elegido diputado, es necesario que sea ciudadano natural, o extranjero que haya adquirido la ciudadanía legal. Tiene que haber

¹⁸⁷ Igualmente, se destaca en este punto el trabajo realizado por Silvana Espiga que en su capítulo 5, da cuenta del lugar de la valentía para la producción de masculinidad en los manuales escolares. También, del lugar del padre en el reconocimiento y aval de dicha masculinidad (Espiga Dorado, 2021).

¹⁸⁸ Para un análisis de género sobre el ámbito escolar, los contenidos y representaciones de la infancia en los manuales escolares, se sugiere la lectura de la tesis doctoral de Silvana Espiga (Espiga Dorado, 2021).

¹⁸⁹ De hecho, en el trabajo de Inés Cuadro puede verse como ante la crisis de la masculinidad hegemónica del 900 uruguayo, otras formas de masculinidad fueron tomando los discursos de diversos sectores de la sociedad uruguayo. En la clase obrera: “El coraje, atributo de virilidad por excelencia, aparecía vinculado a la rebeldía frente a la injusticia del sistema. Cobarde era el obrero que se sometía al patrón y no luchaba por el ideario proletario. Desde esta perspectiva, ser anarquista o comunista fue un atributo de masculinidad (Cuadro, 2018)” (Cuadro Cawen, 2023, p. 8).

cumplido además 25 años de edad y debe tener un capital de 4 mil pesos o una profesión que le produzca alguna renta” (Acevedo, 1907, p. 82).

Sobre las influencias militaristas en la producción de masculinidades escolares, podríamos decir que el caso uruguayo no quedo fuera, a la vez que se mantuvo menos evidente o fuerte que en el caso argentino. Tal vez dos eventos fuertes por destacar en este sentido son el proyecto de batallones escolares y la inclusión de un proyecto llamado “Vanguardias de la Patria” dentro de lo que fue el programa presentado por Alejandro Lamas en 1912 titulado “Educación física e intelectual conexas. Un plan de educación física infantil” (Lamas, 1912).

Si bien uno de los proyectos no fue implementado en las escuelas de la época, el hecho de su emergencia, los argumentos a favor y en contra, y sus principales corolarios son suficientes para dar cuenta de la idea que se intenta desarrollar.

El proyecto de “Organización de los batallones escolares” fue presentado por Abel J. Pérez y sostenido en argumento por médicos como Enrique Pouey, Alfonso Lamas y Alfredo Navarro, a pesar de las objeciones de otros referentes del ámbito educativo (Rodríguez Giménez, 2012). El proyecto se destinó a los alumnos varones, a partir de los 12 años, con una fuerte impronta sobre el mejoramiento del organismo, pero también sobre la producción del futuro ciudadano, con un marcado tinte nacionalista: “...la energía varonil que constituye la médula de los pueblos fuertes” (URUGUAY D. , 1907, p. 907).

Prácticas en el mismo sentido se indicaban décadas antes tras resoluciones de la DGIP como la siguiente: “2° Que las Escuelas de varones de la Capital concurren a la Plaza Independencia el día 27 del corriente a las 9 a.m., donde cantarán el Himno Nacional al pie del monumento conmemorativo de la Paz, que se elevará en el centro de dicha plaza;” (URUGUAY D. , 1897, p. 349). Estas indicaciones eran siempre para las escuelas de varones.

Por otro lado, el proyecto “Vanguardias de la patria” fue presentado dentro de la “Tesis de propaganda pro-cultura física general y especialmente infantil”, que sería dictada como conferencia en el Ateneo de Montevideo el 4 de noviembre de 1911. Si bien el programa no fue puesto en práctica, en el mismo se observan los intentos por encauzar la cultura física infantil con un fuerte tinte militarista.

El programa preveía que los niños contaran con un equipo de herramientas como el adulto cuenta con sus armas, que tuvieran sus distintivos y estandartes, que cumplieran con sus deberes de “hombre y de ciudadano”, que se comprometieran a no destruir jamás un árbol o un animal, o beber alcohol. Preveía también que los niños juren prestar su ayuda material o moral a quien lo necesitara, que tomaran una caja de ahorros dónde depositar sus economías mensualmente, que pudieran atender cualquier accidente físico y ubicarse geográficamente en la ciudad (Lamas, 1912).

A su vez, el uso del lenguaje también dice sobre la producción de masculinidades. Como fue dicho en capítulos anteriores, la referencia casi exclusiva a los varones en todos los textos escolares y documentos oficiales da cuenta de la producción de un universal, de una sola posibilidad sobre quienes estaban habilitados para ejercer la autoridad en el ámbito escolar, político y social. Dentro de la revisión del uso del lenguaje, también destacamos que la cuestión militarista se hace presente y decanta, no solamente en algunas ideas sino también en el uso del lenguaje bélico en muchos textos que referencian el ámbito escolar. Términos como “la lucha por la existencia” (URUGUAY D. , 1892), el “combate de la pobreza orgánica” (Lamas, 1912) o “luchar contra los elementos nocivos que amenazan” a la salud de los y las niñas (Lamas, 1903), permiten hacen visibles estas tendencias.

Por último, se reconoce que la heterosexualidad obligatoria¹⁹⁰ regía las formas de comportamiento y vínculo social, delineando una masculinidad que debía ser útil a la familia, la patria y el progreso, excluyendo de tal condición a las abyecciones. El libro del pequeño ciudadano hacía una traducción clara de esto en términos civiles y políticos: “La ciudadanía puede suspenderse por algún tiempo y también puede perderse totalmente. Tienen por ejemplo suspendida la ciudadanía el oriental soltero que no haya cumplido 20 años de edad, el casado que, no cumplido 18 años de edad, el que tiene el vicio de la embriaguez, el que no sabe leer ni escribir, el sirviente á sueldo, el peón jornalero, el soldado de línea y el vago. Se ha creído que esos orientales no pueden proceder con juicio o independencia” (Acevedo, 1907, p. 78).

La relación con la mujer

Por otra parte, los textos escolares también son enfáticos a la hora de proponer una forma de relación entre mujeres y hombres, y desde ahí producir una idea sobre la masculinidad. El Libro del pequeño ciudadano, por ejemplo, lo indica con claridad en la sección de derecho usual: “No debe ni puede salir el niño de la escuela, sin tener algunas nociones acerca de la organización de la familia y modos de adquirir la propiedad” (Acevedo, 1907, p. 187).

Bajo este imperativo se explicita sobre el matrimonio: “los cónyuges se deben fidelidad y están obligados a prestarse recíprocamente auxilios. El marido debe proteger a su mujer y la mujer está obligada a obedecer a su marido y a vivir en su casa” (Acevedo, 1907, p. 193).

La idea es clara en este sentido, y se reitera en muchas de las fuentes con el mismo nivel de evidencia o de formas más indirectas. De la misma manera, señala sobre otros aspectos de la vida dentro del hogar. Un aspecto que aparece con regularidad es la advertencia a las niñas sobre las consecuencias de lo que les puede pasar si al errar en sus funciones, el hombre de familia llega tarde al trabajo o si se alcoholiza: “Si la comida no está lista á la hora conveniente, el marido o el hermano

¹⁹⁰ Concepto trabajado por (Rich, 1986) y posteriormente (Butler, 2007).

llegarán tarde a su trabajo, sufriendo por ello una reprensión, y quizás una multa o los niños llegarán atrasados a la escuela, siendo castigados” (Lamas & Lamas , 1904, p. 21). También la conciencia sobre que “Gracias a su saber, a su ingenio, a sus cuidados, el padre y lo hijos tienen buen alojamiento, alimento apropiado y trajes convenientes” (Lamas & Lamas , 1904, p. 36).

Lo mismo en relación a la gestión del dinero. En el hogar, la mujer administra los gastos del dinero que el hombre produce. El perjuicio en una mala gestión de esto es un perjuicio directamente sobre el pobre hombre que ha desempeñado un penoso y arduo trabajo (Lamas & Lamas , 1904, p. 25).

De alguna manera, estas cuestiones instalan también imperativos de orden relacional, sobre lo que puede esperarse o no de los hombres y de las mujeres, llama particularmente la atención a la responsabilización de las mujeres por las conductas de los hombres, la relación entre ambos géneros sobre la base de una gran impunidad. En la misma línea, la fuente también sugiere otras formas de vínculo dentro del hogar que dejan clara una relación de autoridad: “Aun cuando tenga una madre la firme convicción de que el padre comete un error, siempre será mejor que acepte su autoridad, en vez de provocar una disputa agria, cuyos resultados son los gritos y las palabras malsonantes” (Lamas & Lamas , 1904, p. 36). La justificación de tales formas de relación recaía en que “...la sociedad ha establecido que el hombre sea *el jefe de la familia* y como tal hay que respetarlo” (Lamas & Lamas , 1904, p. 37) cursivas de los autores.

Las referencias al padre como jefe de familia también son recurrentes. Otro ejemplo se observa en el libro del pequeño ciudadano, en el que se hace una analogía de la República Oriental con la familia: “Así como en cada familia hay un padre que dirige, en la República Oriental debe existir y existe una autoridad a la que está sometida toda la población” (Acevedo, 1907, p. 71) . El autor continua: “Supóngase una familia sin jefe (...) es indispensable que alguien mande y que todos los demás obedezcan” (Acevedo, 1907, p. 71).

Como intenta mostrarse con las citas anteriores, el lugar del hombre en la familia era claro, en todos los casos lejos de las tareas de cuidado, de la posibilidad de los afectos, la empatía, la contención o la abnegación como eran los imperativos para el caso de las mujeres. De hecho, la única fuente en la que se observa un contrapunto en este sentido es en los escritos de la ya citada maestra feminista Abella Ramírez. En su el texto “Aspiraciones femeninas” la autora menciona:

“Cada ser humanó, hombre o mujer, debe emplear su actividad en aquello para que se sienta inclinado, y no ha de escandalizarse la sociedad porque una mujer estudie leyes, ni se ha de considerar deshonorado el hombre por ayudar si es preciso a cuidar sus propios hijos, o en otras tareas caseras” (Ramírez, 1965, p. 61).

No ser mujer

Los cambios impulsados por la emergencia de discursos feministas en las primeras décadas del siglo XX también tuvieron sus efectos en la producción de identidades masculinas, lo que Inés Cuadro llamó una crisis de las masculinidades hegemónicas (Cuadro Cawen, 2023). Junto con los discursos batllistas (que introdujeron una nueva manera de comprender las problemáticas sociales, civiles y políticas), persistieron los discursos más conservadores, para los cuales muchas veces las reivindicaciones feministas se entendieron como el deseo de las mujeres de parecerse a los varones, masculinizarse¹⁹¹.

En este sentido, las oposiciones, en cuanto al universo moral, contenidos o actividades concretas para niñas y para niños, dan cuenta también de las necesidades de establecer diferenciaciones, de trazar negaciones a partir de las cuales los niños también aprendían sobre el ser varón.

No alcanzaba con la prescripción de tales o cuales contenidos, sino que existieron ciertas formas, prácticas o escenarios que se procuraba evitar para el caso de los niños. En este sentido, fueron expuestas en este capítulo las discusiones sostenidas en la segunda sesión del Congreso Científico Latinoamericano que argumentaban la inconveniencia de que las maestras enseñaran en las escuelas de varones, por la posibilidad de que estos últimos adquieran las características de las primeras (más débiles en carácter). Podríamos decir que estas discusiones se veían afectadas por lo que Silvana Darré cita como la “Teoría de la impregnación”. Una teoría originalmente proveniente del campo de la biología y la fisiología¹⁹², que según la autora avanzó sin mayores obstáculos hasta 1940 (a pesar de sus ambigüedades y vaguedades científicas), y que establecía relaciones de causalidad entre fenómenos biológicos (mayoritariamente asociados a la herencia) pero que estuvo mayoritariamente “destinada a perpetuar una forma de dominación sobre el cuerpo femenino” (Darré, 2005, p. 85).

La asociación con esta teoría refiere a que, la impregnación podía ser de tipo psíquico o físico, y de la relación de causalidad entre la convivencia de niños varones con maestras mujeres y el debilitamiento de los primeros. Igualmente, se destaca de estas teorías y argumentaciones la necesidad de distinción, de consolidación de lo que era ser varón a partir de la negación de las cualidades asociadas a las feminidades.

Pueden dar cuenta de esta negación las proscipciones detalladas en apartados anteriores sobre los contenidos, actividades y universos morales que definían las prácticas de y para los niños en la escuela. Igualmente, a modo de ejemplo se cita la conferencia dictada en enero de 1921 “Los

¹⁹¹ Se sugiere la lectura de la tesis de Inés Cuadro (2016) para una revisión más profunda sobre estas cuestiones y las nociones de “feminismo”, “marimachismo” y “machonismo”.

¹⁹² Según la autora, esta teoría fue nombrada por primera vez por Nicolai Venette (1602-1698) cirujano francés. Destaca también otros pertenecientes a la Academia de Ciencias de París: Cattier, Tillemant, Moynac, Weissman, Turner, Bard, Cousin y Delage, reconocidos en la historia de la ciencia como fundadores de la biología experimental.

retardados escolares”, el Dr. Rafael Schiaffino, director en ese momento del Cuerpo Médico Escolar, que dejaba esto claro al definir a los niños histéricos de la siguiente manera: “los varones presentan una tendencia marcada al “feminismo”, juegan a las muñecas y se muestran repugnados por los juegos ruidosos de sus compañeros” (Schiaffino, 1921, p. 19).

No ser homosexual (desviado, anormal)

Destacábamos en los anteriores apartados como las cualidades como la apatía, la reserva, la quietud, el no ocupar espacios ni desenvolverse enérgicamente eran parte de las cuestiones que fueron trazando la producción de abyecciones en torno a lo masculino. Los imperativos sobre lo sano, lo bello y lo moralmente correcto fueron centrales en este sentido y la homosexualidad era, claramente, un fenómeno que rompía con lo anterior.

Si bien hemos referido a ciertas modificaciones en el universo moral dominante o incluso la coexistencia de diferentes morales en las primeras décadas del siglo XX, coincidimos con Sempol al destacar que durante este período se mantuvo una gestión pública de las identidades sexuales que estaba regulada por la matriz heterosexual, definiendo los lugares, prácticas y orientaciones sexuales legítimas y abyectas (Sempol, 2013)¹⁹³.

En la revisión de las fuentes, puede observarse que la mayoría de las veces la homosexualidad no era nombrada con esta misma palabra, sino que aparecía como fenómeno inmoral en las relaciones sociales del momento, más que nada asociado a la patologización de las conductas sexuales de los niños bajo palabras como “desviado”, “morboso”, “invertido”, “perverso”, “histérico”.

En la conferencia citada (“Los retardados escolares”), el Dr. Schiaffino, explicitaba a la histeria como una forma de desequilibrio psíquico caracterizado por la inestabilidad del humor, la irritabilidad y la versatilidad emocional. A su vez, esto se asociaba a cierto orden sexual, o más bien, al desorden de los deseos y las pasiones de los niños. El médico decía: “Presentan, por otra parte, una tendencia marcada a la perversión, temible en ellos, pues saben disimularla perfectamente” (Schiaffino, 1921, p. 20).

A su vez, la inversión sexual no solo se consideraba como una patología psíquica, sino que se asociaba a prácticas como la masturbación o la prostitución, estableciendo puntos de contacto entre

¹⁹³ El estudio sobre la historia de la homosexualidad en Uruguay continúa siendo un campo de escasa producción. Los antecedentes más fuertes que se han encontrado en este sentido refieren a la producción sobre algunas grietas en la moral católica de Montevideo de los años veinte, asociadas al amor y a la sexualidad: “Amor y Transgresión” (Barrán, 2001). También, el trabajo de Nicolas Duffau (2019) incluye un análisis profundo sobre la patologización de la orientación y las prácticas sexuales, y por último los trabajos de Diego Sempol, que si bien tematizan otras décadas a las vistas en esta investigación, el autor incluye algunas revisiones sobre la producción de conocimiento en torno a la homosexualidad en el novecientos uruguayo (Sempol, 2013). Igualmente, se destaca la necesidad de analizar el fenómeno social de la homosexualidad en relación también a la historia de la heterosexualidad, como una manera de desnaturalizar las convenciones sociales que dieron lugar a lo segundo y de a su vez comprender las normas o regulaciones que fueron definiendo ambas matrices de relacionamiento y comportamiento social.

orientación sexual, prácticas e identidades sexuales, que justificaban el asilo psiquiátrico, la intervención médica o la condena penal (Duffau, 2019). Para el caso de la infancia, las prácticas eran tendientes al desarrollo de tecnologías correctivas, dentro de las cuales también se encontraba la Educación Física.

Ya en 1913, en su tesis sobre morbilidad y profilaxis escolar, Schiaffino afirmaba: “Por otra parte, la influencia que ejercen los estados patológicos sobre el estado intelectual, hoy tan bien conocida, hace que la cultura física sea, ya no sólo un complemento sino hasta la base, en muchos casos, de una educación racional. Encauzadas en ese orden de ideas, marchan los corrientes educativos en los grandes centros civilizados” (Schiaffino, 1913, p. 1).

Los sentidos que le fueron otorgados a la homosexualidad y su lugar en relación a la producción de masculinidades en Uruguay es algo sobre lo que aún se conoce poco. Dentro de los antecedentes encontrados, Barrán sostiene que la homosexualidad masculina representaba la máxima traición al sexo dominante frente a las feminidades (Barrán, 2017). Otros, como Sempol (2013) se han encargado de plantear algunas interrogantes con las que se podría complejizar este problema, a partir de la pregunta sobre los procesos sociales que dieron lugar al surgimiento de esta figura, los vínculos con las tendencias eugenésicas de la época, o con las narraciones nacionalistas sobre el modelo deseado de ciudadano. Sin lugar a dudas estas podrían ser interrogantes a saldar en posteriores investigaciones.

CONSIDERACIONES FINALES

Circulación de discursos sobre la producción de géneros y sexualidades asociados al campo de la Educación Física escolar

Parte del trabajo de análisis que se desprende de esta tesis tuvo mucho que ver con el registro y la revisión sobre las relaciones existentes entre diferentes formas discursivas que contribuyeron a la producción de la diferencia sexual y a la producción de las relaciones de género en Montevideo. En el trabajo con las fuentes, la evidencia empírica vinculada con las prácticas fue menor, cuestión por la cual se observan mayores inferencias al respecto de los primeros.

Algunos de estos discursos circularon de manera transnacional, con fuertes tendencias marcadas desde Europa y traducciones específicas en la escena política, social y educativa de las décadas estudiadas. En el registro de continuidades expresadas en la escena montevideana encontramos fuertes vínculos, y por momentos yuxtaposiciones entre los discursos médicos y los pedagógicos. La gestión escolar y el escenario educativo montevideano de principios de siglo XX se encontraba fuertemente regido por el saber médico, y la emergencia de ciertas disciplinas o nuevos campos de saber que contribuyeron especialmente a la producción de la diferencia sexual y al orden

de género, no solo en el sentido de los discursos sino también de las prácticas y propuestas concretas dentro de la escuela.

En efecto, tanto las solidaridades establecidas por los saberes del campo de la medicina (Anatomía, Fisiología, Higiene, más tarde la Psiquiatría y la Neurología), como la emergencia de disciplinas como la Psicología y la Antropología, dieron a los contenidos y la organización de la enseñanza en general y de la educación física en particular, un orden y sentidos diferenciados para unos y para otras. En un análisis transnacional de la circulación de estos saberes y disciplinas, se destaca los fuertes vínculos de muchos médicos y una médica uruguaya con Europa, fundamentalmente con Francia. El traslado de los médicos uruguayos a Francia por motivos de formación era una práctica que se sucedía desde finales de siglo XIX y en muchos casos devino en la creación de cátedras, institutos y laboratorios, o en la asunción de responsabilidades dentro de cátedras ya existentes.

Se infiere que estos procesos condicionaron las formas de producir la diferencia sexual y la prescripción de prácticas diferenciadas en Montevideo mediante la apelación a algunas teorías que daban explicación a cómo debían desenvolverse los cuerpos de niños y niñas: la teoría de la fatiga, la teoría de la impregnación, la antropometría, la craneometría, la maternología, la puericultura, la moral, la educación cívica y las nociones de urbanidad, fueron algunas de ellas. Todas operaron de maneras diferentes, con mayor énfasis de unas u otras según el momento histórico, con origen en otras regiones y con tonos locales en Montevideo. En el caso de las primeras dos, se destaca su creación a partir del conocimiento de fisiólogos y biólogos franceses, y su influencia en la educación pública montevideana regulando las prácticas específicas del campo de la Educación Física (los tipos y cantidad de ejercicios propuestos, la idoneidad de las maestras para ocupar lugares de referencia, la preocupación por el ejercicio físico y la herencia).

De manera articulada con estas teorías, también circularon otros núcleos de sentido sobre la producción de género en estas décadas de manera transnacional: las alusiones a la debilidad, inferioridad y fragilidad de la mujer o la virilidad y el vigor del varón son constantes observadas que en su traducción local se expresaron institucionalizando nuevos modos de vida relacionados al proyecto moderno uruguayo: las mujeres madres de los futuros ciudadanos y los varones ciudadanos que aman a la patria y ejercen correctamente la autoridad.

La información recabada de los programas, informes y memorias trabajados nos permiten arrojar algunas conclusiones sobre el universo de prácticas asociadas al campo que dan cuenta de las traducciones de las teorías mencionadas y sus usos. Se destaca la indicación de un número considerablemente mayor de ejercicios físicos y de juegos libres para los varones (en comparación a los indicados para las niñas), los tipos de ejercicios indicados en diferentes intensidades, secuencias y graduaciones, y también los ejercicios negados para las niñas. Para ellas eran propuestos aquellos

ejercicios que las mantuvieron en el lugar, sin grandes compromisos de movimiento corporal o sin grandes despliegues de brazos y piernas, sin flexiones o extensiones anteroposteriores del tronco, con ritmos en las ejecuciones de carácter lento o moderado (explicitando tener como referencia hasta 160 pasos por minuto en la marcha), y actividades asociadas a mantener el orden de la clase. La especificidad kinésica de las niñas redundaba en la sencillez, armonía, gracia, elasticidad y elegancia para la ejecución de movimientos.

Para los varones, se aplicaba la universalidad de los programas, con consideraciones que atendían una graduación por franjas etarias (aunque siempre se indicaban mayor cantidad de ejercicios que a las niñas de las mismas edades). Se promovía el despliegue del cuerpo en todas las direcciones y sentidos, saltos largos de elevación, las carreras con pasos largos o cadencias de 200 pasos por minutos, saltos indicados “a pie firme” y con ímpetu, mayor cantidad de juegos libres y gimnásticos, ejercicios de marcha, posiciones de guardia y de dominio corporal a voces de mando, cuestiones que dan cuenta no solo de un abanico bien diferenciado de propuestas corporales y de supuestos sobre los géneros, sino de un uso del espacio diferente. La especificidad kinésica para ellos consistía en la ejecución de movimientos con desenvoltura, elegancia, control (del movimiento y de los instintos), coordinación, disciplina, ímpetu, vigor y orden.

A su vez, estas propuestas se incluían en programas escolares que también se encontraban generizados: Álgebra era enseñada sólo en las escuelas de varones, se sospecha lo mismo para el contenido Constitución, también se destacaba que los niños hicieran visitas a las fábricas y talleres, que conocieran la industria y las “cosas reales”; a las niñas, eran enseñadas las materias Economía Doméstica y Labores femeninas, en las que aprendían sobre el cuidado del hogar en sus máximos detalles, el cuidado de las personas que integraban el hogar y la ejecución de labores como la costura, remiendos, ojales, la confección de todo tipo de prendas.

La indicación de estas actividades y contenidos se encontraba ligado a un universo moral que también les era prescripto o proscripto y a ciertos regímenes emocionales que contribuyeron a la producción de estas feminidades y masculinidades. La elegancia, fue parte del universo moral que condicionó las prácticas y propuestas para unos y para otras, para las niñas asociada al decoro, la pulcritud, la armonía y la sencillez tanto en las vestimentas como en la ejecución de movimientos o comportamientos, para los niños relacionada a la corrección de posturas, gestos o actitudes, a evitar gestos groseros, desviaciones como el enclenquismo u otras del carácter.

La abnegación, era uno de los principales valores femeninos transmitidos a las niñas en los manuales y lecturas escolares, la indulgencia, el agradecimiento y el amor al hogar, a la familia. A estos estereotipos también se le ofrecieron ciertas resistencias. La mayoría de ellas se reconocen en los discursos de las educacionistas que eran parte de los procesos de emancipación de las mujeres. La maestra uruguaya María Abella Ramírez reivindicaba en sus ensayos el deber de las mujeres de no

doblegar su voluntad a la voluntad ajena, el cuidado del propio cuerpo y de la propia persona y el derecho de gobernarse a sí misma según su propio criterio. También las afectaciones del feminismo de raíz liberal, que rompía con el patrón femenino y promulgaba el valor de la instrucción, conocimiento y práctica de los derechos para las mujeres jóvenes como el mejor dote en la institución matrimonial.

La idea de libertad, era un ideal regulatorio que solo operaba de manera explícita en la producción de masculinidades de la época. Igualmente, la práctica de gimnasia y ejercicios físicos muchas veces era nombrada por estas mujeres como prácticas que ampliaban sus fronteras en un sentido civil y político: no solo como espacios de encuentro y esparcimiento, sino también como parte de un proceso más amplio, de acceso al estudio técnico y terciario, de aprobación de leyes laborales que atendieron su cuidado, y de una propuesta de Educación Física que las considerara con el debido cuidado y fortalecimiento de los cuerpos de las futuras madres de ciudadanos. En estas ideas se funda la propuesta del “Club de Señoras” dentro del Programa Mínimo de Reivindicaciones Femeninas aprobado en el Congreso Internacional de Libre Pensamiento (Buenos Aires, 1906), las reivindicaciones socialistas de Paulina Luisi al respecto del cuidado de las madres obreras y la propuesta sostenida por el director general de Instrucción Pública Abel. J. Pérez sobre la educación técnica de las mujeres en relación a los “Nuevos rumbos de la enseñanza en el país”. También podrían citarse las leyes aprobadas en estas décadas vinculadas a la emancipación femenina. Sentidos muy parecidos se encuentran con la situación argentina y en Europa.

Para el caso de los varones, el aporte a la prosperidad del país a través del vigor, el trabajo útil, la preocupación por la administración pública y los imperativos al respecto de la justicia, la belleza y el respeto trazan una idea sobre lo que era esperado para ese futuro ciudadano uruguayo. El amor, nuevamente, pero esta vez hacia la patria. Según algunas historiadoras e historiadores las principales resistencias a los modelos de masculinidad hegemónica de la época radicaron en las tensiones instaladas por el mundo obrero, el sindicalismo y el anarquismo (Cuadro Cawen, 2023). Este bien podría ser un aspecto sobre el cual seguir investigando con una ampliación del material empírico que permita analizar la expresión de estos procesos en la particularidad del escenario educativo uruguayo.

Por otra parte, se reconoce que si bien las décadas estudiadas se caracterizaron por una pluralidad importante en la conformación de la población montevideana, las fuentes que mayormente retratan el escenario educativo dan cuenta de los intentos por fortalecer la identidad nacional, la creación de una especie de uniformidad en el sujeto educativo (blanco, heterosexual, sin rastros de herencia indígena o afrodescendiente, perteneciente a las clases populares), haciendo un poco más difícil el análisis interseccional de los procesos citados a lo largo del trabajo. Igualmente, se destacan el valor de algunas tesis médicas, conferencias y actas del congreso científico latinoamericano que

nos permiten observar algunos discursos que circularon a principios de siglo XX sobre las cuestiones étnico raciales. Mayoritariamente comparando la población uruguaya con la europea, en otros casos resaltando el valor de lo latino al respecto de lo sajón.

Metáforas, ambigüedades y discontinuidades.

La existencia y permanencia de este orden en las décadas estudiadas no sucedió sin ambigüedades y contradicciones, y estuvo fuertemente marcada por la apelación a una serie de metáforas que dieron sentido a la producción de feminidades, masculinidades y abyecciones dentro y fuera de la escuela. Estas metáforas, por momentos se valieron de otros órdenes discursivos como los religiosos y los jurídicos, permitiéndonos observar la porosidad de aquello que no puede separarse de su contexto, y que sin embargo demuestra desplazamientos, dispersiones o coexistencia de sentidos contrapuestos.

Como primer aspecto que da cuenta de las ambigüedades que funcionaron en la época, se destaca la enorme regulación de las prácticas e imperativos asociados a la sexualidad muchas veces de manera indirecta, a través del uso de metáforas asociadas a la horticultura y la germinación de las flores. Sin explicitar lo que implicaba la naturaleza del sexo, el discurso fisiológico y el discurso moral mantuvieron un vínculo de reciprocidad en la conformación de un orden que se dijo científico y aludía a otros saberes que eran elegidos para hablar del cuerpo, con afirmaciones que suponían un interés por el mejoramiento de la raza y la economía política.

Por otra parte, destacamos la coexistencia de al menos tres recursos metafóricos que trazaron un orden claro para la producción de géneros y sexualidades: las alusiones a la idea de naturaleza para legitimar la diferencia sexual (y social), muchas veces contradictorias y operando a favor de un orden que se mantuvo patriarcal y androcéntrico, por momentos se nombraba como aquello que debía verse superado y en otros casos justificaba el orden dado; en segundo lugar, el desplazamiento de la figura de la mujer como el ángel del hogar a la mujer madre del futuro ciudadano en la producción de feminidades; y por último las regulaciones que condujeron a la construcción del futuro ciudadano como eje vertebrante de la producción de masculinidades.

Nos detendremos un instante en las segundas dos. En primer lugar, el desplazamiento de la figura del ángel del hogar a la mujer madre del futuro ciudadano. Desplazamiento que da cuenta de las luchas políticas que caracterizaron a las décadas estudiadas, y que en última instancia colocó en la esfera pública la discusión sobre los derechos civiles y políticos de las mujeres de la sociedad uruguaya. El camino hacia el progreso otorgó a las mujeres un papel fundamental sobre la base del cual se discutió un nuevo abanico de posibilidades: el acceso a la educación técnica y terciaria, la aprobación de leyes laborales que atendieron su cuidado, y la necesidad de una propuesta de Educación Física que las considerara.

Apoyados sobre teorías como la maternología o la puericultura, saberes como la anatomía o la fisiología, algunos “médicos pedagogos” se encargaron de argumentar sobre la relevancia de pensar en una propuesta de educación física para las mujeres y las niñas, con fines que daban cuenta de la influencia del pensamiento eugenésico. Podríamos decir que las paradojas en este punto son al menos dos: en primer lugar, la insistencia de este argumento entrado el siglo XX y a la vez el vacío al respecto de las indicaciones o propuestas explícitas sobre ejercicios específicos para el desarrollo del vigor o el cuidado del organismo de las futuras madres. La educación física encontró en esta metáfora nuevas formas de legitimarse, pues tendría que ser aquella que atendiera la preparación del cuerpo de esa futura madre, con los cuidados necesarios que permitieran evitar situaciones indeseables como su excitabilidad nerviosa (posible histeria, melancolía, dispepsia, entre otras), su virilización (posible feminista, pérdida de sus cualidades femeninas, posible creación de un tercer sexo) o su libertad (descuido del hogar, crisis del sistema patriarcal, posible sufragista), sin embargo pocos fueron los intentos por sistematizar y producir un conjunto de prácticas específicas que la atendieran, aunque las fuentes se encuentren densamente cargadas de imperativos morales en este sentido.

En segundo lugar, que la maternidad como destino fue incluso parte de los argumentos que las propias feministas presentaron para reivindicar sus posibilidades de emancipación en una sociedad que iba dejando atrás los discursos religiosos y valiéndose cada vez más de los discursos médicos, pedagógicos y jurídicos para legitimar su proyecto. Esto puede verse fundamentalmente en los discursos de Paulina Luisi y en parte también en los discursos de María Abella Ramírez, con distinciones entre una y otra.

Por otra parte, sobre las regulaciones que condicionaron la producción de masculinidades, destacamos como vertebrante la idea de producción de ese futuro ciudadano, con prácticas específicas que se encargaron de la masculinización del cuerpo de los niños a partir de la acentuación de la virilidad, la valentía y el vigor como valores a cultivar en las infancias escolares. Esto se tradujo en propuestas concretas dentro del campo de la educación física escolar: movimientos y formas de ejecución que implicaban grandes despliegues y velocidades, y la formulación de programas como “Vanguardias de la Patria” o los “Batallones Escolares”, que, aunque tuvieron sus resistencias y limitaciones de implementación, dan cuenta de la existencia de algunos proyectos corporales que acudieron a aspectos militaristas para la definición de lo que era ser varón¹⁹⁴.

Dentro de estos procesos de masculinización de los niños, las regulaciones también fueron enfáticas a la hora de proponer una forma de relación entre mujeres y hombres, básicamente de dominio de unos sobre otros, de proveedores en un sentido económico y de poseedores de la palabra

¹⁹⁴ El hecho de que estos proyectos hayan permanecido en los márgenes, nos permite hacer una distinción de los casos argentino o chileno. Podríamos inferir que las tendencias culturales y políticas del momento contribuyeron a la expresión de olas nacionalistas asociadas a la producción de masculinidades que se mantuvieron más cerca del ideal de amor hacia la patria que de la construcción de enemigos.

válida. No ser mujer, fue una de las condiciones sobre las cuales se produjo el modelo de masculinidad hegemónica para los niños: las oposiciones, en cuanto al universo moral, contenidos o actividades concretas para niñas y para niños, dan cuenta también de las necesidades de establecer diferenciaciones, de trazar negaciones. En este sentido, también se destaca el no ser homosexual, mantener los rasgos identitarios dentro de una matriz heterosexual que definía sus prácticas, sus roles en la escuela (y en sociedad). El fenómeno “inmoral” de la homosexualidad se observaba asociado a la patologización de las conductas sexuales de los niños bajo palabras como “desviado”, “morbo”, “invertido”, “perverso”, “histérico”.

Por otra parte, se identifican algunos núcleos de sentidos que representan décadas, micro periodizaciones, al respecto de la producción de géneros y sexualidades, con expresiones de cambios más radicales al respecto de las identidades de género sobre la segunda década del siglo XX. Anteriormente, los informes y memorias dan cuenta de las preocupaciones de la época por avanzar con las reformas escolares (edilicias, materiales, de programas y de formación del personal docente) además de basarse en ideales regulatorios fundados en la idea de lo bueno, lo malo, lo justo, las nociones de moral, higiene y urbanidad, con influencias más claras de los valores religiosos.

Sobre los programas escolares de educación física y los contenidos prescriptos, el primer cambio se observa en los primeros años del siglo XX, en la producción de contenidos con menos detalle sobre la distinción de los ejercicios específicos para niñas y niños, apelando al conocimiento de las maestras y maestros para impartir estos contenidos. A este movimiento lo acompañó una mayor producción y circulación de manuales o conferencias específicas sobre la temática (mayoritariamente a cargo de médicos y algunos pedagogos) y la aparición de nuevas actividades como juegos libres (en algunos casos diferenciados por sexo). Sobre la segunda década del siglo XX, se incluirán también actividades deportivas, con las debidas distinciones por sexo, y permanece el interés por regular el campo en estos sentidos, con criterios comunes a las décadas anteriores al respecto del despliegue de movimientos y cuidado de la energía. A modo de ejemplo, en el programa de 1917 se detalla el disco, cricket y lawn-tenis para las niñas y el fútbol, los bolos y las bochas (además de los anteriores) para los niños.

También, estos movimientos se vieron acompañados de ciertos cambios en el universo moral que les era prescripto y proscripto a las infancias, fuertemente visible en las comunicaciones escolares, informes y memorias de autoridades y otros actores del ámbito escolar. En estos primeros años se enfatizan fundamentalmente las ideas de ciudadanía, como principal regulador de las distinciones sexo genéricas. Los manuales escolares se construyeron con proyecciones semánticas en torno a la idea de ciudadano, que para el caso de los niños se asoció mayoritariamente al ámbito público, la responsabilidad moral y económica del país, el conocimiento sobre su funcionamiento económico y político, y en el caso de las niñas a la esfera privada y la responsabilidad sobre el

cuidado de todos y todas, la gestión del hogar pero sobre todo la crianza de los hijos, manteniendo como supuesto constante en ambos casos la proyección del país a futuro.

Al respecto del universo moral y kinésico esperado para las infancias en esta primera década, la apelación a la armonía, la uniformidad y la elegancia, serán nuevos valores en con sentidos diferentes para unos y para otras. Para el caso de los varones, se asociaría al despliegue de una gestualidad viril pero controlada, sin movimientos bruscos o groseros, controlando actitudes y posturas. Para el caso de las niñas, se asoció a la pulcritud, el decoro, el cuidado en la ejecución de las labores o los movimientos, la sencillez en la vestimenta, en la selección de colores y en el arreglo del hogar.

La noción de “debilidad orgánica” también fue otro núcleo de sentido que caracterizó las primeras décadas del siglo XX, con una traducción en un abanico amplio de prácticas asociadas al estudio de las anormalidades escolares, dentro de las cuales se encuentran los desórdenes sexuales (también generizados). Se desarrollan las conclusiones sobre este aspecto más adelante.

Sobre el final de la segunda década del siglo XX, las anteriores cuestiones cambian, con expresiones más notorias en lo que refiere a las identidades y expresiones de género de la escena montevideana. Para el caso de las feminidades, la emergencia de la figura de la “mujer moderna” y la “nueva mujer moderna”, se reconoce como una ruptura a los modelos dominantes de feminidad¹⁹⁵. Una mujer que comenzó a irrumpir en la esfera pública, alineada con la idea de progreso, generando una distancia con los discursos y prácticas religiosas, que además de estar densamente cargada de ambigüedades sobre las identidades y relaciones de género, se vinculó directamente con un nuevo universo kinésico y estético (prácticas deportivas y rítmicas, nuevas vestimentas, cortes de cabello y circulación de nuevos productos a ser consumidos).

Sus traducciones más claras para el campo específico de la Educación Física se observan a partir de la segunda década del siglo 20, aunque su surgimiento responde a un proceso de años de diálogos trasnacionales, siendo posible identificar algunos de sus prolegómenos en las fuentes estudiadas: principalmente visibles en la necesidad de desarrollar estrategias curriculares que contribuyeran a la formación física, social y moral de la futura madre y obrera, la práctica de nuevas actividades para las niñas en el campo de la educación física, asociadas al deporte, las intervenciones que algunas maestras empezaron a hacer en la esfera pública al discutir con autoridades masculinas del ámbito educativo y la ocupación de nuevos puestos laborales por parte de las mujeres en Montevideo.

La producción de abyecciones

¹⁹⁵ Según la historiadora Inés Cuadro (Cuadro Cawen, 2023), en estas décadas también se observan ciertos cambios en la producción de masculinidad de la época, cambios en las economías de deseo, las vestimentas y productos de consumo.

La antropología, la medicina, la psiquiatría y la pedagogía fueron campos disciplinares que trazaron discursos y prácticas, que sirvieron a denominar aquello que constituyó el campo de los sujetos, y por tanto de lo abyecto. Ciertos órdenes corporales fueron señalados y tratados de forma especial a la hora de pensar al cuerpo en los ámbitos pedagógicos de principio de siglo XX. Las deformidades, los signos de anormalidad, de debilidad o de “inferioridad constitucional” se marcaron con relativa frecuencia en las fuentes, en informes médicos y escolares, en la creación de fichas de análisis de la población escolar. En términos generales, el concepto de “pobreza orgánica” sirvió de guía para la implementación de estrategias hacia el mejoramiento del organismo infantil.

Para el caso de los varones, generalmente las proscipciones se asociaban con el cultivo de la ignorancia, la tontería, la mentira, el capricho, pero también con la debilidad, la apatía, la reserva, la lozanía, la pereza y la quietud, asociadas a la fragilidad física (enclenquismo, palidez) y a la irregularidad en la “evolución sexual”. Los niños con temperamentos apáticos o que temían lastimarse, aquellos niños que no jugaban como el resto, que permanecían en los márgenes, cuyo comportamiento se asociaba incluso a la enfermedad, eran masculinidades que precisaban ser corregidas.

Comportamientos inoportunos referidos a la sexualidad, al desorden de los deseos y las pasiones de los niños eran elementos que también se explicitaban dentro del orden de lo abyecto para los niños montevideanos. La inmoralidad, la perversión, la insuficiencia de inhibición, la prepotencia de instintos, la falta de atención, orden o disciplina, el sedentarismo y la lozanía, eran algunas de sus expresiones.

Por otro lado, la patologización del cuerpo de las niñas y las mujeres, la reiteración discursiva al respecto de su debilidad, fragilidad e inferioridad orgánica en comparación con el varón, personas potencialmente enfermas, potencialmente irritables e histéricas, destinatarias “naturales” del ejercicio del poder médico. La observación de fenómenos como la menstruación, la evolución de su sexualidad y la vigilancia sobre el cuidado de su energía dan cuenta de las regulaciones que trazaron el orden de lo abyecto para las feminidades.

La coquetería, la seducción, la vanidad, la curiosidad, actitudes asociadas a ser “pajarito” o “picaflor” (que va de flor en flor) eran explícitamente nombradas como inmorales o indeseables. A su vez, el hecho de que fueran desaconsejadas para las niñas las prácticas, actividades, contenidos y características asociadas a los niños, sugeriría otro plano de lo abyecto: la machona. Esta es una figura que se observa con claridad en trabajos que estudian tanto la situación europea como de la región, y los imperativos relacionales, conductuales y corporales que se despliegan en las fuentes dan cuenta de cómo esto también permeó el escenario educativo uruguayo.

En este sentido, el ejercicio físico, la gimnasia y los juegos libres, operaron como prácticas correctivas de muchas deformaciones, retardos e invalideces. En los niños asociadas al desarrollo

orgánico y del carácter, al desarrollo de la atención, la constancia, el orden, la disciplina, la sagacidad, la coordinación, la viveza y la educación de los sentidos. En las niñas, a cuestiones higiénicas en un sentido orgánico y psíquico, aspectos estéticos, el desarrollo de la armonía, la gracia, la elegancia y la sencillez en el movimiento, como forma impedir que dediquen sus energías en fantaseos y ensoñaciones.

Discusiones que instalaron los feminismos y sus principales reivindicaciones de cara a futuras investigaciones

En el proceso que podríamos describir como “espiralado”, de producción de una tesis historiográfica las vueltas de la espiral habilitan la emergencia de nuevos acontecimientos, la reactualización de problemáticas o tensiones que se dejaban adivinar, y que cada vez toman nuevas dimensiones, sobre todo nuevas formas. Podríamos decir que algo de esto fue lo que ocurrió al avanzar con el problema de investigación y topar, en el contacto con las fuentes, con los discursos feministas de principio de siglo XX.

Los postulados de María Abella Ramírez en el “Programa Mínimo de reivindicaciones femeninas”, presentado en el XIII Congreso Universal de Librepensamiento en Buenos Aires en 1906, fueron los primeros emergentes que dieron lugar a nuevas preguntas sobre los discursos y las prácticas que condicionaron la configuración del campo de la Educación Física en las décadas estudiadas. El programa incluía a la educación física como uno de sus primeros puntos, en contexto de disputa por la igualdad en los derechos políticos y civiles de las mujeres. A partir de allí, las preguntas sobre el cuerpo, sobre la producción de la diferencia sexual, sobre las relaciones de género y sobre los procesos de educación del cuerpo de niñas, niños y niñas en la escuela se vieron obligadas a introducir nuevos sentidos, contrapuntos que evidenciaron (aún más) la heterogeneidad discursiva que conforma un momento histórico.

A lo largo del trabajo, intentamos hacer visible este sistema de relaciones y formas discursivas, evidenciamos cómo varias mujeres que fueron importantes educacionistas del período estudiado también tuvieron roles protagónicos en los feminismos del momento y jugaron un lugar particular en las discusiones sobre la educación y/o la educación física de las mujeres. Podríamos decir que María Stagnero de Munar, Enriqueta Compte y Riqué, María Armand Ugon, María Abella Ramírez, Aurelia Viera, Leonor Hortiou, y Paulina Luisi, fueron las principales referentes uruguayas en estos sentidos. Sin dejar de reconocer, las redes internacionales que algunas de ellas mantuvieron con otras referentes feministas del Río de la Plata y Europa, se destacan también el peso del discurso de algunos referentes varones como José Batlle y Ordóñez y Carlos Vaz Ferreira, entre otros que simbolizan los puntos de contacto entre el Batllismo, los movimientos de Emancipación Femenina y la educación de los y las niñas.

Es claro que estos esfuerzos tuvieron que medirse y ajustarse a lo que un trabajo de maestría puede proponer en su desarrollo. En este sentido, las tensiones observadas conforman, sin lugar a dudas, material de inspiración para futuras investigaciones.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ahmed, S., & Olivares Mansuy, C. (2015). *La política cultural de las emociones* (2ª ed). Universidad Nacional Autónoma de México.
- Aisenstein, Á. (2006). *La educación física escolar en Argentina. Conformación y permanencia de una matriz disciplinar, 1880-1960*. Universidad de San Andrés.
- Aisenstein, Á. (2007). La matriz discursiva de la Educación Física escolar. Una mirada desde los manuales. Argentina, 1880-1950. En *Políticas y estéticas del cuerpo en América Latina* (Universidad de Los Andes, Facultad de Ciencias Sociales, Departamento de Antropología, Centro de Estudios Socioculturales e Internacionales – CESO., pp. 103-130).
- Akotirene, C. (2019). *Interseccionalidad*. Polén Livros.
- Ardao, A. (1962). *Racionalismo y liberalismo en el Uruguay*. Departamento de Publicaciones de la Universidad de la República. <https://anaforas.fic.edu.uy/jspui/handle/123456789/57297>
- Aresti, N. (2007). *La mujer moderna, el tercer sexo y la bohemia en los años veinte*. 10, 173-185.
- Baldasarre, M. I. (2022). Cultura visual, moda femenina y comercio entre París y Buenos Aires en el siglo XIX. En *Culturas Visuales desde América Latina* (Primera Edición). Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones Estéticas.
- Barcia, P. L. (2018). *Lugones y la educación* (1ra ed. digital). Ministerio de Educación de la Nación.
- Barrán, J. P. (1994). *Medicina y Sociedad en el Uruguay del novecientos*. Ediciones de la Banda Oriental.
- Barrán, J. P. (1999). *BIOLOGÍA, MEDICINA Y EUGENESIA EN URUGUAY*. LI-2. <http://asclepio.revistas.csic.es>
- Barrán, J. P. (2001). *Amor y transgresión en Montevideo* (1.ª ed.). Ediciones de la Banda Oriental.

- Barrán, J. P. (2017). *Historia de la sensibilidad en el Uruguay 1800-1920. La cultura «bárbara». El disciplinamiento* (15ta ed.). Ediciones de la Banda Oriental.
- Barrán, J. P., & Nahum, B. (1990). *El Uruguay del novecientos. Batlle Los Estancieros y El Imperio Británico Tomo 1* (2da ed.). Ediciones de la Banda Oriental.
- Batthyány, K., & Cabrera, M. (2011). *Metodología de la investigación en Ciencias Sociales*. Departamento de Publicaciones, Unidad de Comunicación de la Universidad de la República (.
- Bjerg, M. (2019). *Una genealogía de la historia de las emociones*. 23(1).
- Bock, G. (1898). *La historia de las mujeres y la historia del género: Aspectos de un debate internacional*. 1(1), 55-77.
- Bontempo, M. P. (2016). El cuerpo de la mujer moderna. La construcción de la feminidad en las revistas de editorial atlántida (1918-1933). En *Mujeres en Movimiento. Deporte, cultura física y feminidades. Argentina 1870-1980*. Editorial Prometeo.
- Bosch, E., Ferrer-Pérez, V., & Gili, M. (2001). *Historia de la misoginia* (Vol. 13). Anthropos ; Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Iztapalapa.
- Bourdieu, P. (2000). *La dominación masculina*. Editorial Anagrama.
- Brandão de Souza Mendes, M. I. (2009). Del ideal de robustez al ideal de delgadez: Educación Física, salud y estética. *Movimento (ESEFID/UFRGS)*, 15(04), 175-191.
- Burke, P. (1993). *Formas de hacer Historia*. Alianza Editorial.
- Burke, P. (2001). *Visto y no visto. El uso de la imagen como documento histórico*. CRITICA.
- Buscarons, C., & Cobo, T. (2009). Discursos de género, legislación y ciudadanía: Uruguay (1903-1932). *Anuario de Hojas de Warmi*, 14.
- Butler, J. (2002). *Cuerpos que importan: Sobre los límites materiales y discursivos del «sexo»* (Primera edición 2002, tercera reimpresión). Paidós.
- Butler, J. (2007). *El género en disputa: El feminismo y la subversión de la identidad*. Paidós.

- Caetano, G. (2000). *Los uruguayos del Centenario. Nación, ciudadanía, religión y educación (1910-1930)*. Taurus.
- Caetano, G. (2013). *El «Uruguay laico»: Matrices y revisiones (1859—1934)*. Taurus.
- Calvo Isaza, O. (2011). Conocimiento desinteresado y ciencia americana. El Congreso Científico (1898-1916). *Historia Crítica*, 45, 86-113. <https://doi.org/10.7440/histcrit45.2011.05>
- Chauvelot, D. (2001). *Historia de la histeria: Sexo y violencia en lo inconsciente*. Alianza Editorial. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=158657>
- Cho, S., Crenshaw, K., & McCall, L. (2013). *Toward a Field of Intersectionality Studies: Theory, Applications, and Praxis*. 38(4), 785-810.
- Ciccía, L. (2022). *La invención de los sexos. Como la ciencia puso el binarismo en nuestros cerebros y cómo los feminismos pueden ayudarnos a salir de ahí* (1ra ed.). Siglo XXI Editores Argentina.
- Clavero, C. (2018). *Ana Armand Ugon y la formación del sujeto “niñas” en las Escuelas del Hogar*. 4, 177-197.
- Clavero, C. (2022). “Educación técnica de la mujer”: *El informe de Cecilia Grierson para Argentina y su recepción en Uruguay (1900-1918)*. 6(2).
- Clavero White, C. (2023). *La fabricación política del hogar: Enseñanza e institucionalidad de la economía doméstica en Uruguay (1900-1935)*. Universidad de la Republica, FHCE.
- Corbin, A., Courtine, J.-J., & Vigarello, G. (2005). *Historia del cuerpo*. Taurus.
- Craviotto, A. C. (2017). *El sujeto entre la clínica y la escuela. La relación cuerpo-psique y la lectura de Freud en Uruguay (1900-1930)*. Universidad de Buenos Aires.
- Cuadro Cawen, I. (2016). *Feminismos, culturas políticas e identidades de género en Uruguay*. Pablo de Olavide de Sevilla.
- Cuadro Cawen, I. (2023). *Los varones reaccionan: Masculinidades en el Novecientos uruguayo*. 20(29). <http://portal.amelica.org/ameli/journal/27/274686005/>

- Darré, S. (2005). *Políticas de género y discurso pedagógico. La educación sexual en el Uruguay del siglo XX*. Ediciones Trilce.
- Didi Huberman, G. (2007). *La Invención De La Histeria. Charcot y la iconografía fotográfica de la Salpêtrière*. Ediciones Cátedra.
- Dogliotti Moro, P. (2014). Educación Física y educación del cuerpo en el Uruguay: Jess T. Hopkins (1912-1922). *Educación Física y Deporte*, 33(1), 31-50.
<https://doi.org/10.17533/udea.efyd.v33n1a03>
- Dogliotti Moro, P. (2018). *Educación/enseñanza del cuerpo en la formación del profesor de educación física en el Uruguay (1948-1970)* [Doctor en Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata]. <https://doi.org/10.35537/10915/73914>
- Dogliotti Moro, P., & Scarlato, I. (2016). Configuraciones sobre el juego y el tiempo libre: Un análisis de las políticas de educación física en el Uruguay (1876 -1915). En *Cuerpo, currículum y discurso. Un análisis de políticas de educación física en el Uruguay*. CSIC - Udelar.
https://www.csic.edu.uy/sites/csic/files/dogliotti_cuerpo_curriculum_y_discurso_isef.pdf.
- 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]. Universidad de la Republica.
- Duffau, N. (2019). *Historia de la locura en Uruguay (1860-1911): Alienados, médicos y representaciones sobre la enfermedad mental*. Universidad de la Republica, Comisión Sectorial de Investigación Científica.
- Dussel, I. (2013). The Visual Turn in the History of Education: Four Comments for a Historiographical Discussion. En T. S. Popkewitz (Ed.), *Rethinking the History of Education* (pp. 29-49). Palgrave Macmillan US. https://doi.org/10.1057/9781137000705_2
- Dussel, I., & Priem, K. (2017). The visual in histories of education: A reappraisal. *Paedagogica Historica*, 53(6), 641-649. <https://doi.org/10.1080/00309230.2017.1392582>

- Eco, U., & De Michele, G. (2005). *Historia de la belleza* (6ta ed.). Lumen.
- Ehrick, C. (2005). *The Shield of the Weak: Feminism and the State in Uruguay, 1903-1933*.
- Espiga Dorado, S. (2021). Discursos convergentes en la construcción de la infancia sana a través de los manuales escolares. *History of Education in Latin America - HistELA*, 4, e24723.
<https://doi.org/10.21680/2596-0113.2021v4n0ID24723>
- Espiga Dorado, S. (2022). *Las representaciones sociales de la infancia en los manuales escolares de Figueira y de Abadie Soriano y Zarrilli 1900-1934*. Universidad de la Republica.
- Espiga, S. (2015). *La infancia normalizada: Libros, maestros e higienistas en la escuela pública uruguaya 1885-1918* (1a. ed.). ANTITESIS.
- Fausto-Sterling, A. (2006). *Cuerpos Sexuado. La política de género y la construcción de la sexualidad*. Melusina.
- Federici, S. (2018). *El patriarcado del salario. Críticas feministas al marxismo*. Traficantes de sueños.
- Foucault, M. (1970). *La arqueología del saber*. Siglo XXI Editores S.A de C.V.
- Foucault, M. (1991). *Historia de la sexualidad*. Siglo XXI.
- Garzón, F. M. (2000). *Historia de la fisiología en el Uruguay*. Oficina del Libro AEM.
- Gleyse, J., & Lima Neto, A. A. de. (2021). Uma moral “corporal” generificada nos manuais escolares franceses de moral e de higiene (1880-1974). *Educar em Revista*, 37, e75698.
<https://doi.org/10.1590/0104-4060.75698>
- Goellner, S. V. (2000). *MULHERES EM MOVIMENTO: imagens femininas na Revista Educação Physica*. 25(2), 77-94.
- Goellner, S. V. (2006). MULHER E ESPORTE NO BRASIL: ENTRE INCENTIVOS E INTERDIÇÕES ELAS FAZEM HISTÓRIA. *Pensar a Prática*, 8(1), 85-100.
<https://doi.org/10.5216/rpp.v8i1.106>

- Goellner, S. V. (2008). FEMINISMOS, MULHERES E ESPORTES: QUESTÕES EPISTEMOLÓGICAS SOBRE O FAZER HISTORIOGRÁFICO. *Movimento (ESEFID/UFRGS)*, 13(2), 173-196. <https://doi.org/10.22456/1982-8918.3554>
- Goldman, N. (1989). *El discurso como objeto de la historia* (Hachette).
- González, F. J., & Fensterseifer, P. E. (2014). *Dicionário crítico de Educacao Física* (3ra edicao). Editora Unijuí.
- Koselleck, R. (1992). *Uma história dos conceitos: Problemas teóricos e práticos*. 5(10), 134-146.
- Lamas, M. (2013). *El género. La construcción cultural de la diferencia sexual* (4ta Edición). Miguel Angel Porrúa.
- Lamas, M. (2015). *Usos, dificultades y posibilidades de la categoría género. Género: La construcción cultural de la diferencia sexual*. 1(1), 313-348.
- Laqueur, T. (1990). *La construcción del sexo. Cuerpo y género desde los griegos hasta Freud*. Ediciones Cátedra.
- Lavrin, A. (2005). *Mujeres, Feminismo y cambio social en Argentina, Chile y Uruguay 1890-1940*. Ediciones de la Dirección de Bilbiotecas, Archivos y Museos.
- Le Goff, J. (1991). *El orden de la memoria. El tiempo como imaginario* (1ra edicioón). Ediciones Paidós.
- Malan, P. (2020). Deportivización y proceso de secularización en el Uruguay (1870-1930). *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*, 34(Esp.), 39-49. <https://doi.org/10.11606/1807-5509202000034nesp039>
- Mallada, A. (2019, octubre 4). La vestimenta como forma de moldear los cuerpos: La educación del cuerpo femenino en el Uruguay (1903-1939). *13o Congreso Argentino y 8o Latinoamericano de Educaci' on F' isica y Ciencias*.
- Martinelli, G. de, Ledesma Prietto, N., & Valobra, A. M. (2013). Los discursos de Eva Perón sobre los derechos políticos de las mujeres en el contexto de debate, promulgación y aplicación de

- la ley 13010/47. En *Historia y metodología: Aproximaciones al análisis del discurso*.
Universidad Nacional de La Plata.
- Millán, S. P. (2016). *LOS ROSTROS DE LA LOCURA La producción discursiva e iconográfica de la locura en la mujer en Uruguay a comienzos de siglo XX*.
- Moraes e Silva, M., & Fontoura, M. P. (2011). Educação do corpo feminino: Um estudo na Revista Brasileira de Educação Física (1944-1950). *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*, 25(2), 263-275. <https://doi.org/10.1590/S1807-55092011000200008>
- Moscoso, J. (2015). *Historia de las emociones, ¿de qué es historia?* 4, 15-27.
- Moser, C. (1995). *Planificación de género y desarrollo*. Flora Tristan Ediciones.
- Nari, M. (2004). *Políticas de maternidad y maternalismo político. Buenos Aires, (1890-1940)*.
Biblos.
- Oddone, J., & Paris, B. (1963). *Historia de la Universidad de Montevideo. La Universidad Vieja (1849- 1885)*. Departamento de Publicaciones de la Universidad de la República.
- Oddone, J., & Paris, B. (1971a). *La Universidad uruguaya desde el militarismo a la crisis (1885-1958)*. Departamento de Publicaciones, Universidad de la República.
- Osta, L., & Espiga, S. (2018). Maternidad, Medicina e Higenismo en Iso manuales médicos. Montevideo segunda mitad del siglo XIX. *REVISTA DE HISTÓRIA*, 6(13), 102-199.
- Palomeque, A. L. (2012a). *Historia de la Educación Uruguaya: 1886-1930 (Vol. 3)*. Ediciones de la Plaza.
- Palomeque, A. L. (2012b). *José Pedro Varela y su tiempo: Vol. IV*.
- Palomeque, A. L. (2019). *La emancipación femenina en el Uruguay. El desprendimiento del régimen colonial*. Tradinco.
- Park, R., & Mangan, J. A. (2013). *From Fair Sex to Feminism: Sport and the Socialization of Women in the Industrial and Post-Industrial Eras. Sport in the Global Society*. Routledge.
- Pastor Pascual, A. (2021). *Chandaleras. Masculinidad femenina vs. Femenidad obligatoria en el deporte*. Piedra Papel Libros.

- Pateman, C. (1990). *The Disorder of Women: Democracy, Feminism, and Political Theory* (1.^a ed.). Stanford University Press.
- <http://gen.lib.rus.ec/book/index.php?md5=F4002EFF15F70D074BE798640C6B043E>
- Pateman, C., Agra Romero, M. Xosé., & Femenías, M. L. (1995). *El contrato sexual*. Anthropos ; Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Iztapalapa.
- Pêcheux, M. (2008). *O discurso. Estrutura ou acontecimento*. (5ta ed.). Pontes Editores.
- Pérez Monkas, G. (2016). *La (des)aparición de las prácticas corporales sometidas. Una arqueología en el Uruguay del siglo XIX (1861-1871)*. Universidad Nacional de La Plata.
- Pérez Vejo, T. (2012). *¿Se puede escribir historia a partir de imágenes? El historiador y las fuentes icónicas*. 16(32), 17-30.
- Peruchena, L. (2020). *Maternidad, maternalismo y Estado en el Uruguay del Novecientos*. Universidad de la Republica.
- Pineau, P. (2018). Historiografía educativa sobre estéticas e sensibilidades na América Latina: Um balanço (que se tem conhecimento) incompleto. *Revista Brasileira de História da Educação*, 18, 1-16. <https://doi.org/10.4025/rbhe.v18.2018.e023>
- Quitau, E. A., & Soares, C. L. (2016). Um manual do século XVIII: Culto à natureza e educação do corpo em “Ginástica para a Juventude”, de Guts Muths. *Revista Brasileira de História da Educação*, 16(1). <https://doi.org/10.4025/rbhe.v16i1.540>
- Rabinbach, A. (1990). *The Human Motor: Energy, Fatigue, and the Origins of Modernity*. Basic Books, Inc.
- Real de Azúa, C. (2007). *El impulso y su freno*. Ediciones de la Banda Oriental.
- Rich, A. (1986). *Compulsory Heterosexuality and Lesbian Existence*. 23-75.
- Riego Amézaga, B. (2019). *Las imágenes como fenómeno cultural: Una necesaria mirada en etapas para abordar los retos actuales*. 10, 17-49.
- Rodríguez, C. (2020). *La eugenesia en el Uruguay y su vínculo con el campo de la educación física (1900-1948)*. Universidad de la Republica.

- Rodríguez, C. (2020). *La eugenesia en el Uruguay y su vínculo con el campo de la educación física (1900-1948)*. Universidad de la Republica.
- Rodriguez Giménez, R. (2001). El cuerpo en la escena del Uruguay del 900. *Estudios sobre deporte*, 5(26), 155-164. <https://www.efdeportes.com/efd26/uru900.htm>.
- Rodríguez Giménez, R. (2012). *Saber del cuerpo: Una exploración entre normalismo y universidad en ocasión de la educación física (Uruguay, 1876-1939)*. Universidad de la Republica.
- Rodríguez Villamil, S., & Sapriza, G. (1984). *Feminismo y Política*. 1(4), 16-31.
- Rohden, F. (2003). *A construção da diferença sexual na medicina*. 19(2), 201-212.
- Rohden, F. (2008). O império dos hormônios e a construção da diferença entre os sexos. *História, Ciências, Saúde – Manguinhos*, 15, 133-152.
- Roldan, D. P. (2010). *Discursos alrededor del cuerpo, la máquina, la energía y la fatiga: Hibridaciones culturales en la Argentina fin-de-siècle*. 17(3), 643-661.
- Romero, D. (2021). *La mujer moderna de la edad de plata (1868-1936): Disidencias, invenciones y utopías*. *Introducción*. 37, 13-24. <https://doi.org/10.14198/fem.2021.37.01>
- Rubin, G. (1986). *El tráfico de mujeres. Notas sobre la «Economía Política» del sexo*. 8(30), 95-145.
- Ruegger Otermin, M. C., Torrón Preobrayensky, A., Zinola Diez, P. J., & Rodríguez Cataldo, C. A. (2014). Representaciones Y Discursos De La Educación Física Escolar En Uruguay: Una Visión Desde Los Programas Oficiales. *Educación Física y Deporte*, 33(2). <https://doi.org/10.17533/udea.efyd.v33n2a08>
- Ruggiano Lopez, G. (2016). *Ser un cuerpo educado: Urbanidades en el Uruguay (1875-1918)* [Doutor em Educação, Universidade Estadual de Campinas]. <https://doi.org/10.47749/T/UNICAMP.2016.981890>
- Sapriza, G. (2001). Historia y Género. En *Género y Sexualidad en el Uruguay*. Trilce.
- Sapriza, G. (2019). Las ineludibles monjas del Buen Pastor en la cárcel de mujeres (Uruguay-1898-1989). *Descentrada*, 3(2), e085. <https://doi.org/10.24215/25457284e085>

- Sautu, R. (2005). *Todo es teoría. Objetivos y métodos de investigación*. Lumiere.
- Scarlato, I. (2015). *Corpo e temo livre. As plazas vecinales de cultura física em Montevideú (1911-1915)*. Universidade Federal de Santa Catarina.
- Scharagrodsky, P. (2001). *Cuerpo, Género y Poder en la escuela: El caso de la Educación Física Escolar Argentina (1880-1930)*. 27(2), 121-151.
- Scharagrodsky, P. (2003). *La educación física argentina en los manuales y textos escolares (1880-1930)*.
- Scharagrodsky, P. (2004). *Juntos pero no revueltos: La educación física mixta en clave de género*. 34(121), 59-76.
- Scharagrodsky, P. (2006a). «Ejercitando» los cuerpos masculinos y femeninos. *Aportes para una historia de la educación física escolar argentina (1880-1990)*. 82-89.
- Scharagrodsky, P. (2006b). El padre de la educación física argentina: Fabricando una política corporal generizada (1901-1938). En *Tras las huellas de la Educación Física escolar argentina. Cuerpo, género y pedagogía: 1880-1950*. Prometeo Libros.
- Scharagrodsky, P. (2006c). Los ejercicios militares en la escuela argentina: Modelando cuerpos masculinos y patriotas a fines del siglo XIX. En *Tras las huellas de la Educación Física escolar argentina. Cuerpo, género y pedagogía: 1880-1950* (pp. 105-133). Prometeo Libros.
- Scharagrodsky, P. (2008). Entre la maternidad y la histeria. Medicina, prácticas corporales y feminidad en el Buenos Aires del fin de siglo XIX. En *Gobernar es ejercitar. Fragmentos históricos de la Educación Física en Iberoamérica* (p. 219). Prometeo Libros.
- Scharagrodsky, P. (2011). La constitución de la educación física escolar en la Argentina. Tensiones, conflictos y disputas con la matriz militar en las primeras décadas del siglo XX. En *La invención del «homo gymnasticus» Fragmentos históricos sobre educación de los cuerpos en movimiento en Occidente* (pp. 441-471). Prometeo Libros.

- Scharagrodsky, P. (2013). Discursos pedagógicos, procesos de escolarización y educación de los cuerpos. En *Cuerpo y Educación física. Perspectivas latinoamericanas para pensar la educación de los cuerpos*. (pp. 15-43). Biblos.
- Scharagrodsky, P. (2014). Dime cómo te mueves y te diré cuál es tu «sexo»: Discurso médico, educación física y diferencia sexual a finales del siglo XIX y principios del siglo XX. En *Moralidades y comportamientos sexuales. Argentina, 1880-2011* (pp. 73-94). Editorial Biblos.
- Scharagrodsky, P. (2015a). *El Sistema Argentino de Educación Física. Entre el cientificismo, la higienización, el eclecticismo y la argentinidad*. 37(2), 158-164.
- Scharagrodsky, P. (2015b). Las feministas y sus «miradas» sobre la cultura física y la Educación Física «femenina» en la Argentina, primeras décadas del siglo XX. En *Pensando la Educación Física como área de conocimiento. Problematizaciones pedagógicas del sujeto y el cuerpo* (pp. 155-168). Miño y Dávila Editores.
- Schiebinger, L. (1986). *Skeletons in the Closet: The First Illustrations of the Female Skeleton in Eighteenth-Century Anatomy*. 14, 42-82.
- Scott, J. W. (1996). El género: Una categoría útil para el análisis histórico. En *El género: La construcción cultural de la diferencia sexual* (pp. 265-302). PUEG Compiladora.
- Scott, J. W. (2011). *Género: ¿Todavía una categoría útil para el análisis?* 6(1), 95-101.
- Segato, R. (2016). *La guerra contra las mujeres*. Traficantes de Sueños.
- Sempol, D. (2013). *Intimidad y (homo)sexualidad: Entre la empiria y la teoría social*. 8, 231-243.
- Soares, C. L. (2006). *Pedagogias do corpo: Higiene, ginásticas, esporte*. 2, 75-86.
- Soares, C. L. (2011). *As roupas destinadas aos exercícios físicos e ao esporte: Nova sensibilidade, nova educação do corpo (Brasil, 1920-1940)*. 22(3), 81-96.
- Soares, C. L. (2015a). Uma educação pela natureza: O método de educação física de Georges Hébert. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, 37(2), 151-157.
<https://doi.org/10.1016/j.rbce.2014.11.016>

- Soares, C. L. (2015b). Uma educação pela natureza: O método de educação física de Georges Hébert. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, 37(2), 151-157.
<https://doi.org/10.1016/j.rbce.2014.11.016>
- Soares, C. L. (2022). *Corpo e Historia*. Autores Associados Ltda.
- Sosa, F. (2017). *Acceso de mujeres a la educación secundaria pública en el Uruguay (1911-1936) Femeidades, sexualidades y maternidades*. FACULTAD LATINOAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES SEDE ACADEMICA ARGENTINA.
- Swain, G. (1994). *El alma, la mujer, el sexo y el cuerpo Las metamorfosis de la histeria a fines del siglo XIX*.
- Tarzibachi, E. (2017). *Cosa de mujeres. Menstruación, género y poder*. SUDAMERICANA.
- Vertinsky, P. (1990). *The eternally wounded woman. Women, exercise and doctors in the late nineteenth century*. Manchester University Press.
- Vertinsky, P. (1994a). *Relations, Women's History and Sport History: A Decade of Changing Enquiry, 1983-1993*. 21(1), 1-24.
- Vertinsky, P. (1994b). *The social Construction of the Gendered Body: Exercise and the Exercise of Power*. 11(2), 147-171.
- Veyne, P. (1984). *Cómo se escribe la historia. Foucault revoluciona la historia*. Alianza Editorial.
- Vigarello, G., Barrán, J. P., & Martínez Amoretti, A. (1995). *Lo sano y lo malsano: Desde la Edad Media hasta nuestros días*. Trilce.
- Viveros, M. (2016). *La interseccionalidad una aproximación situada a la dominación*. 52, 1-17.

FUENTES

- Acevedo, E. (1907). *El libro del pequeño ciudadano*. Montevideo: El siglo Ilustrado .
- Acevedo, E. (1907). *El libro del pequeño ciudadano*. Montevideo: El Siglo Ilustrado.
- Araújo, O. (1911). *Historia de la escuela uruguaya*. Montevideo: El Siglo Ilustrado.
- Baeza, A. (1892). *Programa de Gimnasia para las escuelas públicas del estado*. Montevideo: Imprenta Artística de Dornaleche y Reyes.

- Berra , F. (1886). *Los tipos de horario escolar*. Buenos Aires: Litografía y encuadernación de Jacobo Peuser.
- Berra, F. A. (1889). *Una lección de Higiene*. Montevideo: Dornaleche y Reyes.
- Catalá de Princivalle, E. (1905). *Lecciones de Economía Doméstica*. Montevideo: El siglo Ilustrado.
- Figueira, J. H. (1898). Enciclopedia. Pensamientos sueltos. In J. H. Figueira, *Boletín de Enseñanza Primaria* (pp. 163-173). Montevideo, Uruguay.
- Figueira, J. H. (s.d). *Trabajo*. Montevideo.
- Hormaeche, P. (1883). *La herencia*. Montevideo: Imprenta de la colonia española.
- Lamas , A. (1903). *Educación Física y manual de Gimnasia Escolar*. Montevideo: A. Barreiro y Ramos.
- Lamas , A., & Lamas , E. (1904). *Lecturas sobre Moral, Higiene y Economía Doméstica*. Montevideo: A. Barreiro y Ramos. Editor Librería Nacional.
- Lamas, A. (1901). *Elementos de Anatomía, Fisiología é Higiene*. Montevideo: Barreiro y Ramos.
- Lamas, A. (1903). *Educación Física y Manual de Gimnasia Escolar*. Montevideo: Barreriro y Ramos.
- Lamas, A. (1912). *Educación Física é intelectual conexas. Un plan de educación física infantil*. Montevideo: A. Barreiro y Ramos.
- Luisi, P. (s/f). *Maternidad*. Montevideo: Archivo Paulina Luisi. Bilblioteca Nacional.
- Martinez Vázquez, F. (1912). *El Cuerpo Humano. Nociones elementales de anatomía, fisiología é higiene*. Montevideo: Instituto Martinez Vázquez.
- Morquio, L. (1907). *La Higiene Escolar en la América Latina. Comunicación presentada al tercer congreso médico Latinoamericano reunido en Montevideo*. Buenos Aires: Tacuarí.
- Palumbo, L. (1901). *Educación especial que debe recibir la mujer. Conferencia escrita para ser leída en la 2da reunión del congreso científico Latino-Americano*. Montevideo: Imprenta Rural.
- Ramírez, M. A. (1965). *Ensayos Feministas*. Montevideo: El Siglo Ilustrado.

- Schiaffino, R. (1913). *Morbilidad y Profilaxis de los Escolares. Estudio basado en la estadística del Cuerpo Médico Escolar de Montevideo en el año 1913*. Montevideo: Imp. "El Siglo Ilustrado" de Gregorio V. Mariño.
- Schiaffino, R. (1914). *Morbilidad y Profilaxis de los Escolares. Estudio basado en la estadística del Cuerpo Médico Escolar de Montevideo en el año 1913*. Montevideo: El Siglo Ilustrado.
- Schiaffino, R. (1921). *Los retardados escolares. Conferencia pronunciada el 27 de enero de 1921 en el museo pedagógico para los maestros que siguieron los cursos de vacaciones*. Montevideo: Talleres gráficos A. Barreiro y Ramos.
- URUGUAY. (1901). *Segunda Reunión del Congreso Científico Latino Americano celebrada en Montevideo del 20 al 31 de marzo de 1901. Organización y resultados generales del congreso*. Montevideo: Al Libro Inglés calle treinta y tres.
- URUGUAY. (1901). *Segunda reunión del Congreso Científico Latino Americano. Resultados generales del congreso*. Montevideo.
- URUGUAY, C. (1911). *Actas Comisión Nacional de Educación Física*. Montevideo.
- URUGUAY, D. (1892). *Boletín de Enseñanza Primaria*. Montevideo: Imprenta artística de Dornaleche y Reyes.
- URUGUAY, D. (1893). *La instrucción pública del Uruguay en la Exposición colombiana de Chicago*. Montevideo: Dornaleche y Reyes, impresores.
- URUGUAY, D. (1895). *Boletín de enseñanza Primaria*. Montevideo: Imprenta Artística y Librería, de Dornaleche y Reyes.
- URUGUAY, D. (1897). *Legislación Escolar Cronológica. Colección completa de Leyes, Decretos, Reglamentos, Acuerdos, Resoluciones, Programas, Circulares y demás disposiciones dictadas desde la promulgación de la Ley de Educación Común*. Montevideo: Dornaleche y Reyes.
- URUGUAY, D. (1898). *Legislación Escolar Cronológica*. Montevideo: Dornaleche y Reyes.
- URUGUAY, D. (1902). *Memoria correspondiente al año 1901*. Montevideo: Barreiro y Ramos.

- URUGUAY, D. (1907). *Anales de instrucción primaria*. Montevideo.
- URUGUAY, D. (1910). *Reglamento del Cuerpo Médico Escolar Nacional*. Montevideo: Imp. Artística, de Juan J. Dornaleche.
- URUGUAY, D. (1915). *Memoria correspondiente a los años 1911-1914*. Montevideo: Barreiro y Ramos.
- URUGUAY, D. (1917). *Programa de Enseñanza Primaria para las Escuelas Urbanas*. Montevideo: El Siglo Ilustrado.
- URUGUAY, D. (1925). *Memoria de instrucción primaria correspondiente al año 1924 presentada al Concejo Nacional de Enseñanza por su presidente Eduardo Acevedo*. Montevideo : Imprenta Nacional.
- URUGUAY, D. (2014). *Informe de la comisión de programas*. Montevideo: El Siglo Ilustrado.
- URUGUAY, D. G. (1904). *Memoria correspondiente a los años 1902-1903*. Montevideo: A. Barreiro y Ramos.
- Verdessio, E. (1927). *Selección Escolar*. Montevideo: Consejo Nacional de Enseñanza Primaria y Normal.
- Zerbino, V. (1921). *Nuestros Hijos. Puericultura Higiene y Educación del niño*. Montevideo.

	Expediente Nro. 008421-000061-24 Actuación 2	Oficina: UNIDAD DE EDUCACIÓN PERMANENTE - CENTRO MONTEVIDEO - ISEF Fecha Recibido: 26/11/2024 Estado: Cursado
--	---	---

TEXTO

Montevideo, 27 de noviembre de 2024.

Ingresado a consideración de la comisión de posgrado para su sesión ordinaria de fecha 05/12/24.

Montevideo, 11 de diciembre de 2024.

Se adjunta acuerdo de la comisión de posgrado y documento de respaldo del mencionado acuerdo.

Pase a consideración de Comisión Directiva.

Firmado electrónicamente por SANDRA MARTHA MIGUEZ GONZALEZ el 11/12/2024 14:48:48.

Nombre Anexo	Tamaño	Fecha
MALENA DAMIÁN.pdf	389 KB	11/12/2024 14:47:44
Gmail - Comisión de Posgrado, sesión ordinaria 5 de diciembre de 2024 de 14_00 a 16_00.pdf	237 KB	11/12/2024 14:47:44



**Instituto Superior
de Educación Física**
UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA

**Departamento de Secretaría
Secretaría de Comisiones**

Comisión Asesora:

Expediente N°

Fecha

Asunto:

Acuerdo de la comisión:

Integrantes presentes:

Si No FS

Dirección:
Orden Docente:
Orden de Egresados:
Orden Estudiantil:
Funcionarios TAS:

Observaciones



www.isef.edu.uy

MONTEVIDEO
2480 0102 - 2486 1866
Parque Battle s/n
comunicacion@isef.edu.uy

PAYSANDÚ CUP
4722 0221 - 4723 8342
Florida 1051
comunicacion@cup.edu.uy
www.cup.edu.uy

MALDONADO CURE
4223 6595 (int.110)
Calle Burnett casi M. Chiossi
(Tribuna Este del Campus Municipal)
secretaria@curemaldonado.edu.uy
www.cure.edu.uy

Actua en la secretaría de la comisión:

11/12/24, 2:32 p.m.

Gmail - Comisión de Posgrado, sesión ordinaria 5 de diciembre de 2024 de 14:00 a 16:00



Sandra Míguez <sandramiguez.isef@gmail.com>

Comisión de Posgrado, sesión ordinaria 5 de diciembre de 2024 de 14:00 a 16:00

9 mensajes

Sandra Míguez <sandramiguez.isef@gmail.com> 29 de noviembre de 2024, 1:23 p.m.
Para: Ana Peri <oliviaperi@gmail.com>, Andrés González Ramírez <andres.gonz.ramirez@gmail.com>, Cecilia Ruegger <ceciliaruegger@gmail.com>, Coordinación Posgrados <coordinacionposgrados.isef@gmail.com>, EDWIN ALEXANDER CANON BUITRAGO <infamar12@gmail.com>, Gonzalo Pesce <gonzapesce@gmail.com>, Gonzalo Pérez Monkas <gonzaloperezmonkas@gmail.com>, Isabel Pastorino <isabelpastorino@gmail.com>, Javier Salvo <javisalvop@gmail.com>, Jorge Rettich <jrettich@gmail.com>, María Corral <mcorral18@gmail.com>, matiasjulian7 <matiasjulian7@gmail.com>, Stephanie Hermida <stephanie.hermida@gmail.com>, Unidad de posgrados ISEF <posgradosisef@gmail.com>, Unidad de posgrados ISEF <posgradosisef@gmail.com>

Estimables, espero que se encuentre bien.


Se cita a la próxima sesión ordinaria de la Comisión de posgrado para el jueves 5/12 de 14:00 a 16:00.
Link del orden del día para la próxima sesión, <https://docs.google.com/document/d/1jo6oanK-LEfXVOO4Unr1otehy08k0zTK9NgXmvK9qz0/edit?tab=t.0>

Datos de conexión vía zoom:
<https://salavirtual-udelar.zoom.us/j/83261830652?pwd=NTRnVEpzalA1T3RTUEwvR1FnMDZPUT09>
ID de reunión: 832 6183 0652
Código de acceso: mRMxij%2mY

Para quienes asistan presencialmente, estaremos en el salón de actos.

Saludos,
Sandra

Sandra Míguez
Administración de la Unidad Académica de Gestión
2486 18 66 / 226
sandramiguez.isef@gmail.com
<https://isef.udelar.edu.uy/>

 **Comprensión lectora portugués ISEF.pdf**
285K

Jorge Rettich <jrettich@gmail.com> 30 de noviembre de 2024, 8:41 p.m.
Para: Sandra Míguez <sandramiguez.isef@gmail.com>
CC: Ana Peri <oliviaperi@gmail.com>, Andrés González Ramírez <andres.gonz.ramirez@gmail.com>, Cecilia Ruegger <ceciliaruegger@gmail.com>, Coordinación Posgrados <coordinacionposgrados.isef@gmail.com>, EDWIN ALEXANDER CANON BUITRAGO <infamar12@gmail.com>, Gonzalo Pesce <gonzapesce@gmail.com>, Gonzalo Pérez Monkas <gonzaloperezmonkas@gmail.com>, Isabel Pastorino <isabelpastorino@gmail.com>, Javier Salvo <javisalvop@gmail.com>, María Corral <mcorral18@gmail.com>, matiasjulian7 <matiasjulian7@gmail.com>, Stephanie Hermida <stephanie.hermida@gmail.com>, Unidad de posgrados ISEF <posgradosisef@gmail.com>, Unidad de posgrados ISEF <posgradosisef@gmail.com>

Buenas, esa fecha me encuentro de fuera del país por 720.
No sé si Isabel me puede cubrir
saludos
Jorge
[Texto citado oculto]

Sandra Míguez <sandramiguez.isef@gmail.com> 6 de diciembre de 2024, 6:04 p.m.
Para: Jorge Rettich <jrettich@gmail.com>
CC: Ana Peri <oliviaperi@gmail.com>, Andrés González Ramírez <andres.gonz.ramirez@gmail.com>, Cecilia Ruegger <ceciliaruegger@gmail.com>, Coordinación Posgrados <coordinacionposgrados.isef@gmail.com>, EDWIN ALEXANDER CANON BUITRAGO <infamar12@gmail.com>, Gonzalo Pesce <gonzapesce@gmail.com>, Gonzalo Pérez Monkas

<https://mail.google.com/mail/u/0/?ik=ef3fd6ef35&view=pt&search=all&permthid=thread-a:r7927441994490139920&simpl=msg-a:r8832982973129...> 1/3

11/12/24, 2:32 p.m.

Gmail - Comisión de Posgrado, sesión ordinaria 5 de diciembre de 2024 de 14:00 a 16:00

<gonzaloperezmonkas@gmail.com>, Isabel Pastorino <isabelpastorino@gmail.com>, Javier Salvo <javisalvop@gmail.com>, María Corral <mcorral18@gmail.com>, matiasjulian7 <matiasjulian7@gmail.com>, Stephanie Hermida <stephanie.hermida@gmail.com>, Unidad de posgrados ISEF <posgradosisef@gmail.com>, Unidad de posgrados ISEF <posgrados.isef@gmail.com>

Estimables, en comunicación con Andrés acordamos realizar un pedido excepcional a esta Comisión. Se trata del expediente de Malena Damián, el mismo se encuentra en el orden del día (punto 8-copio más abajo) y se trata de la solicitud de aprobación del tribunal para la defensa de su tesis. Por tal motivo les solicitamos que puedan indicar por esta vía si están de acuerdo con la propuesta de tribunal, de manera de poder dar curso al expediente.Awaito sus comentarios.

Muchas gracias.

1. 008421-000061-24 LA MAESTRANDA MALENA DAMIÁN C.I. 4.486.783-2, SOLICITA CONFIRMACIÓN DEL TRIBUNAL PARA LA DEFENSA DE TESIS

Documentos: <https://drive.google.com/drive/u/0/folders/1qytHpLzHPxMPZ08G00fjCw2FlwxRFli>

P.deR.: Se aprueba el tribunal integrado por: Paola Dogliotti Moro, Pablo Kopelovich, Silvana Darré y Marcela Cena (alterna)

Saludos,
Sandra

[Texto citado oculto]

--

[Texto citado oculto]

Andrés González Ramírez <andres.gonz.ramirez@gmail.com>

7 de diciembre de 2024, 7:41 a.m.

Para: Sandra Míguez <sandramiguez.isef@gmail.com>

CC: Jorge Rettich <jrettich@gmail.com>, Ana Peri <oliviaperi@gmail.com>, Cecilia Ruegger <ceciliaruegger@gmail.com>, Coordinación Posgrados <coordinacionposgrados.isef@gmail.com>, EDWIN ALEXANDER CANON BUITRAGO <infamar12@gmail.com>, Gonzalo Pesce <gonzapesce@gmail.com>, Gonzalo Pérez Monkas <gonzaloperezmonkas@gmail.com>, Isabel Pastorino <isabelpastorino@gmail.com>, Javier Salvo <javisalvop@gmail.com>, María Corral <mcorral18@gmail.com>, matiasjulian7 <matiasjulian7@gmail.com>, Stephanie Hermida <stephanie.hermida@gmail.com>, Unidad de posgrados ISEF <posgradosisef@gmail.com>, Unidad de posgrados ISEF <posgrados.isef@gmail.com>

Buen día Sandra.

Por mi parte, estoy de acuerdo en el nombramiento del tribunal.

Saludos
Andrés

[Texto citado oculto]

Gonzalo Pérez Monkas <gonzaloperezmonkas@gmail.com>

7 de diciembre de 2024, 3:14 p.m.

Para: Andrés González Ramírez <andres.gonz.ramirez@gmail.com>

CC: Sandra Míguez <sandramiguez.isef@gmail.com>, Jorge Rettich <jrettich@gmail.com>, Ana Peri <oliviaperi@gmail.com>, Cecilia Ruegger <ceciliaruegger@gmail.com>, Coordinación Posgrados <coordinacionposgrados.isef@gmail.com>, EDWIN ALEXANDER CANON BUITRAGO <infamar12@gmail.com>, Gonzalo Pesce <gonzapesce@gmail.com>, Isabel Pastorino <isabelpastorino@gmail.com>, Javier Salvo <javisalvop@gmail.com>, María Corral <mcorral18@gmail.com>, matiasjulian7 <matiasjulian7@gmail.com>, Stephanie Hermida <stephanie.hermida@gmail.com>, Unidad de posgrados ISEF <posgradosisef@gmail.com>, Unidad de posgrados ISEF <posgrados.isef@gmail.com>

Buenas tardes.

También hago acuerdo con el tribunal.

Salute
Gonzalo

[Texto citado oculto]

Andrés González Ramírez <andres.gonz.ramirez@gmail.com>

9 de diciembre de 2024, 1:41 p.m.

Para: Unidad de posgrados ISEF <posgradosisef@gmail.com>

11/12/24, 2:32 p.m.

Gmail - Comisión de Posgrado, sesión ordinaria 5 de diciembre de 2024 de 14:00 a 16:00

CC: Sandra Míguez <sandramiguez.isef@gmail.com>, Jorge Rettich <jrettich@gmail.com>, Ana Peri <oliviaperi@gmail.com>, Coordinación Posgrados <coordinacionposgrados.isef@gmail.com>, EDWIN ALEXANDER CANON BUITRAGO <infamar12@gmail.com>, Isabel Pastorino <isabelpastorino@gmail.com>, María Corral <mcorral18@gmail.com>

Buen día,

Si alguno de ustedes puede acordar con esta petición ya podría salir el expediente mañana.
Muchas gracias.

Saludos

Andrés

[Texto citado oculto]

María Corral <mcorral18@gmail.com>

9 de diciembre de 2024, 2:05 p.m.

Para: Andrés González Ramírez <andres.gonz.ramirez@gmail.com>

CC: Unidad de posgrados ISEF <posgradosisef@gmail.com>, Sandra Míguez <sandramiguez.isef@gmail.com>, Jorge Rettich <jrettich@gmail.com>, Ana Peri <oliviaperi@gmail.com>, Coordinación Posgrados <coordinacionposgrados.isef@gmail.com>, EDWIN ALEXANDER CANON BUITRAGO <infamar12@gmail.com>, Isabel Pastorino <isabelpastorino@gmail.com>

Buenas....hago acuerdo con el tribunal. Saludos

[Texto citado oculto]

Sandra Míguez <sandramiguez.isef@gmail.com>

9 de diciembre de 2024, 2:15 p.m.

Para: María Corral <mcorral18@gmail.com>

CC: Andrés González Ramírez <andres.gonz.ramirez@gmail.com>, Unidad de posgrados ISEF <posgradosisef@gmail.com>, Jorge Rettich <jrettich@gmail.com>, Ana Peri <oliviaperi@gmail.com>, Coordinación Posgrados <coordinacionposgrados.isef@gmail.com>, EDWIN ALEXANDER CANON BUITRAGO <infamar12@gmail.com>, Isabel Pastorino <isabelpastorino@gmail.com>

Hola a todas/os, muchas gracias por la respuesta. Entiendo que la presidenta del tribunal es Paola Dogliotti, ¿es correcto?
Con esta información ya podría hacer la nota y mover el expediente.
Muchas gracias.

Saludos,

Sandra

[Texto citado oculto]

Andrés González Ramírez <andres.gonz.ramirez@gmail.com>

9 de diciembre de 2024, 3:03 p.m.

Para: Sandra Míguez <sandramiguez.isef@gmail.com>

Hola Sandra.

Sí, Paola Dogliotti es G4 de Udelar. Debe ser ella.

Saludos

Andrés

[Texto citado oculto]

	Expediente Nro. 008421-000061-24 Actuación 3	Oficina: SECCIÓN SECRETARÍA A COMISIÓN DIRECTIVA - CENTRO MONTEVIDEO - ISEF Fecha Recibido: 11/12/2024 Estado: Para Actuar
--	---	---

TEXTO