



Juego y Escuela: aportes arqueológicos para pensar el juego y su inscripción en el discurso escolar en Uruguay

Game and School: archaeological contributions to think about the game and its inscription in the school discourse in Uruguay

Pérez Monkas Gonzalo

Orcid: <http://orcid.org/0000-0002-6318-1895>
Instituto Superior de Educación Física. Departamento de Educación Física, Tiempo Libre y Ocio. Montevideo, Uruguay, gonzalopezmonkas@gmail.com

Alexandre Fernandez Vaz

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4194-3876>
Universidade Federal de Santa Catarina/Consejo Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico. Florianópolis, Brasil, alexvaz@uol.com.br

DOI: 10.21680/2596-0113.2021v4n0ID26149

Citation: Gonzalo, P. M. & Vaz, A. F. (2021). Juego y Escuela: aportes arqueológicos para pensar el juego y su inscripción en el discurso escolar en Uruguay. *History of Education in Latin America - HistELA*, 4, e26149.

Competing interests: The authors have declared that no competing interests exist.

Editor: Olivia Morais de Medeiros Neta.

Received: 30/07/2021

Approved: 29/10/2021

OPEN ACCESS

Resumen

El presente artículo analiza las disputas que acontecieron a fines del siglo XIX en Uruguay en torno al juego y su inscripción en los discursos escolares. El primer programa de enseñanza formulado en 1897 para las escuelas públicas incorpora como contenido para la Educación Física a los "juegos libres". Investigaciones recientes no dudan en señalar que se trata de un momento fundante de aquel conjunto de prácticas que se dieron en llamar Educación Física. Para analizar las condiciones de posibilidad del juego en la escuela, se indaga en la segunda mitad del siglo XIX con crónicas de dos diarios de la época con el propósito de conocer y analizar las repercusiones del discurso civilizador en aquellas prácticas que ponen en debate una mirada relacionada a los juegos en los espacios públicos, como lugar emergente y contradictorio, de donde se obtendrán insumos para el surgimiento de la Educación Física.

Palabras clave: Juego. Escuela. Espacio público. Civilización.

Abstract

This article analyzes the disputes that occurred at the end of the 19th century in Uruguay around gambling and its registration in school speeches. The first teaching program formulated in 1897 for public schools incorporates "free games" as content for Physical Education. Recent research does not hesitate to point out that it is a founding moment of that set of practices that came to be called Physical Education. In order to analyze the conditions for the possibility of gambling in school, in the second half of the 19th century, chronicles from two newspapers of the time are investigated with the purpose of knowing and analyzing the repercussions of the civilizing discourse on those practices that put a view into debate. related to games in public spaces, as an emergent and contradictory place, from where inputs will be obtained for the emergence of Physical Education.

Keywords: Play. School. Public space. Civilization.

Introducción

Las investigaciones que abordan los inicios de la Educación Física en Uruguay tienen sus comienzos a finales del siglo XIX, marcando como punto de apoyo los escritos de José Pedro Varela¹ y los primeros esfuerzos por modernizar la escuela (Rodríguez Giménez, 2012; Dogliotti, 2012). En los primeros programas escolares de la educación pública, se pueden visualizar ciertos discursos que inscriben al “juego libre” bajo la órbita de los ejercicios físicos y, como complemento de la gimnasia. De ahí es que los trabajos en torno a la Educación Física han aportado elementos sustanciosos para profundizar en los estudios en torno a la práctica del juego en Uruguay. No obstante, si bien la Educación Física y en ella la reforma *vareliana* son un punto clave en la historia, es necesario dejar en evidencia también la falta de investigaciones que aborden miradas relativas al cuerpo y las prácticas corporales (y en ellas el juego) en momentos donde la modernización y los esfuerzos civilizadores no eran preponderantes o no se manifestaban con tanta fuerza². Es en este segundo aspecto que, sin pretender reconstruir una historia del juego en Uruguay, lo que se intenta poner en cuestión son sus pliegues, sus encastramientos, para retomar y abrir los debates sobre el juego, observando movimientos que no necesariamente se condecían con una institución educativa y, de alguna manera, formaron parte no solo de lo que se concibió como Educación Física, sino que marcaron el campo de posibilidades de las prácticas corporales en Uruguay.

Si se recurre a la historia como disciplina se puede encontrar en los trabajos de Barran (1989, 1990)³ importantes insumos para el estudio del juego en Uruguay en el siglo XIX. En sus estudios se problematiza sobre las memorias e historias del cuerpo en Uruguay con una perspectiva que reconoce no solo regularidades en los acontecimientos de la época sino también discontinuidades y rupturas. El estudio de las sensibilidades en el Uruguay es configurado en torno a cuatro dimensiones: la violencia, la muerte, la sexualidad y el juego. En este sentido, las reflexiones del autor traen una mirada histórica del cuerpo que no proviene de trazos rectos y lineales, sino que también contempla sus contradicciones, sus aspectos inconclusos.

Otro de los antecedentes considerados para el abordaje de este artículo es la tesis de maestría de Mag. Martín Caldeiro (2017) titulada: “O corpo em jogo: a emergência do discurso sobre o jogo no campo da educação física no começo do século XX no Uruguai”. Se trata de una investigación que busca analizar desde una perspectiva arqueológica las condiciones de posibilidad del juego en el campo de la Educación Física. Para ello el autor analiza fuentes de principios del siglo XX en Uruguay vinculadas a programas escolares, así como el estudio de documentos de la Comisión Nacional de Educación Física. En este sentido la pregunta por cuál es el juego que se inscribe en el campo y como dialoga con los saberes médicos y pedagógicos, atraviesa toda la investigación considerando las relaciones con la raza, la moral y la sexualidad.

En términos metodológicos se trabaja desde una perspectiva arqueológica para analizar algunos discursos sobre el juego a fines del siglo XIX en Uruguay. Particularmente se considera el primer programa de enseñanza para escuelas urbanas de 1897 para proponer algunas líneas de reflexión sobre la presencia del juego en el marco de la Educación Física. Además se consideran

algunos extractos y recortes de los diarios El Siglo y El Ferrocarril abordados en trabajos anteriores (Pérez Monkas, 2019). El interés en el período reside en la valoración que se hace sobre el siglo XIX en tanto etapa de consolidación de las estructuras estatales como el parlamento, de crecimiento económico a partir de la disminución de los conflictos bélicos, de diversidad cultural donde las corrientes inmigratorias tuvieron gran influencia, así como de cambios en la configuración de la ciudad debido a sus movimientos de expansión territorial. Así fue que se indagó en el lugar del juego en aquellos discursos que se entendieron civilizadores, así como en las disputas que acontecieron en su implementación.

De esta manera el juego se presenta en este trabajo para dar cuenta tanto de un conjunto de normativas, celebraciones, prohibiciones y festividades que organizaban las prácticas de los cuerpos en juego en los espacios públicos, como del juego en tanto práctica que se inscribe en el primer programa de enseñanza en la escuela pública. De ahí que se exploró en los lugares donde produjeron contradicciones, donde incomodaron y se volvieron confusos e incluso, rechazados por parte de los impulsos civilizadores de la época en Uruguay.

Entre el orden y el caos: la civilización en juego

A mediados del siglo XIX Uruguay se encontró ante algunas encrucijadas que se materializaban en lo social, cultural, económico y político. Caracterizado por una fuerte presencia de inmigrantes el país fue poco a poco formándose en un escenario variopinto, donde culturas y tradiciones de diferentes lugares se fueron entremezclando en el territorio. En este sentido el período delimitado está pautado por esa diversidad y al mismo tiempo por la presencia tenue pero en aumento de discursos que rondaron en la necesidad de otorgar mayor civilidad al país. Se puede decir que esta es, si no la principal, una de las razones más importantes que configuraron al conjunto de relaciones de dominación que se visualizaron en el período y, las miradas en torno al juego, quedaron enredadas en estas disputas por la noción de civilidad.

En las crónicas de los diarios⁴ abordadas no se identificaron manifestaciones de desacuerdo a las expresiones de deseo de una sociedad civilizada, sino que lo que aparece en debate es la organización que dicha sociedad iba a tener. No faltaron discursos que, amparados en un espíritu civilizador, buscaron disminuir, anular, silenciar toda práctica entendida como amenazante y peligrosa debido a su carácter tradicional. Un ejemplo al respecto se puede encontrar en el diario El Siglo cuando se advertía lo siguiente:

El carnaval de 1868 en Montevideo. El edicto del Sr Geje Político viene echando por tierra la práctica abusiva en que nuestras tradiciones nos impulsaban a festejar de un modo extraño el Carnaval en este país; esto es: se deroga la tolerancia o autorización de que el Carnaval sea entre nosotros un abuso licencioso o un juego bruto digno solo, de los habitantes de la Isla de Corea o comparable con las práctica originales de algunos de los pueblos donde reinan el barbarismo, que la palabra 'civilización' supone sea un término de jeringonza por que su Jerife no se la ha definido [...] Debido a sus costumbres viciosas y desenfrenadas es que ha sido necesario (según se lee) el Edicto preindicado para sostener al menos la dignidad y el respeto a la autoridad y a la moralidad pública (*El Siglo*, 13 de febrero de 1868, n. 1.020, # Solicitadas)⁵.

De alguna manera lo que se encontraba en disputa era la producción de ese discurso civilizador, donde lo qué es civilizado y qué no empieza a ser delimitado, definido. Si acordamos con la idea de Scheines cuando dice que en el juego “es necesario interrumpir el orden de la vida ordinaria, destruirlo temporalmente para fundar, en el vacío que queda en su lugar, el orden lúdico” (Scheines, 1998:36), la interrupción de lo cotidiano por juegos como el carnaval comenzaba a ser un problema en tanto desvirtuaba el orden jerárquico por el orden lúdico.

En este sentido Uruguay tuvo la particularidad de afrontar un viraje en sus políticas estatales a mediados del siglo XIX, a tal punto, que se empiezan a identificar dispositivos característicos de la modernidad y con un claro foco en la generación de prácticas civilizadas.

De acuerdo a Barran (2011), a grandes rasgos el Uruguay de 1860 no aparentaba ser un país poco civilizado: contaba con un régimen presidencialista, ministros que asesoraban, una vida parlamentaria en funcionamiento, una población en crecimiento y un paisaje urbano que buscaba asemejarse a las costumbres y modas europeas (Barrán, 2011). Sobre esto último las expresiones de una de las crónicas no dejan dudas:

Nosotros vivimos en todo, en lo moral y en lo físico, de imitaciones de la vida europea; los hijos del país siguen las tradiciones de los usos de sus padres los españoles y los extranjeros, y sus hijos continúan con las tradiciones de su patria (*El Siglo*, 20 de febrero de 1863, n. 14, # Gacetilla).

En los discursos de la época la noción de civilidad que se imponía entendía que Uruguay debía transitar un camino semejante al de las naciones europeas. De esta manera, la particularidad del período seleccionado hace posible visualizar un proyecto civilizador en construcción, que se encuentra liviano, emergente, sin consolidación, lo que habilita a identificar diferentes sentidos y funciones en disputa con lo local.

Estos intentos por producir civilización también se pueden encontrar en el texto la *Educación del pueblo* (Varela, 1964), donde quedan expresados los esfuerzos por erradicar toda imagen que amenace lo civilizado en Uruguay:

estos restos de barbarie, estas apariencias semisalvajes, producen resultados sociales e industriales que son fatales a la sociedad en general, y embarazan el progreso, y a veces lo matan, sustituyendo en el gobierno y dirección de los negocios la violencia indígena al derecho civilizado: la crueldad salvaje a la humanidad cristiana: el robo y el pillaje en los caminos a las garantías de la propiedad. De aquel origen procede la inmovilidad de nuestras clases trabajadoras, su casi desapego a los goces y comodidades de la vida, su negligencia para adquirir, su falta de aspiración a una condición mejor, su resistencia para la adopción de mejores medios de trabajo, de mayores comodidades, de vestido más elaborado y completo (Varela, 1964, p. 137).

Estos conflictos otorgan elementos para comprender que el concepto de civilización siempre implica en su configuración una actualización constante, que se enfrenta a rupturas, fruto de sus contradicciones. Dice Elias: “un proceso

civilizador puede ir seguido, incluso acompañado, por vigorosos movimientos en la dirección contraria, por procesos de-civilizadores” (Elias, 1992, p. 61). En este sentido, si bien el trabajo de Barrán (1989) es una referencia ineludible para el estudio de la temática que nos proponemos analizar, desde nuestra perspectiva no sería posible identificar un punto de comienzo de la civilización con una fecha o hecho concreto, no obstante se pueden visualizar movimientos donde los esfuerzos civilizadores tienen mayor fortaleza y aceptación que en otros.

De alguna manera entablar una relación entre los juegos y lo civilizado permite explorar en aquellos que bajo la consigna del progreso fueron desjerarquizados y olvidados, remite a un esfuerzo por (re)encontrarse fundamentalmente con experiencias⁶ del siglo XIX en la medida que, según Benjamin, el juego es uno de sus ámbitos por excelencia. En definitiva, la mirada arqueológica nos lleva a considerar que los juegos que hoy se conocen en Uruguay no solo son fruto de los discursos y prácticas que lograron predominar a lo largo de una época, sino de las batallas y las luchas que acontecieron principalmente en el Uruguay del siglo XIX. Como sostiene Taborda de Oliveira:

se parte de reconocer el hecho histórico de que el desarrollo de la Educación Física en Latinoamérica, debido a que tiene como referencia los cánones de Europa y Estados Unidos, olvidó la rica gama de manifestaciones corporales locales de los diferentes países del continente (Taborda De Oliveira, 2013, p. 211).

Por eso el juego se puede entender como una práctica bisagra entre lo civilizado y lo bárbaro, dado que se lo ubica de un lado o del otro. De ahí que mirar en términos dicotómicos lo civilizado y lo bárbaro o lo salvaje (tal y como queda expresado en la mirada de Varela), puede entenderse como recurso empleado que actualiza la victoria del primero sobre el segundo. Resulta interesante considerar la relación entre lo civilizado y la barbarie que propone Benjamin (2009) al plantear que no se puede dejar de considerar que los impulsos civilizadores ocurrieron con tanta violencia como la que quisieron erradicar, lo que otorga la posibilidad de encontrar en lo civilizado un dejo de barbarie y viceversa: “jamás se da un documento de cultura sin que lo sea a la vez de la barbarie. E igual que él mismo no está libre de barbarie, tampoco lo está el proceso de transmisión en el que pasa de uno a otro” (Benjamin, 2009, p. 138).

En este sentido vale considerar que cuando se problematiza o revisan aquellos juegos que la civilización integró en su proyecto, no implica un rechazo a lo civilizado bajo una premisa “neonaturalista”, o incluso “antirracionalista”⁷; pero sí la interpelación a un conjunto de saberes que actualizan su victoria -es decir una manera particular de producción de los cuerpos- permanentemente, de ahí que sea interesante recordar nuevamente a Benjamin cuando plantea que “los dominadores de cada época son los herederos de aquellos que alguna vez vencieron” (Benjamin, 2009, p. 137). Con ello se quiere destacar que algunos discursos de la época buscaron producir una mirada singular de comprender la civilización, aquella en la que:

para divertirse será suficiente que lo haga en la forma de dejar siempre acatado el respeto a la autoridad, y sobre todo a la moral social, que es el único y seguro lema de

la verdadera civilización. **La Reforma civilizada** (*El Siglo*, 13 de febrero de 1868, n. 1.020, # Solicitadas).

Estas valoraciones dan cuenta de una disputa en torno a la idea de civilización que se manifiesta en la manera en que la población debe divertirse. Para ello el estudio del juego como práctica corporal implica destacar su potencia cultural e histórica en el que lo diverso y lo múltiple fueron sacudidos por una “domesticación de los divertimentos, de los espacios y aún de la moda con relación a lo que se consume como práctica corporal” (Soares, 2006, p. 13). Por ello para el proyecto civilizador resulta imperioso abandonar las prácticas vinculadas con el “atraso”, con la “ignorancia”, identificadas en los pueblos que no se han sometido a las reformas de una “verdadera civilización”, donde el Estado asume el control de la autoridad y transmite la moral debida.

En este sentido el proyecto de inspiración europea apuesta a la educación del pueblo con el propósito de constituirlo en una “masa social” que interactúa como ocurre en los civilizados pueblos europeos, tal como queda expresado en la siguiente crónica:

Con un divertimento en la forma que dejamos indicada daremos un ejemplo a los demás pueblos donde aún reina el atraso o la ignorancia a los beneficios de las reformas de un pueblo civilizado; serviremos de guía pues a los habitantes de algunos de esos pueblos que aun no conocen el modo de cómo debe ser festejado el carnaval; desconocido igualmente hasta hoy entre nosotros (pero no por algunos de sus habitantes que lo hemos presenciado en toda su plenitud en algunos pueblos de Europa). Las tradiciones de estos países muestran que el carnaval facilita al pueblo constituirse en masa social viniendo por medio del juego, a tomar unos conocimientos y adquirir amistad íntima con personas que uno jamás pensaría ni remotamente poderle hablar (*El Siglo*, 13 de febrero de 1868, n. 1.020, # Solicitadas).

Sin embargo esta versión de un juego civilizado que toma en consideración los parámetros europeos de respeto a la autoridad y la moral, no puede pensarse sin sus reveses y contradicciones, sin su lado bárbaro que deja expuesto y en tensión la imposición con la que estos procesos buscan instalarse. Resulta clave en este sentido analizar las expresiones de civilización en esta doble relación llena de ambigüedades y resistencias a las normativas sancionadas:

En contravención. Los concurrentes al teatro San Felipe, ayer fueron víctimas de los caprichos de cierta palomita que vive a inmediaciones del mismo teatro. Eran las 9 de la noche, acababan de bajarse el telón y los jóvenes en tropel se dirigían al café, cuando de repente un aguacero cayendo sobre sus galeras les vino a enseñar que en aquel sitio se jugaba al carnaval a pesar de lo tarde de la noche y de la distancia que media hasta el próximo Domingo. La policía del teatro aplaudía el *jueguito* cuando por el contrario debía de haber hecho cesar dicho juego según lo ordenado por el Edicto vigente (*El Ferro-Carril*, 03 de febrero de 1869, n. °03, # Gacetilla).

Marcando distancia con cualquier intento que busque oponer lo bárbaro y lo civilizado como único motor de funcionamiento, el período también estuvo pautado por otro tipo de relaciones y oposiciones que afectaban la manera de concebir lo bárbaro y lo civilizado como: lo nacional y lo extranjero; lo tradicional

y lo moderno; lo religioso y lo estatal; lo mágico y lo científico; entre otras. Eran los dispositivos de dominación, que operaban a la interna de cada una de las oposiciones, los que iban configurando un tipo particular de civilización. Sin pretender abordar todas estas oposiciones por su extensión y complejidad, de alguna manera, al momento de pensar en el período histórico en cuestión, harán sus cruces, atravesarán los análisis propuestos acerca del campo de la educación del cuerpo y de las prácticas corporales, incidiendo en su desenvolvimiento, congregando por momentos elementos contradictorios, que serán resignificados en períodos posteriores.

De esta forma se podrán encontrar algunos acercamientos sobre ciertos juegos que los discursos de la Educación Física hicieron propias para su nacimiento, así como aquellas que fueron olvidadas, relegadas a lo local, lo bárbaro, lo violento, lo peligroso, lo mágico, es decir, con aquello que no concuerda en los márgenes de lo civilizado.

La experiencia de los juegos y su presencia en los espacios de la ciudad

En el presente apartado buscaremos dejar en evidencia, a partir de la lectura de algunas crónicas de la época del mes de Febrero, un territorio de juegos y “diversiones públicas” que tomaban forma en el paisaje de la ciudad de Montevideo anterior al programa escolar de fin de siglo XIX. Como señala Barrán:

es en la ciudad de Montevideo donde el investigador advierte las primeras tensiones entre juego y trabajo (...) y donde también mejor delimitadas estaban las épocas de uno y otro, ocupado el juego, signo de la 'barbarie', un espacio 'infinito', al menos en el sentir ya 'civilizado' de muchos comerciantes y políticos. En Montevideo, desde fines de Diciembre (...) hasta Carnaval, generalmente en Febrero, sucedía el primero y más extenso período de juego (Barrán, 1989, p. 99)

En los discursos de los diarios propuestos se puede apreciar cómo algunas prácticas que formaban parte del abanico festivo y eran emparentadas con lo civilizado, se entremezclaron con otras que, en algunos casos, se presentaban como opuestas y, en otros, generaban una gran convocatoria.

Por lo general en el marco de alguna fiesta la práctica del juego aparecía como el mayor atractivo. Una de las que se explicitan en diversas instancias es el “juego de la sortija”:

Ya va de fiestas. Varios jóvenes del cordón, desde las dos de la tarde del Domingo próximo jugarán a la sortija en la Plaza Treinta y Tres. Una banda de música contribuirá a dar mayor animación a ese pasatiempo (*El Siglo*, 24 de marzo de 1865, n.182, # Gacetilla).

Este juego requiere de un importante dominio del caballo debido al conjunto de destrezas necesarias que deben llevarse al mismo tiempo, como el

manejo de una varilla con una de sus manos y la capacidad de diferenciación para embocarla en el anillo.

Por otra parte, el juego de alguna manera también representa el dominio del hombre sobre el caballo, sobre lo natural, como atractivo para un espectador y desafío para el protagonista. Es en el juego donde se dispone de una instancia particular para que el dominio de la relación entre el hombre y la naturaleza se vea actualizado, renovado; poniendo reglas, organizando el terreno, exponiendo su victoria en un evento público y masivo.

De acuerdo con Barrios Pintos (1971), la plaza “de lo Treinta y Tres” obtuvo su nombre en 1856. El autor menciona que la plaza sirvió hasta 1868 “como punto terminal de viaje de carretas que conducían fundamentalmente cueros, frutos, y aves desde el interior a la capital de la República” (Barrios Pintos, 1971, p.15). La plaza se configura como espacio de encuentro de múltiples actividades vinculadas a la economía, al juego, a la música. Se puede destacar la solidaridad que se establece entre la plaza como lugar para concurrir a jugar un “domingo a la tarde”, con la idea de “pasatiempo”⁸. De alguna manera la relación entre el juego y el espacio público se ve fortalecida por esta manera de hacer pasar el tiempo. Si consideramos específicamente la plaza, también debe ser concebida como escenario posible para dar lugar a una experiencia distinta del tiempo, a partir del juego. Por otro lado su convocatoria parece ser iniciativa de jóvenes que se encuentran en lo público para el juego y, al mismo tiempo, hacen que el juego forme parte de lo público. La “animación” del “pasatiempo” es una apuesta que se conforma de lo musical y del juego. Esta idea es reafirmada unos días después:

Sortija. Animadísimo estuvo el juego de sortija en el cordón. Los corredores que tuvieron la suerte de acertar, depositaron el fruto de su victoria en manos de las dueñas de su corazón que presentes se hallaban (*El Siglo*, 04 de abril de 1865, n.190, # Gacetilla).

Si bien algunos juegos convocaban tanto a los varones como a las mujeres, la organización del “juego de la sortija” planteaba la entrega de la sortija a la mujer elegida por el ganador, mientras, las mujeres se encontraban mirando, expectantes sobre el desenlace del juego. Vale mencionar que la presencia de las mujeres en la campaña era menor que la de hombres “Si el hombre era un ser raro en aquel poco poblado Uruguay anterior a 1870, más aun lo era la mujer, particularmente en la campaña, pero no solo en ella ya que Montevideo tenía también más hombres que mujeres” (Barrán & Alpini, 1996, p. 77).

La distinción de roles en el juego deja en evidencia el papel pasivo que asumía la mujer en dicha práctica. Ello abre una puerta interesante para indagar en los “pasatiempos” pero en clave de género, en tanto la experiencia del juego en la plaza se asume desde un papel distinto pertinente a indagar en futuras investigaciones.

El abuso del juego en el espacio público

La organización de los tiempos como de los espacios para el juego era parte del ordenamiento a partir de diferentes operaciones que buscaban la

consolidación del Estado como administrador de las prácticas en la ciudad, ya que el juego era una práctica constante, permanente que, como dice Barrán (1992), no reconocía esta mirada moderna que distingue “lo serio” de lo “no serio”, formando parte de lo cotidiano y por tanto del paisaje de la época. Como queda plasmado en una de las citas:

Juego de la taba⁹. Por la aduana y sus inmediaciones este juego toma mayores proporciones cada vez, a punto de que se tropiece a cada paso con grupos de 5 y 6 individuos, que no tienen más entretenimiento que ese durante el día. Haga algo el Comisario Villazan por reprimir ese abuso (*El Ferro-Carril*, 09 de febrero de 1870, n. 295, # Boletín del día).

La crónica da lugar a dos posibles interpretaciones muy complementarias en relación al “abuso”. Por un lado, vale recordar la característica que Barrán en su estudio sobre las sensibilidades bárbaras y civilizadas en Uruguay, hace notar al hablar de la “cultura bárbara”, donde el trabajo y el juego estaban entremezclados (Barrán, 1992). La dedicación exclusiva al juego era considerada por parte de algunos sectores como un “abuso” que debía ser reprimido por el comisario. Esta recurrencia a la ley, una vez más, es convocada para evitar la “holgazanería” asociada a quien destina gran parte de su tiempo a jugar como “entretenimiento”. Son claros los esfuerzos por limitar aquellas prácticas que poco contribuyen e incluso interpelan la producción de una cultura destinada al trabajo, a la utilidad en términos económicos. Para ello se requería de la presencia de un Estado fuerte que pusiera en funcionamiento ciertos mecanismos coercitivos para disminuir la presencia de juegos que contravinieran con sus disposiciones. Al mismo tiempo, una vez más, lo público y el juego se relacionan. Esta vez, más allá de provocar el encuentro, más allá del “entretenimiento” en el “pasatiempo”, la policía debe intervenir para que ello no sea un “abuso”, para que el espacio de la Aduana no sea ocupado por estas prácticas en la medida que no permiten transitar con facilidad. Un doble “abuso” en la práctica del juego puede inferirse entonces de la crónica destacada: un abuso que es del tiempo dedicado al juego y un abuso del espacio que se usa para el juego.

A su vez, es difícil identificar a un sector de la población particular que pusiera en ejercicio en forma estricta y pura las prácticas civilizadas. De alguna manera, el juego se encontraba fuertemente arraigado en lo cotidiano, aun en aquellos muy interesados en el crecimiento de las finanzas o protagonistas del propio gobierno. Ello sucedió a tal punto que “los inmigrantes se contagiaron del ambiente y sintieron renacer en sí los aspectos lúdicos que poseían sus culturas originarias” (Barrán, 1992, n. 97). Un ejemplo puede advertirse en uno de los extractos de diarios de la época:

Y va de camorras. Anoche se suscitó una en un fondín de la Villa de la Unión, entre varios napolitanos que jugaban a la morra, resultando herido uno de ellos, llamado Francisco Delgado, el que fue remitido a la Cárcel Central, para de aquí ser trasladado al Hospital de Caridad. El delincuente huyó (*El Ferro-Carril*, 22 de febrero de 1869, n.16, # Boletín del día).

El lugar que indica la crónica es la Villa de la Unión, anteriormente denominada Villa Restauración, que representaba con su denominación la concreción de los acuerdos de paz firmados luego de la Gran Guerra. Se trata de uno de los pueblos más antiguos de Montevideo (Barrios Pintos, 1971).

Si tomamos en cuenta las referencias de los censos que menciona Barrán (2011): “Tal vez la cifra más aproximada para los años 1860-1868 sea la de 50.000 extranjeros, en su mayoría italianos y españoles” (Barrán, 2011, p. 109), no debería llamar la atención que se hable de la colectividad italiana. El juego de la morra¹⁰ era una práctica de procedencia extranjera, que era especialmente practicada por los italianos.

En las crónicas también se visualizan bromas, diversiones que eran observadas como juegos. Un ejemplo de ello es el “juego con harina”, lo que era un juego para algunos para otros era un delito; así, se podía ser “jugador” o “delincuente” al mismo tiempo, dependiendo del punto de vista. No obstante, es difícil identificar en las crónicas una intencionalidad delictiva: lo que era juego en cierto momento pasó a ser delito, sancionando una forma de entretenimiento culturalmente avalada y practicada. En el *Ferro-Carril* se expresa:

Juego con harina. Ayer a la tarde en la 4^o Sección en la prolongación de la calle de las Cámaras, barrio del Sud, trece individuos pescadores que se entretenían en arrojar puñados de harina sobre las señoras que se hallaban en el baño, fueron multados, y puestos a la sombra (*El Ferro-Carril*, 11 de febrero de 1869, n. 08, # Boletín del día).

Para los esfuerzos civilizadores los juegos fueron por momentos generadores de conflicto, observados como espacios donde el quiebre con la ley o con la moral podía manifestarse en cualquier momento.

La sensación que deja es la de una articulación fuerte entre los espacios públicos y el juego. En este sentido, el ambiente habilitaba el desarrollo de juegos en las calles, las plazas. No obstante, los esfuerzos civilizadores hacen sus intentos por ordenar y reglamentar los espacios públicos, disponiendo de multas y sanciones. Como indica Barrán (1992) “las reglas de urbanidad eran escasas y elementales [...] las convenciones, en una sociedad sin tradiciones y poco jerarquizada, eran débiles; [...] porque, a pesar de las normas católicas, la sociedad admitía la libertad gestual, la risa, la carcajada” (Barrán, 1992, p. 100).

En un momento de afirmación del orden y de lo civilizado, parece dibujarse una suerte de caza al goce, es decir, a toda actividad que no trae beneficio productivo y que además molesta para la organización de la ciudad. Como indica Elías (1992), en momentos de poca civilización, hay que ser más duro con las reglas que, por su vez, pueden ser más flojas cuando se alcanzan palmares civilizadores más altos, o sea cuando la coerción externa o el autocontrol de los placeres logra determinar las prácticas y por ende queda incorporada con mayor intensidad.

De alguna manera, se podría decir que a pesar de que el juego tenía cierta identificación con lo “no serio” (Barrán, 1992), por el contrario sus efectos y consecuencias fueron de tal “seriedad” que requerían de la intervención del poder policial. El juego removía, desarticulaba, desafiaba e interpelaba una serie de convenciones y normativas promovidas por el discurso civilizador, y eso lo

convertía en una causa seria, que debía ser atendida y eventualmente sancionada.

La profanación puesta en funcionamiento a partir de las prácticas de juego ponía en tela de juicio los diferentes dispositivos que las leyes buscaban imponer. En algún aspecto el señalamiento que Agamben (2009) realiza a propósito del uso y la posibilidad de pensarlo como una categoría parece acertada. Los espacios de la ciudad y de los pueblos no pueden usarse de cualquier manera. La búsqueda de sanciones ante determinadas formas de uso de las calles, de las plazas, entre otras, da cuenta de la existencia de pautas organizadas en la esfera estatal. Aún en ausencia de riesgo de vida –dado que se podría decir que un puñado de harina no resulta agresivo- los parámetros de urbanidad son un argumento legítimo para disponer de una sanción por la forma de uso. Si Agamben (2009) tiene razón en presentar al juego como profanador en la medida que propone una forma de uso distinta a la dispuesta por la esfera del derecho, de la economía, de la política, así como de lo sagrado, se puede decir que el *juego de la harina* profanaba el espacio público. Es decir, dispone de la calle para jugar por puro entretenimiento, lo cual desactiva un dispositivo de poder, coloca la cuestión del uso en la decisión de lo humano. Si el juego es una de las manifestaciones por excelencia de la experiencia, en cierta medida la imposibilidad de proponer diferentes maneras de usar tiene que ver con la imposibilidad de hacer diferentes experiencias en la ciudad. Como dice Agamben (2009), la profanación no debe entenderse solo en relación a lo sagrado, “los niños, que juegan con cualquier trasto viejo que encuentran, transforman en juguete aun aquello que pertenece a la esfera de la economía, de la guerra, del derecho y de las otras actividades que estamos acostumbrados a considerar como serias” (Agamben, 200, p. 100). Ello implica una “nueva dimensión del uso”.

Por otro lado una vez más las mujeres son colocadas en un lugar pasivo en referencia al espacio público. Estos elementos llevan a indicar que la experiencia de la mujer en la ciudad es otra, presenta algunas diferencias en relación al hombre.

La inscripción de los *juegos (higiénicos)* en el discurso escolar

Estas diferencias en términos de hombres y mujeres en el orden educativo tuvo sus marcos de discusión importantes en el contexto de la reforma *vareliana*. De acuerdo con Palomeque:

la prédica de José Pedro Varela en favor de la igualdad total de derechos entre el hombre y la mujer, aunque reclutó muchos adeptos, en general resonó en la sociedad de su tiempo como la postura novedosa de un joven inquieto (Palomeque, 2019, p. 82).

El programa de enseñanza de la escuela pública planteado por José Pedro Varela en su texto “La educación del Pueblo” en 1874, presenta una nueva preocupación por lo “físico” en la producción del enunciado educativo, al punto de generar un nuevo cuadro de reglamentaciones donde la educación del cuerpo es (re)codificada. Las preocupaciones por reglamentar el *juego* en un proyecto

civilizador también pueden visualizarse en la configuración de la escuela pública unos años después. Esta vez en el marco de un nuevo dispositivo que empezaba a nacer:

si de algo ha servido ese dispositivo llamado Educación Física, si por alguna razón ha encontrado un lugar en los sistemas educativos modernos, es porque viene a cumplir un papel específico en relación con la política, o, lo que para la modernidad sería lo mismo, la biopolítica: contribuye a la hegemonía de una noción de vida reducida a lo anatómo-fisiológico (Rodríguez Giménez, 2012, p. 24).

A partir de 1877 la escuela integrará al jugador de la ciudad en la escuela, en términos civilizadores como higiénicos. En este sentido con la misma impronta reformista de Varela, será unos años después que en la elaboración del Programa de enseñanza de 1897 el *juego* será integrado como actividad posible dentro del contenido “Ejercicios Físicos”; planteando una división en dos categorías: los “juegos libres” y los “ejercicios gimnásticos”. Para este trabajo, interesa destacar lo referido al primer punto, el cual los describe de la siguiente forma:

los juegos libres constituirán la base de la educación física. El maestro irá enseñando estos juegos sucesiva y oportunamente y los hará emplear en los recreos teniendo en cuenta la edad, sexo y condiciones físicas de los alumnos, condiciones del local, etc. – No obstante una vez atendidas estas circunstancias se dejará que los niños elijan los juegos que sean de su predilección. (...) Donde la amplitud del terreno lo permita, las niñas jugarán al disco, croquets, lawn tennis, y los varones jugarán además, al football, a las bochas y a los bolos y quillas (Programa de enseñanza primaria para las Escuelas urbanas, 1907, p. 59).

La aparición del “juego libre” en la escuela pública forma parte de los esfuerzos por inscribir al juego en los discursos que promueven una forma de vida civilizada. Por ello es interesante su consideración teniendo en cuenta los acontecimientos que se vienen trabajando. En este sentido, la posibilidad del juego en la educación es una novedad, da cuenta del conjunto de transformaciones al que tuvo que ser expuesto para su inscripción. Así lo deja de manifiesto su paradójica denominación, donde la libertad del juego queda atada al conjunto de actividades ya elegidas tanto para las niñas como para los varones.

Sobre la presencia de las niñas en el programa, vale mencionar que de acuerdo con González Sierra:

“en el Uruguay de la década de 1880, como en otras sociedades, se registró la aparición de la “cuestión femenina” (...) En términos generales, la “cuestión femenina” se proyectó como espacio social de reflexión externo a las propias mujeres, en ocasión de desplegarse el debate sobre las cuestiones educativas (González Sierra, 1993, p. 264).

Ello implicó que se abra una línea de discusión que problematizó el papel de las mujeres en una sociedad civilizada. Si bien las experiencias de juego presentadas colocaron a las mujeres en un papel secundario y como

espectadora, de acuerdo con Barrán (1989), la sensibilidad bárbara colocó en un lugar destacado a las mujeres en la medida que habilitó el desenfreno de los cuerpos al tomar la iniciativa en diversos juegos. De acuerdo con Palomeque (2019) con José Pedro Varela y posteriormente su hermano Jacob Adrián Varela (1841-1900) la discusión “desde la Inspección Nacional de Instrucción Primaria para consagrar la educación mixta, recibió por un lado el rechazo de las autoridades Católicas y por otro la aprobación de las Protestantes” (Palomeque, 2019, p. 83).

En relación a las prácticas que se le confieren a cada género, los “juegos higiénicos” implican una nueva versión del juego, es decir son juegos que al cuidado del cuerpo devenido en puro organismo. Se puede jugar siempre y cuando se ponga “en acción todo el sistema muscular libremente” con la finalidad de recrear “el ánimo fatigado” por las lecciones recibidas en la clase. Fuera del discurso quedó aquel juego del desenfreno, el de los impulsos, salvaje y bárbaro. El juego higiénico retoma lo mejor de la gimnástica e incorpora incluso una dimensión recreativa. Tal como lo indica Francisco Berra, uno de los integrantes de la Sociedad de Amigos de la Educación Popular:

Todo juego puede ser organizado con un fin higiénico. Sería lo más fácil generalizar en las escuelas cierto número de juegos gimnásticos adaptados al gusto y a la conveniencia de los diversos sexos y edades. Los escolares los adoptarían espontáneamente, y espontáneamente preferirían en cada momento los que fuesen más de su agrado (Berra, 1885, p. 103).

Si el cuerpo no es más que un organismo, entonces los juegos solo deben encargarse de cumplir con los gustos de los escolares pero con un fin determinado. Lo cual implica que activa un dispositivo de poder que busca limitar su profanación (Agamben, 2009). La secularización de los juegos implica un movimiento de desactivación del poder divino, para colocarlo en una esfera propia de la economía, del derecho, de la salud (Agamben, 2009). Se trata de una nueva forma de trabajo del físico: la del juego. Tal como lo expresa Berra:

Harían gimnástica sin propósito deliberado y sin saberlo, y sería seguramente la mejor gimnástica, porque pondría en acción todo el sistema muscular libremente, y recrearía el ánimo fatigado. Veinte minutos de gimnástica al día, y otros treinta de los juegos aludidos, (fuera de las horas de asueto) sería lo indispensable para satisfacer la necesidad de trabajo físico dado el actual modo de ser de las escuelas (Berra, 1885, pp. 103- 104).

La libertad de los juegos ya no pasa por el interés de cada jugador en admitir una serie de reglas, sino por sus movimientos musculares que permiten su activación. Se realizaban tales ejercicios que ponían en funcionamiento a todo el cuerpo devenido en organismo por igual, a diferencia de la gimnasia que lo hacía a partir de una repartición menos variada. Es en este sentido que se habla de una reforma de la gimnástica (Crisorio & Giles, 2009).

Si se mira uno de los trabajos sobre historia de la educación física de Angela Aisenstein, se puede advertir que:

respecto de la Educación Física, los planes para la escuela primaria en las últimas décadas del siglo XIX muestran variedad de contenidos. Entre 1880 y 1904 se aconsejan para la escuela actividades tales como: ejercicios gimnásticos, juego, ejercicios militares según táctica, ejercicios de marcha, alineación, saltos, circundaciones, carreras, flexiones, gimnasia con música, gimnasia racional, gimnasia acrobática, *football*, cricket, bicicleta, natación. Inicialmente, todos ellos parecen convivir en el sistema educativo sin análisis ni comparación de sus beneficios relativos (Aisenstein, 2006, p. 31).

De los juegos mencionados en el programa de enseñanza para el caso de los varones uno de los juegos que aparecieron por su novedad en las crónicas del diario El Siglo fue el “foot-ball”. De acuerdo con Buzzetti y Cortinas (1965) el football se practica al menos desde 1878 en Uruguay. Esta práctica representaba una novedad muy atractiva para la época, según una de las primeras crónicas periodísticas a propósito de dicho juego.

Foot-ball. El local del Montevideo Cricket-Club fue favorecido anteayer por una concurrencia inusitada. Se trataba de un espectáculo nuevo para nuestras distracciones; extraño para nuestros hábitos y originalísimo para el carácter de nuestras recreativas costumbres... Jóvenes del país, hijos de nuestras principales familias que en su adolescencia o en su juventud habían practicado esas costumbres de la raza sajona que sin duda por sus rudos contrastes con las nuestras, nos parecen tan extravagantes; y jóvenes ingleses en cuyas venas corría la pura sangre de la rubia Albion, se presentaban frente a frente a disputarse el éxito de uno de los ejercicios más varoniles; más atléticos y más violentos que pueden inventarse en medio de la cultura social de un pueblo (El Siglo, 27 de agosto de 1880, Año 17, n. 4661)

En este sentido el “foot-ball” parecía representar el equilibrio perfecto que daba cuenta del juego más bárbaro que la civilización podía admitir. Este es un juego de violentos jugado por hombres civilizados. No es menor el señalamiento de su procedencia dado que remite a una cultura europea, tan resaltada y esperada en el proyecto civilizador. En este sentido, su sola procedencia ya otorgaba ciertas garantías para su práctica y promoción.

Esta práctica presentada como juego “atlético” es integrada en los dispositivos educativos sobre la pretensión, por un lado de formar parte del conjunto de prácticas que los varones –y no las mujeres- pueden realizar, por otra parte con la seguridad de contener el componente recreativo y a la vez atlético con el que se pretendía complementar la práctica de la gimnasia en la escuela. De esta forma, surge una novedad que rápidamente es absorbida por el discurso higienista.

De alguna manera el juego del *foot-ball* ingresa en la escuela ya dispuesto en la esfera del espectáculo, en algún punto, como juego que encuentra obstaculizada su posibilidad de profanación.

Algunas consideraciones

En todos estos ejemplos se observa cierta ambigüedad construida en torno al juego. Están aquellos juegos peligrosos, irrespetuosos, que contravienen algunas normas de urbanidad, que intentan meterse en las costumbres de los sujetos, disputando un lugar en el abanico de posibilidades de las prácticas

corporales, transformándose incluso en acciones delictivas, que alteran el desempeño de la ley; y otros que son utilizados para la creación de un ámbito “festivo”, que recupere una suerte de convivencia, mediante una organización que funcione como marco del juego.

Un primer aspecto podría deducirse a partir de lo trabajado, a primera vista la historia de los espacios públicos y de los juegos es a la vez un capítulo en la historia de un barrio y/o una ciudad. Las plazas y las calles de la ciudad fueron escenarios donde el juego pudo desplegarse, al mismo tiempo que el juego fue convocado para construir civilidad en los espacios públicos. En esta misma línea podría complementarse al visualizar la producción de un *doble abuso*, es decir, la palabra “abuso” proviene del latín “abusus”, de “ab” que significa ‘contra’ y “usus” que significa ‘uso’, o sea significa un uso contrario al correcto o indicado” (tomado de DeConceptos. Com)¹¹. De acuerdo a lo analizado no solo se abusa del espacio disponiendo de un uso distinto, sino además se abusa del tiempo, en la medida que si bien se interrumpe la vida cotidiana con una “fiesta” por ejemplo, se debe prestar atención a que el uso del tiempo no sea una pérdida, no se deje llevar por la “holgazanería”. Por otro lado en la aparición del juego en el discurso de la escuela pública se puede advertir el otorgamiento de una finalidad higienista a los juegos, silenciando su carácter profanador. En ello ingresa el *football* como juego espectacularizado. Por último, en cualquier caso, resultan interesantes las referencias realizadas a propósito del juego y el género. Las fuentes consultadas permiten dar cuenta de una preocupación instalada al momento de organizar los juegos.

A partir de lo expuesto es posible visualizar los lugares que el juego fue asumiendo en lo civilizado. La preocupación del gobierno por incidir y ordenar estas prácticas, por pautar un tiempo y espacio para el entretenimiento estuvo muy presente, develando un interés no por eliminar el juego sino por construir civilidad también ahí.

Fuentes consultadas

El Siglo, 20 de febrero de 1863, N.14, # Gacetilla.

El Siglo, 24 de marzo de 1865, N.182, # Gacetilla.

El Siglo, 04 de abril de 1865, N.190, # Gacetilla.

El Siglo, 13 de febrero de 1868, N.1.020, # Solicitadas.

El Siglo, 13 de febrero de 1868, N.1.020, # Solicitadas.

El Siglo, 13 de febrero de 1868, N.1.020, # Solicitadas.

El Siglo, 27 de agosto de 1880, Año 17, n.4661.

El Ferro-Carril, 03 de febrero de 1869, N.03, # Gacetilla.

El Ferro-Carril, 11 de febrero de 1869, N.08, # Boletín del día.

El Ferro-Carril, 22 de febrero de 1869, N.16, # Boletín del día.

El Ferro-Carril, 09 de febrero de 1870, N.295, # Boletín del día.

Programa de enseñanza primaria para las Escuelas urbanas. 1907

Referencias bibliográficas

- Aisenstein, Á. (2006). *Cuerpo, Escuela y Pedagogía. Argentina, siglos SXIX y XX*. En Aisenstein, Á; Scharagrodsky, P [2006] *Tras las huellas de la Educación Física escolar Argentina. Cuerpo, género y pedagogía. 1880-1950*. Buenos Aires, edit. Prometeo Libros.
- Agamben, G (2010). *Medios sin fin. Notas sobre la política*. Valencia, Pre-textos.
- Agamben, G (2009). *Profanaciones*. Buenos Aires, Adriana Hidalgo.
- Barrán, J.P. (1992). *Historia de la sensibilidad en el Uruguay. La "Cultura Bárbara" (1800 -1860)*. Montevideo, Banda Oriental. Tomo 1.
- Barrán, J.P. (1993). *Historia de la sensibilidad en el Uruguay. El disciplinamiento (1860-1920)*. Montevideo, Banda Oriental. Tomo 2.
- Barrán J.P. & Alpini, A. (1996). Las formas de la Venus. En Barrán, J. P., Cateano, G. & Porzecanski, T. *Historias de la vida privada en el Uruguay. Entre la honra y el desorden 1780-1870* (pp. 75-95). Montevideo, edit. Taurus.
- Barrán, J.P. (2011). *Apogeo y crisis del Uruguay pastoril y caudillesco 1839-1875*. Montevideo, Banda Oriental.
- Barrios Pintos, A. (1971). *Historia de los barrios de Montevideo*.
- Benjamin, W. (2008). Historia cultural del juguete. En Benjamin, W. (2008) *Papeles escogidos*. Buenos Aires, Imago Mundi.
- Benjamin, W. (2009). *Estética y Política*. Buenos Aires, Las Cuarenta.
- Berra, F. (1885). *La salud y la escuela*. Montevideo, A. Barreiros y Ramos, Cámaras 80.
- Bralich, J (1989) *José Pedro Varela. Sociedad burguesa y reforma educacional*. Montevideo, Del nuevo mundo.
- Buzzetti, J. & Gutiérrez Cortinas, E. (1965). *Historia del Deporte en el Uruguay (1830-1900)*. Montevideo, Talleres Gráficos Castro & Cia.
- Caldeiro, M. (2017). *O corpo em jogo: a emergência do discurso sobre o jogo no campo da educação física no começo do século XX no Uruguai*. (Dissertação de Mestrado, PPGE-UFSC). Recuperado de: <<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/182811/349679.pdf?sequence=1&isAllowed=y>> Acceso: 30 jul. 2021
- Crisorio, R. & Giles, M. (2009). *Educación Física. Estudios críticos de Educación Física*. La Plata, Al Margen.
- Elias, N. & Dunning, E. (1992). *Deporte y ocio en el proceso de la civilización*. Madrid, Fondo de Cultura Económica.
- Fernandez Vaz, A. (2001). Memória e progresso. Sobre a presença do corpo na arqueología da modernidade em Walter Benjamin. Em Soares, C. (Org.), *Corpo e História*. Campinas (pp. 43-60). Autores Asociados.
- Foucault, M. (2006). *Defender la sociedad*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

- González Sierra, Y. (1993). Mujeres de los sectores populares: ¿obreras, madres o prostitutas?. En Feijoó, M. del C. (Compiladora), *Tiempo y espacio: las luchas sociales de las mujeres latinoamericanas* (pp. 229-275).. Buenos Aires, CLACSO.
- Real Academia Española (RAE) (2014). *Diccionario de la Real Academia Española*. Madrid, RAE. Acceso en: <http://www.rae.es>.
- Rodríguez Giménez, R. (2012). *Saber del cuerpo: una exploración entre normalismo y universidad en ocasión de la educación física (Uruguay, 1876-1939)*. Montevideo, Universidad de la República, Uruguay. Disponible en: https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/bitstream/20.500.12008/10525/1/tesis_raumar_rodriguez_2017.pdf. Acceso: 30 jul. 2021.
- Rodríguez Giménez, R. & Seré Quintero, C. (2013). La anatomía es el destino: la educación física y el saber del cuerpo. En Galak, E; Varea, V. (Comps.), *Cuerpo y Educación Física. Perspectivas latinoamericanas para pensar la educación de los cuerpos*. Buenos Aires, Biblos.
- Palomeque, A. L. (2019). *La emancipación femenina en el Uruguay. El desprendimiento del régimen colonial*. Montevideo, Tradinco.
- Pérez Monkas, G. (2019). *La (des)aparición de las prácticas corporales sometidas. Una arqueología en el Uruguay del siglo XIX (1861-1871)*. Uruguay, edit. Biblioteca plural.
- Scheines, G. (1998). *Juegos inocentes, juegos terribles*. Buenos Aires, Eudeba.
- Soares, C. (2006). Prácticas corporales: historias de lo diverso y lo homogéneo. En Aisenstein, Á. *Cuerpo y Cultura. Prácticas corporales y diversidad* (pp. 11-36). Edit. Libros del Rojas. Argentina.
- Taborda de Oliveira, M.A. (2012) "Entre la tradición y la posibilidad: notas para pensar la Educación Física desde Latinoamérica". EN: Galak, E; Varea, V. (comp.) (2013) *Cuerpo y Educación Física. Perspectivas latinoamericanas para pensar la educación de los cuerpos*. Buenos Aires, Biblos.
- Varela, J. P. (1964). *Obras Pedagógicas. La educación del pueblo*. Montevideo: Biblioteca Artigas. Colección de clásicos uruguayos. Volumen 50. José Pedro Varela. Tomo II.

Notas

¹ José Pedro Varela (Montevideo, 1845-1879). Es identificado como el principal referente de la reforma educativa llevada adelante durante el gobierno dictatorial del general Lorenzo Latorre, entre 1876 y 1879. En este período, al frente de la Dirección de Instrucción Pública impulsó un sistema educativo que instauró una escuela pública laica, gratuita y obligatoria, sentando las bases del pensamiento educativo del siglo XX en Uruguay. En su juventud realizó un viaje a Estados Unidos y allí conoció a figuras importantes de la intelectualidad, entre ellos al argentino Domingo Sarmiento. Con él intercambiaron ideas respecto a la realidad de las sociedades latinoamericanas y la necesidad de un nuevo sistema educativo. A su retorno participó en la creación de la Sociedad de Amigos de la Educación Popular (1868), junto a otros jóvenes intelectuales, desde donde puso en práctica algunas iniciativas respecto a lo educativo. En 1874

escribió *La educación del pueblo* y en 1876 *La legislación escolar*, ambos textos son una expresión de su ideario.

² Es importante mencionar que con la publicación de la tesis de maestría Pérez, G (2019) “La (des)aparición de las prácticas corporales sometidas. Una arqueología en el Uruguay del siglo XIX (1861-1871)” se ha iniciado una línea de profundización sobre la temática mencionada. Dicho trabajo fue publicado por la Comisión Sectorial de Investigación Científica (UR-Uruguay).

³ José Pedro Barrán (Fray Bentos, 1934-2009) fue profesor e historiador uruguayo, ha producido una vastedad de libros e investigaciones dentro de las cuales destaco la *Historia de la sensibilidad en el Uruguay*, presentado en dos grandes tomos: *La cultura ‘bárbara’* (1989) y *El disciplinamiento* (1990).

⁴ Los extractos de diario de *El Siglo* y de *El Ferrocarril* que aparecen en este apartado, fueron tomados como referencia y sustento de la Tesis de maestría: Pérez Monkas, Gonzalo (2019) *La (des)aparición de las prácticas corporales sometidas. Una arqueología en el Uruguay del siglo XIX (1861-1871)* (Tesis de posgrado), dirigida por el Dr. Alexandre Fernández Vaz (UFSC), presentada en Universidad Nacional de La Plata, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, para optar al grado de Magíster en Educación Corporal.

⁵ En las distintas fuentes trabajadas en varias ocasiones aparecerán palabras que en la actualidad se escriben en forma distinta, lo cual da cuenta de movimientos en la historia de la lengua escrita. En este sentido, la investigación mantendrá fielmente las palabras de la época y su escritura, aunque sean errores ortográficos o sintácticos en la actualidad.

⁶ En la investigación la categoría *experiencia* se utiliza a partir de los trabajos de Benjamin y los estudios que Alexandre Fernández Vaz (2001) desarrolla al respecto. En este sentido se la presenta en el orden de la posibilidad, de una nueva configuración que implica en primer lugar una oportunidad para conocer, para dejarse afectar por los objetos sin una pretensión de dominio. De la lectura de Agamben (2010) también se puede identificar un esfuerzo por quitarla del orden del “método” científico para indagar en su propia constitución.

⁷ Sobre ello Rodríguez y Seré dicen: “El programa civilizatorio merece una crítica, pero no su negación. No solo porque no es desechable en su conjunto sino porque la promesa de una anticivilización, de lo cual parecen ser vehículo varias modas new age, neonaturalistas, etc, radicaliza un cierto misticismo antirracionalista que es la antítesis misma de cualquier tradición democrática, aunque su consigna se ubique en la larga fila del reclamo por la diversidad, y eso suponga algún tipo de justicia” (Rodríguez y Seré, 2013, pp. 90-91).

⁸ Vale resaltar que la idea de “pasatiempo” no puede ser asemejada a la noción de “tiempo libre” que aparece en el siglo XX. En todo caso lo que deja explícita es la preocupación por la organización del tiempo pero no en términos de oposición como será comprendido en la modernidad en relación al trabajo. La aparición de dicha expresión otorga indicios para desarrollar en otras investigaciones cuál es el lugar de los pasatiempos en el Uruguay del siglo XIX.

⁹ Uno de los juegos que generaban conmoción en algunos sectores era el “juego de la taba”; de procedencia española, introducido por los conquistadores en toda América. La taba es un hueso, el astrágalo, y se obtiene principalmente de las patas traseras de los carneros. Este juego de azar es muy común en el campo y en zonas rurales. Por lo general se realizan apuestas para acertar la cara del hueso que quedará para arriba. Según la Real Academia Española es un “juego en que se tira al aire una taba de carnero, u otro objeto similar, y se gana o se pierde según la posición en que caiga aquella” (RAE, 2014). <http://buscon.rae.es/drae/srv/search?id=xZlbtktBYDXX2MXzIDkq>. Consultado el 15 oct. 2015.

¹⁰ Se juega entre dos jugadores, cada uno esconde su puño atrás de la espalda marcando un número con los dedos. Luego cada jugador le dice al otro el resultado de la suma entre las dos manos extendidas, mostrándolas al mismo tiempo. El jugador que acierta es el ganador. Según la Real Academia Española, la morra en su procedencia italiana refiere a dicho juego, y su palabra refiere “al puño, que en este juego vale por cero para la cuenta”.

¹¹ <https://deconceptos.com/ciencias-juridicas/abuso>