

## ESCOLARIZACIÓN DEL CUERPO Y DE LOS CUERPOS

Gianfranco Ruggiano\*

**SÍNTESIS:** Si es bien cierto que es en los cuerpos que se despliega la (bio)política que caracteriza nuestras sociedades occidentales modernas, no menos cierto es que este proceso general escapa a inscripciones institucionales rígidas. En este trabajo busco establecer los postulados teórico-metodológicos que me permitan proponer las siguientes interrogantes: ¿cuáles fueron las condiciones de posibilidad para que los cuerpos se constituyesen como objetos de intervención educativa? y ¿en relación con qué procesos generales de transformación de la sociedad uruguaya del 1900 puede entenderse la consolidación de ciertos mecanismos de intervención y organización de la vida que tomaron a los cuerpos como su objeto principal?

**Palabras clave:** cuerpo; educación; escolarización.

### **ESCOLARIZAÇÃO DO CORPO E DOS CORPOS**

**SÍNTESE:** Se é certo que é no corpo que se desenvolve a (bio)política que caracteriza nossas sociedades ocidentais modernas, não menos certo é que este processo geral escapa a inscrições institucionais rígidas. Neste trabalho busco estabelecer os postulados teórico-metodológicos que me permitam propor as seguintes interrogantes: quais foram as condições que se deram para que os corpos se constituíssem como objetos de intervenção educativa? E em relação a que processos gerais de transformação da sociedade uruguaia de 1900 pode se entender a consolidação de certos mecanismos de intervenção e organização da vida que tomaram o corpo como seu objeto principal?

**Palavras-chave:** corpo; educação; escolarização.

### **SCHOOLING OF THE BODY AND THE BODIES**

**ABSTRACT:** It is true that in the bodies in which deploys the (bio) policy which characterizes our modern, western societies, not less trues is that this general process spaces to rigid institutional inscriptions. This paper postulates to establish the theoretical-methodological which will allow me to propose the following questions: What were the possibility conditions for the bodies to be constituted as objects of educational intervention? and in relation to which general processes of transformation of the Uruguayan

---

Docente del Departamento Educación Física y Prácticas Corporales del Instituto Superior de Educación Física (UdelaR); Miembro del Grupo Políticas Educativas y Políticas de Investigación, del Núcleo Educación para la Integración, Uruguay.

*society of 1900 can be understood the consolidation of certain intervention mechanisms and organization of life that took the bodies as its main object?*

*Keywords: body; education; schooling.*

## 1. INTRODUCCIÓN

Todo resultado de un trabajo de investigación es, al mismo tiempo (y al menos), dos trabajos: uno, el que el investigador presenta bajo la forma, siempre provisoria, que consigue darle en un soporte que lo contiene... pongamos como ejemplo las páginas que continuarán luego de esta introducción; pero también es otro, un segundo trabajo, que contiene todo lo que queda por decir, que está apenas sugerido en el primero y que, por eso mismo, es mucho más difícil de identificar, pero que es igualmente importante, ya que este será el que más interpele al lector. Y, de alguna forma, todo trabajo de investigación es incluso un tercer trabajo; aquel que ya fue escrito antes de esta introducción, que le dio sentido, que otros han escrito y han hecho (sin proponérselo) que este que hoy presento cobre algún sentido. Desde esta perspectiva, todo trabajo de investigación es un cuerpo (o mejor dicho... por lo menos, tres).

58

Se trata, pues, de un conjunto de valoraciones y conceptualizaciones, siempre provisorias y en constante (re)construcción, que pretenden establecer cierta relación (desde un lugar de veracidad) con una realidad y que, a partir de esa relación, participa de la disputa simbólica y material por una legitimidad; podríamos decir una metáfora que, en determinadas condiciones históricas particulares, funciona dentro de ese sistema de fuerzas contrapuestas. En este sentido, el *cuero* es también el resultado de un trabajo de investigación.

## 2. PUNTOS DE PARTIDA

Más allá de loables esfuerzos por mejorar las condiciones de nuestras instituciones educativas (aun más, reconociendo que, de existir tal posibilidad, será únicamente a partir de ellos que podrá llegar a producirse alguna transformación significativa en los modos de organizar nuestras sociedades), considero pertinente proponer aquí una serie de postulados teórico-metodológicos que, al menos desde la perspectiva asumida en este trabajo, se hace necesario considerar. Dichos postulados no perseguirán otro objetivo que el de contribuir a la problematización en torno al tema de «el cuerpo en la escuela», intentando contextualizar tales reflexiones; es decir, analizarlas en relación con ciertas condiciones particulares que las determinan.

## 2.1 EL CUERPO, POR NATURALEZA...

Si bien es cierto que uno de los elementos que inauguran algo que podemos identificar como modernidad es la ruptura radical entre la razón y la naturaleza, no menos cierto es que la vida se desarrolla en el espacio entre ellas, o mejor dicho, habitando ese espacio como una forma de relacionar dos dimensiones que, lejos de ser independientes una de la otra, se marcan mutuamente sus límites, y en esa misma medida, se necesitan.

Ocupando los intersticios entre una y otra, constituyéndose como el nexo que hace posible un retorno del hombre a la naturaleza, el cuerpo se nos presenta en toda su complejidad como aquello que, siendo todavía naturaleza, no puede no ser razón.

No se trata aquí de un retorno a un *hombre natural*, lo cual no sería posible, por no existir tal naturalidad; sino que, por el contrario, se tratará de abordar dicha relación despojados de todo imperativo moralizante acerca de una posible «esencia humana» (lo cual podría ser traducido, en una de sus posibilidades más perversas y potencialmente más peligrosas, en la exaltación de una raza pura o simplemente mejor, con todas las consecuencias asociadas que podamos imaginar o recordar), resaltando algunos aspectos directamente vinculados a esta idea de una supuesta naturaleza humana, muchas veces no considerados.

En primer lugar, entonces, hablar de razón-naturaleza remite necesariamente a la disociación más o menos reciente de estas dos dimensiones, vinculada en forma más o menos directa a ese proceso, cuya aceptación conceptual es relativamente generalizada, llamado «de modernidad». Por lo tanto, será necesario colocar como punto de partida fundamental la historicidad que acompaña a estos conceptos, es decir, la necesidad de remitirlos a ciertas referencias espaciales y temporales.

Siempre ubicados en un contexto occidental, y desde el siglo XVIII por lo menos (aunque ciertamente ya desde antes), hablar de razón y hablar de naturaleza remitirá a la permanente (re)configuración de una matriz de pensamiento solidaria a la consolidación y legitimación del pensamiento científico (moderno). Sin pretender proponer este proceso como una continuidad o una linealidad, libre de tensiones y contradicciones, despojada de disputas por legitimidades epistémicas que habilitan discursividades y construyen verdades, podemos afirmar que a partir de entonces la razón será fundamentalmente la razón positiva, objetiva, etc.; y la naturaleza, identificada como el recinto por excelencia de las incertidumbres y los males de la humanidad, pasará a ser esa exterioridad que debe ser dominada, controlada, objetivada... conocida.

En segundo lugar, debe señalarse que, así como lo humano no puede desarrollarse ni sobre la pura naturaleza ni sobre la absoluta razón, tampoco resulta posible operar sobre una u otra en forma aislada. Toda intervención se produce, de este modo, en el nivel intermedio de lo humano, de la vida; por lo tanto, todo intento de modificar la relación razón-naturaleza no puede tener como objetivo ni uno ni otro término, sino que debe dirigirse al guion siempre presente entre ellos, al cual ya se ha hecho referencia: al cuerpo.

Será en el cuerpo que va a desplegarse toda una serie de prácticas cuyo objetivo no solo su regulación, sino sobre todo su producción; solamente a partir de ellas la carne podrá devenir cuerpo... podrá consolidarse como «guion» .

No se trata, valga la aclaración, de que la razón opere sobre una naturaleza para que de esa interacción emerja un cuerpo. Si bien es posible afirmar que el cuerpo es aquello que, siendo todavía naturaleza, no puede no ser razón, es igualmente cierto que el cuerpo también es aquello que, siendo todavía razón, no puede no ser naturaleza. Es en su conformación categorial o conceptual, como herramientas de pensamiento, que tanto una como otra dimensión pueden ser objetivadas o identificadas.

60

Ciertas expresiones pierden sentido al remitir el análisis a su contextualización histórica y epistémica. ¿Cómo seguir sosteniendo la existencia de una naturaleza humana?; ¿cómo, si no a través de la aceptación de ciertos principios totalizadores, es posible afirmar que existe algo como la esencia humana? No por casualidad los regímenes totalitarios compartieron esta tendencia a la reivindicación de la raza como un elemento central de sus sistemas ideológicos... y ciertamente tampoco fueron producto de la casualidad las derivaciones que ello conllevó.

Para el caso uruguayo, sin haber transitado los caminos de esos totalitarismos, la producción de la vida también ha sido una preocupación, y en tal preocupación los problemas raciales también estuvieron presentes. A este respecto, los programas escolares uruguayos de fines del siglo XIX y comienzos del XX son elocuentes: al hacer un seguimiento de los contenidos presentes en la asignatura Anatomía, Fisiología e Higiene del programa escolar de 1917 encontramos que existió una gran preocupación por establecer algunas regulaciones asociadas a las prácticas de alimentación (prácticas ciertamente corporales en todos los casos, pues ¿qué más corporal que las maneras de comer y beber?, ¿qué más eficiente en la construcción de cuerpos que la intervención en los usos sociales respecto a la alimentación, y en la asignación de valoraciones morales en torno suyo?). De tal forma, para el primer año el programa afirma que se deben dar «consejos higiénicos sobre la manera de comer y beber»; para el segundo, que se mantengan «conver-

saciones sobre los peligros que ofrece el abuso de bebidas fermentadas y el uso de bebidas alcohólicas», reiterando los consejos del año anterior, y en el caso del tercer año de las escuelas urbanas, este programa reiteraba, entre otras cosas, esas mismas dos consideraciones. Aparentemente para el cuarto año las conversaciones se deberían volver un tanto más directas, ya que se dejan de lado las «conversaciones sobre los peligros...» y se pasa a los «perjuicios que ocasiona a la salud el abuso de bebidas fermentadas y el uso de bebidas alcohólicas», y se nombra ya explícitamente al alcoholismo y sus consecuencias. Se introducía para el año siguiente el tema de la «intoxicación del organismo por el alcohol», y aunque en los dos años posteriores deberían abordarse temáticas novedosas (las características del aparato locomotor y del trabajo muscular para el sexto año y el sistema nervioso en el séptimo), en ninguno de los dos casos se dejan de introducir orientaciones relativas a este tema, aun cuando no mantienen relación directa y su inclusión queda desarticulada. Para el primero de estos dos años se agrega al final el ítem «peligros que ocasiona el alcoholismo», y para el segundo se recuerda que se debe insistir «en el sistema alimenticio como el principal medio curativo». Finalmente, el octavo y último año introduce una nueva dimensión al problema del alcoholismo, no limitándose a reforzar una vez más las «consecuencias del uso de excitantes tóxicos como el alcohol y el tabaco», sino que dedica un punto específico a la «influencia del alcoholismo sobre la raza»<sup>1</sup>.

Es probable que nunca logremos enfatizar lo suficiente las profundas solidaridades entre algunas de las experiencias paradigmáticas de regímenes totalitarios como el fascismo o el nazismo y ciertos modos de construir cuerpos en sus esfuerzos por llevar al extremo la regulación de la vida, hasta en sus manifestaciones más básicas (¿naturales?). Y sin llegar a los extremos que podrían representar ese tipo de experiencias, todo intento por construir cuerpos, todo intento por regular la vida, deberá desplegar sobre la carne toda una serie de mecanismos de ejercicio del poder, incluso allí donde lo más orgánico (¿natural?) es producido.

<sup>1</sup> Supone un gran interés para el análisis contextualizar estas reflexiones sin perder de vista que estos procesos exceden las paredes de las instituciones educativas (así como de cualquier otra institución). En tal sentido, no querría dejar de mencionar en este trabajo otras fuentes del período, tales como el *Manual de urbanidad y buenas maneras*. Absolutamente otras son las indicaciones que este manual realiza al referir a las prácticas de alimentación: «No comamos nunca aceleradamente ni demasiado despacio: lo primero haría pensar que procurábamos ganar tiempo para comer como glotones, nos impediría tomar parte en la conversación, y nos haría incurrir en las faltas que la precipitación trae consigo en todos los casos; y lo segundo imprimiría en nosotros cierto aire de desabrimiento y displicencia, que entibiaría la animación y el contento de los demás, y nos expondría, ó bien á hacer el deslucido papel que hace siempre el que se queda al fin comiendo solo, ó á tener que renunciar, para evitar esto, á tomar lo indispensable para satisfacer debidamente la necesidad de alimentos» (*Manual de urbanidad y buenas maneras...*, 1892, pp. 306-307).

## 2.2 LA ESCUELA EN LOS CUERPOS

En forma simultánea (y recíproca) al proceso de escolarización del cuerpo, al que ya se ha hecho referencia en este trabajo, es posible constatar otro proceso complementario que llamaré aquí de «incorporación de la escuela». Es decir que, al mismo tiempo que el cuerpo humano es escolarizado, adaptado y traducido (en forma de contenido) para permitir su ingreso en la escuela, la propia institución es incorporada (en el sentido más literal de la expresión, en tanto in-corporarse o «hacerse cuerpo») en sus normas, principios, códigos (y claro, en sus mecanismos de ejercicio del poder), por parte de cada uno de aquellos que la integran.

Este «hacerse cuerpo» implica (e implicó siempre) todo un conjunto de disposiciones y códigos a los que los cuerpos deben adaptarse; moldes sutiles e incluso imperceptibles que dan forma a los cuerpos.

Evidentemente (una vez más) esto no sucede en el vacío, por fuera de contextos en los que se despliegan complejos procesos plenos de tensiones y disputas; y, como una consecuencia más de esta no-neutralidad, existe una constante actualización de estos mecanismos. De alguna manera se produce una permanente revisión que habilita (o quiero pensar que puede llegar a habilitar) el imaginar transformaciones que logren revertir una inercia que tiende a la inmovilidad de las estructuras, una revisión que deja abiertas puertas a través de las cuales introducir novedades y diferencias... multiplicidades. Una revisión que permita, al menos, la reflexión acerca de la (im)pertinencia –y la artificialidad– de tónicas que poco invitan a los movimientos, de bancos que arquitecturan espacios y tiempo dejando muy poco (o incluso, llevado al extremo, nada) librado al azar.

62

## 2.3 TODA EDUCACIÓN ES UNA EDUCACIÓN DE LOS CUERPOS, Y SIN EMBARGO...

[Todo] trabajo pedagógico con alumnos implica siempre un trabajo con y en el cuerpo –más o menos explícito– y [...] ese trabajo es la base y la condición de los demás aprendizajes (MILSTEIN Y MÉNDEZ, 1999, p. 17).

Tal vez por (ya) obvio, este postulado parezca innecesario. Sin embargo, aun a riesgo de transitar por lo evidente una vez más, y por aquello que otros autores ya han afirmado, una puntualización puede (todavía) ser hecha.

En las escuelas no hay educación sino en los cuerpos, pero, de alguna forma, seguimos intentando reflexionar acerca del tema del cuerpo en la escuela, sabiendo que esta discusión continúa generando problemas

importantes al momento de proponer transformaciones significativas en las actividades de enseñanza, dentro de la estructura institucional existente. Y probablemente, en tanto no sea planteado en términos de ejercicio de un poder (simbólico pero en igual medida material), tanto dentro de los centros educativos como a nivel de la sociedad en su conjunto, toda revisión acerca del lugar del cuerpo en la escuela se verá imposibilitada de llegar a significar un cuestionamiento profundo del tema. No ya en cuanto a la cantidad de horas destinadas a ciertos contenidos –considerados, curiosamente, más apropiados para el trabajo sobre el cuerpo, tales como la educación física, la danza y la expresión corporal, entre otros– o al espacio dedicado al cuerpo en los programas oficiales de nuestras instituciones educativas –dos temas sobre los que parece haber consensos relativamente generalizados–, sino una problematización real, seria y sistemática de los postulados que fundamentan tales intervenciones.

Si efectivamente existiera un acuerdo en relación a que toda educación es una educación *de* y *en* los cuerpos, ¿por qué destinar cada vez más espacios en los currículos a las prácticas vinculadas a la actividad física sistemática, sin al mismo tiempo acompañarlas con una reformulación de los conjuntos de conocimientos sobre el cuerpo?; ¿por qué volver obligatorias ciertas prácticas, como en el caso uruguayo lo fue la obligatoriedad de la Educación Física en todas las escuelas del país, utilizando fundamentaciones que niegan la multiplicidad de los cuerpos? Es probable que, si fuera fácil alcanzar ese acuerdo, otros serían los caminos que transitarían las reformas educativas.

## 2.4 UNA PUERTA DE ATRÁS

En la soledad de las aulas, pese a los esfuerzos estructurales de regular exhaustivamente la cotidianidad escolar, los educadores se ven enfrentados a cada momento con la evidente imposibilidad de excluir la imprevisibilidad de lo humano, de controlar y predecir la contingencia de lo vivo.

Los cuerpos se resisten, y no dejan de resistirse, a una absoluta captura, ya sea material o simbólica; se escapan por cada intersticio que se genera, por cada ventana y cada puerta. Sin embargo, mucho más que como una imperfección a corregir o solucionar por parte de las propias instituciones educativas, esto supone (o quiero pensar que puede suponer) una posibilidad de dar cabida a la alteridad, un margen de acción en el cual devenir diferencias y donde dar lugar a las multiplicidades.

### 3. MODOS DEL CUERPO EN LA ESCUELA: UNA LECTURA DE LOS PROGRAMAS ESCOLARES URUGUAYOS (1897-1917)

El primer programa escolar uruguayo posterior a la primera reforma del sistema educativo iniciada a partir de 1877 (año de proclamación del Decreto Ley de Educación Común) es el aprobado por resolución gubernativa en 1897. Este programa siguió siendo utilizado hasta 1917, cuando uno nuevo, elaborado por una comisión designada para tal tarea, entró en vigencia.

En este apartado se propondrán algunas reflexiones a partir de la lectura de esos programas, más específicamente de los contenidos Cuerpo Humano, del primero de ellos, y Anatomía, Fisiología e Higiene, del programa para escuelas urbanas de 1917. Cabe aclarar que cada uno de estos estaba organizado, a su vez, en dos programas: uno para las escuelas urbanas y otro para las rurales. Será necesario analizar, asimismo, el hecho de que el de 1917 correspondiente a las escuelas rurales no incluye ninguno de los dos contenidos mencionados, sino que se limita a introducir un subtítulo dentro del contenido Programa de Economía Doméstica (con Higiene, Moral y Urbanidad).

64

A partir del Informe de la Comisión de Programas que antecede al programa de 1917, podemos establecer una continuidad entre el contenido Cuerpo Humano y el contenido Anatomía, Fisiología e Higiene (más allá de la evidente relación, desde el punto de vista epistémico entre ambos contenidos, si los contextualizamos históricamente, es decir, más allá de que el cuerpo humano que podía sistematizar como contenido el programa de 1897 no podría haber sido uno muy diferente al que describían la anatomía y la fisiología, en directa relación con un conjunto de preceptos y prácticas derivadas de ellas: la higiene). Si bien esta comisión busca establecer una cierta distancia entre uno y otro, existen puntos en común y superposiciones, además de una misma matriz conceptual.

De ese modo, la afirmación «El programa de Anatomía, Fisiología e Higiene se diferencia bastante del que bajo el título Cuerpo Humano se ha seguido hasta ahora» que figura en el Programa de enseñanza primaria para las escuelas urbanas de 1917 (CARBONELL Y VIVES y BUSTAMANTE, 1917a, p. 13) debería leerse como una búsqueda por establecer un matiz propio y diferente, un cierto énfasis, más que una ruptura con el programa anterior. Leída en esa clave, resulta más comprensible, por ejemplo, que tanto en el caso del programa de 1897 para tercer año como en el de 1917 para cuarto año (ambos para escuelas urbanas) encontremos indicado el abordaje «La piel como cubierta protectora y como órgano del tacto». Claro que el marco de trabajo sobre esa noción es diferente en cada uno y se articula con diferentes contenidos; sin embargo, del uno al otro hay más puntos de contacto

que divergencias: una noción anatomofisiológica del cuerpo asociada a un conjunto de prácticas higiénicas construidas a partir de una serie de prescripciones moralizantes.

Incluso el programa para las escuelas rurales de 1917, aun cuando no presenta ningún contenido vinculado de manera explícita a los ya indicados, señala en el programa de Economía Doméstica el siguiente apartado: «Individuo. Aseo personal y de los vestidos. Higiene de las principales funciones del organismo y conocimiento de los aparatos y órganos a medida que se traten esas funciones...» (CARBONELL Y VIVES y BUSTAMANTE, 1917b, p. 14), dejando explícitamente señalado que no partirá de supuestos muy diferentes que los otros ejemplos analizados en este trabajo.

Me pregunto cuál es «el cuerpo en la escuela», cuál ha sido el cuerpo que la escuela construyó en el proceso de la reforma que sentó las bases del sistema educativo uruguayo durante los últimos años del siglo XIX y los primeros del XX. Tal vez por eso propongo una revisión historiográfica que intenta arrojar alguna luz al respecto; con la convicción de que también así se puede contribuir a la reflexión acerca del lugar del cuerpo en la escuela hoy.

Por otra parte, no son los programas escolares las únicas fuentes que dan cuenta de este predominio de los conocimientos anatomofisiológicos en la construcción del cuerpo en la escuela uruguaya del 1900, entendiendo a la escuela como un ejemplo más, a nivel institucional, de un proceso general que trasciende los límites de las instituciones y tiene a capilarizarse (valga la metáfora biológica) construyendo mentalidades en toda la sociedad. Una revisión de la prensa periódica específica del período, referente a temáticas vinculadas a la educación<sup>2</sup> puede ser muy elocuente; allí podemos encontrar afirmaciones como la que sigue:

[...] modificaciones, provocadas por leyes puramente físicas y químicas, engendran la mayor parte de los fenómenos, cuya reunión ha recibido el nombre de vida. Todos estos datos son importantes, sin duda; nos muestran cómo se forma y se reforma el cuerpo, y nos convencen de que, sustancia material, está regido exclusivamente por las leyes de la materia (*El Maestro*, n.º 149, tomo VII, p. 213).

Considero que no resultaría aventurado afirmar que el cuerpo en la escuela no es más que una construcción, una invención que opera en el sentido de unificar lo múltiple, una metáfora que busca uniformar la diversidad de los cuerpos que conviven en los locales escolares. Sustancialmente no cambia esta presencia de «el cuerpo en la escuela» por cambiar nombres

<sup>2</sup> Particularmente el periódico *El Maestro* es una fuente fundamental para analizar esta temática.

de los contenidos que conforman un currículo o un programa escolar; poco importa si se le asigna más o menos espacio a la actividad física sistemática y sistematizada, o si el cuerpo pasa a constituirse en el centro de un área de conocimiento.

Siempre que sigamos pensando que podemos referirnos a un cuerpo, mientras entendamos que tal cosa existe como materialidad objetiva y objetivable (y que existe con independencia de las metáforas que intentan fundamentarse en la aparente neutralidad de la anatomía, la fisiología u otros campos de saberes entre los que cabría destacar a las psicologías evolutivas y del aprendizaje), toda reflexión que indague en torno al lugar del cuerpo en la escuela se perderá en la inercia abrumadora de funcionamientos institucionales que pocas veces respetan multiplicidades o valoran las diferencias, y todo esfuerzo quedará irremediablemente prendido de estos mecanismos totalizadores.

#### 4. CONCLUSIONES

66

A partir de lo afirmado hasta el momento, querría plantear las siguientes interrogantes: ¿existe el cuerpo en la escuela?; ¿en qué condiciones se hace posible identificar tal cosa?; ¿qué supuestos, tanto teórico-metodológicos como epistémicos, implicaría esta noción?

He escrito este trabajo guiado por el interés de revisar y problematizar la idea de que existe «el cuerpo en la escuela»; deconstruir esta noción sobre la que tanto se ha dicho ya. Precisando un poco esta discusión, podría decirse que esta noción cobra sentido y funciona en la medida que, como una metáfora ciertamente muy efectiva, viene a homogeneizar la evidente heterogeneidad que caracteriza toda situación que podamos denominar humana. Y, como consecuencia, volver un poco más manejables –tanto desde el punto de vista estrictamente teórico como desde la inmediatez de la cotidianidad escolar– las situaciones que los actores que trabajan en las escuelas se ven obligados a enfrentar.

No caben dudas acerca del hecho de que esa homogeneización construye el cuerpo, y es ese mismo cuerpo el que forma parte de la escuela (mejor dicho, de *las* escuelas, ya que «la escuela» no sería más que otra totalización que anularía la multiplicidad que caracteriza las situaciones de los centros educativos). Sin embargo, cabe señalar, al proponer estas conclusiones, que entre ese cuerpo y los cuerpos que todos los días ocupan las sillas de los salones de clase y los patios de recreos no existiría una continuidad. De alguna manera, este cuerpo no logra dar cuenta de la diversidad de

cuerpos que habitan las instituciones educativas (y que les dan sentido, ya que el cuerpo ha sido escolarizado desde el momento en que pasó a formar parte del currículo, mientras que la contingencia de la escolarización de los cuerpos es la que fundamenta la actividad diaria de dichas instituciones). Estos cuerpos diversos desbordan al *cuerpo*, se le escapan –literalmente– por entre los dedos.

En este sentido, podría hablarse de un proceso de escolarización del cuerpo que antecede la actualización a nivel de cada niño; o lo que es lo mismo, una operación epistémica a través de la cual se escolariza el cuerpo antes de que (en una operación igualmente epistémica pero que presenta un fuerte componente doctrinal y disciplinar) se escolaricen los cuerpos. Preguntarnos acerca del lugar del cuerpo en la escuela no necesariamente es proponer una reflexión en torno al lugar que ocupan los cuerpos en las escuelas, ni de las complejidades que ello/s supone/n; y, por lo tanto, desde este punto de vista, indagar acerca de esto refiere a una dimensión epistémica (o epistemológica) que supone un cierto interés para la investigación pero que deja de lado una dimensión ciertamente importante que –igualmente inscrita en ciertas condiciones epistémicas de posibilidad– es la que se inscribe a nivel de los cuerpos de los sujetos que habitan las escuelas, allí donde la discontinuidad de lo diverso produce permanentes rupturas en la siempre ilusoria y relativa estabilidad de las estructuras.

## BIBLIOGRAFÍA

- BARRÁN, José Pedro (1995). *Medicina y sociedad en el Uruguay del Novecientos*. Tomo 3. *La invención del cuerpo*. Montevideo: Banda Oriental.
- (2008). *Historia de la sensibilidad en el Uruguay*. Montevideo: Banda Oriental.
- CARBONELL Y VIVES, Arturo y BUSTAMANTE, Pedro (1917a). *Programa de enseñanza primaria para las escuelas urbanas*. Montevideo: El siglo ilustrado de Gregorio Mariño.
- (1917b). *Programa de enseñanza primaria para las escuelas rurales*. Montevideo: El siglo ilustrado de Gregorio Mariño.
- CHUCARRO, Urbano y MUÑOZ, Francisco (1907). *Programas escolares aprobados por resolución gubernativa de fecha 1.º de febrero de 1897*. Montevideo: El siglo ilustrado de Mariño y Caballero.
- FOUCAULT, Michel (1993). *Las palabras y las cosas*. México: Siglo XXI.
- (2006). *Defender la sociedad*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- MILSTEIN, D. y MENDES H. (1999): *La escuela en el cuerpo. Estudios sobre el orden escolar y la construcción social de los alumnos en escuelas primarias*. Madrid: Miño y Dávila.

SOARES, Carmen (2006). «Las corrientes gimnásticas europeas y su contenido: una historia de rupturas y permanencias», en Rodolfo ROZENGARDT, *Apuntes de historia para profesores de Educación Física*. Buenos Aires: Miño y Dávila, pp. 223-242.