

Cuerpo, educación y naturaleza: el campamento escolar en el proceso de reorganización democrática en Uruguay (1985-1990)

Geymonat, Nicolás, ISEF/UdelaR – UNLP, nicogeymonat2014@gmail.com

Tutor: Galak, Eduardo, UNLP, eduardo.galak@unipe.edu.ar

Co-Tutor: Caldeiro, Martin, ISEF/UdelaR, martincaldeiroisef@gmail.com

Resumen

El presente trabajo se enmarca en el grupo estudios culturales y sociales sobre el juego, lo lúdico y la educación del cuerpo. Surge a partir de un interés en los campamentos escolares, en el marco del proceso de elaboración de la tesis de maestría en Educación Corporal de la UNLP. La investigación puntualiza en los campamentos escolares desarrollados durante el proceso de reorganización democrática después de la última dictadura civil y militar que se instaló de facto en Uruguay (1973-1985).

Los antecedentes de investigación evidencian que los campamentos escolares a inicios del siglo XX formaron parte de un dispositivo organizado en lineamientos de políticas públicas, que contribuyó a la producción de cierto tipo de corporalidad que iba en consonancia con los abordajes del sistema educativo público. El campamento escolar tuvo un abordaje desde una perspectiva biopolítica, que era coherente con un Estado con vocación planificadora de políticas pensadas para el cuerpo.

En concreto, esta investigación busca identificar los discursos que configuran al campamento escolar en el proceso de reorganización democrática, a partir de documentación oficial tal como: Actas de la ex Comisión Nacional de Educación Física, actas de Dirección General de Educación Primaria, planes de estudio del Instituto Superior de Educación Física y la revista de divulgación sobre educación física, Nexo Sports. Se intentará identificar continuidades y rupturas con respecto a los trabajos antecedentes sobre campamentos escolares.

Palabras clave: Biopolítica, campamento escolar, cuerpo, discursos

Resumen extendido

Campamentos en Uruguay; la emergencia de una práctica a inicios del siglo XX

En el Uruguay de inicios del siglo XX confluyen un conjunto de discursos con pretensión modernizadora y civilizadora. En este encuadre se destacan las políticas pensadas para la educación del cuerpo que dieron marco –y que no necesariamente determinaron- cierto tipo de corporalidad. Las políticas que tomaron por objeto al cuerpo se presentan desplegadas en distintos niveles de incidencia del Estado; suceden en los ámbitos vinculados a la educación primaria, como es la escuela, así como en la elaboración de políticas públicas. Un ejemplo de lo anterior son las plazas vecinales de cultura física que posteriormente se las denominará plazas de deportes y que tienen su creación en la segunda década del siglo XX.

José Pedro Barrán realiza un trabajo denominado “Historia de la sensibilidad en el Uruguay” (1991) donde analiza el proceso histórico de cuatro tipos de prácticas¹ entre 1800 y 1920. En ese proceso, el autor va presentando a partir del estudio de diversas fuentes², los discursos que configuran esas prácticas y que producen ciertas formas de corporalidad. En ese aspecto se evidencia la constitución de una cultura “bárbara” hasta avanzada la mitad del siglo XIX, que será sustituida por una cultura “civilizada” que tendrá auge en los inicios del siglo XX. La caracterización de la cultura civilizada esta signada por distintas prácticas disciplinarias que tienen por objeto al cuerpo, buscando su refinamiento, su constitución condescendiente a cierta moral burguesa imbricada en la época y su disciplinamiento a partir de prescripciones que tienen como principal portavoz a la cultura higienista. En esa relación –entre lo bárbaro y lo civilizado- se puede visibilizar como se relaciona la descripción de lo “bárbaro” bajo una mirada de lo que se entiende por “civilizado”.

En las últimas tres décadas del siglo XIX, con auge en el proceso civilizatorio, se encuentra la reforma “Vareliana” de la escuela que acontece a todo nivel de la educación escolar en Uruguay. La reforma encuentra un sustento en lo concerniente a la educación de un cuerpo orgánico, signado por aquellas caracterizaciones que prescriben la fisiología y los estudios de la anatomía de la época. En los primeros programas de enseñanza primaria del momento, comienza a figurar la emergencia de una Educación Física que contribuyera al resto de las disciplinas que se enseñan en la escuela. Como lo describe Dogliotti (2012) se enraíza la

¹Las prácticas analizadas en “Historia de la sensibilidad en Uruguay” (Barrán, 1991) están vinculadas al juego, la muerte, las festividades y la sexualidad. En ello Barrán hace un recorrido por los discursos que performan dichas prácticas, atendiendo sus configuraciones y el establecimiento de una sociedad entendida como “bárbara” en contraposición a una sociedad “civilizada”.

²Las fuentes que utiliza son cartelera de la época, recortes de diversos diarios, noticias y documentos orgánicos dictados por el gobierno de la época.

relación entre lo médico, lo fisiológico y lo pedagógico, dando lugar a una perspectiva higienista que cobra fuerza en lo extenso de la currícula. Esta aseveración no es menor, la escuela es una parte fundamental de lo entendido como proceso civilizatorio; desde la arquitectura hasta las prácticas que allí acontecen están signadas por un disciplinamiento que pretende fijar al cuerpo, moldearlo y constituirlo a partir de ciertos parámetros vinculados a una “normalidad”, distintas corrientes gimnásticas se adentran en la escuela en el proceso disciplinario.

La búsqueda de distintas prácticas que fortalezcan al cuerpo orgánico, que lo vigoricen y lo constituya en cuerpos sanos, implica la búsqueda de otras políticas que hagan foco en el cuerpo. La creación de la Comisión Nacional de Educación Física (CNEF) en el 1911 fue una apuesta fundamental para el momento, acompañándose con la inauguración de la primera plaza vecinal de cultura física³ y la previa llegada de la YMCA en 1909 con el lema “mente sana en cuerpo sano”. Estos hechos marcaron los inicios de una variedad de prácticas pensadas para la constitución de ciertos modos de corporalidad. La emergencia de estas instituciones y espacios se puede relacionar con aquello que Foucault (2018) denomina “biopolítica”, ya que en ellos se atiende a las dos vertientes que representa el biopoder⁴; lo relacionado a las disciplinas y las regulaciones de la población.

A este contexto no escapan los primeros campamentos que tienen lugar en Uruguay en el marco de la educación pública, a mediados de la tercera década del siglo XX. Un capítulo de la tesis de maestría de Caldeiro (2017) y el trabajo de tesis de grado de Geymonat, Heguy y Rocha (2017)⁵ aportan distintos elementos para pensar la emergencia de este tipo de práctica en el contexto de la época.

Como analizó Caldeiro, “el dispositivo estaba orientado a los niños de bajo recurso que presentaban, según el criterio médico, debilidades que se regenerarían con una adecuada vida

³ Acerca de este tema se encuentra la tesis de maestría de Inés Scarlato (2015) titulada “Corpo e tempo libre: as plazas vecinales de cultura física em Montevideú (1911 – 1915)”. La misma analiza la emergencia de un discurso acerca del tiempo libre, que se traduce en discursos sobre el cuerpo.

⁴ “Las disciplinas del cuerpo y las regulaciones de la población constituyen los dos polos alrededor de los cuales se desarrolló la organización del poder sobre la vida. El establecimiento, durante la edad clásica, de esa gran tecnología de doble faz – anatómica y biológica, individualizante y especificante, vuelta hacia las realizaciones del cuerpo y atenta a los procesos de la vida – caracteriza un poder cuya más alta función desde entonces no es ya quizá la de matar sino la de invadir la vida enteramente” (Foucault. 2018, p. 132).

⁵ El trabajo de Geymonat *et al.* (2017) analiza: la Colonia de vacaciones de Punta Carretas realizada en el 1909 por la comisión nacional de caridad y beneficencia pública, el campamento de Piriápolis entre 1926 y 1930 organizado por la CNEF, el “campamento escolar de vacaciones para niños débiles” en 1940, organizado por la inspectoría de las escuelas al aire libre, la colonia de vacaciones de Miramar en 1945 y el campamento escolar de vacaciones de la ciudad de Melo en 1961.

de campo y playa, quedando por fuera los niños enfermos” (2017). Los campamentos⁶ presentaban algunos elementos que le otorgaban diseño y particularidad, como: el contacto con la naturaleza, entendiendo a este como benefactor de la salud, en contraposición a las supuestas producciones que hacía la ciudad sobre el cuerpo, el rol educativo, que manifiesta un componente afectivo y emocional en el transcurso del acompañamiento que realizan los maestros, o el fortalecimiento del cuerpo orgánico como sinónimo de salud del alma. Este último aspecto se puede zuzcir junto al discurso predominante que mantenía la YMCA y que fue mencionado en unas líneas anteriores⁷.

La selección de los niños para concurrir a los campamentos se daba a partir de un examen médico; sólo participaban del mismo aquellos que pudieran ser fortalecidos en una experiencia que cómo máximo duraba un mes. La biopolítica es puesta en acción bajo este legado, ya que sólo concurrían aquellos que eran posibles de ser normalizados bajo los parámetros fisiológicos y anatómicos: el modelo médico talla al cuerpo, lo proscrib e y moldea. Esto tiene como efecto que el campamento escolar pueda ser pensado como un dispositivo biopolítico sujeto a las mediciones –la medición antropométrica resultante en los dispositivos es ejemplo de ello. La organización de los mismos también era una representación de disciplinamiento y control, las partes del campamento estaban estipuladas bajo un estricto programa que evidencia un proceso de disciplinamiento riguroso, las horas de comida marcan el compás de las prácticas que son desarrolladas. El cuerpo es un dato a administrar en el campamento; allí acontecen distintas prácticas que pretenden moldearlo, entre ellas algunos tipos de gimnasia, actividades vinculadas a la instrucción primaria de la época, juegos, alimentación regulada, exposición a ciertos elementos de la naturaleza que se consideran vigorizantes para el organismo, entre los que se destacan el sol y los baños en el mar, y horas destinadas a los controles médicos que marcan con determinación si la orientación de las actividades obtiene el efecto deseado.

El higienismo hilvana discursivamente esta práctica en la primera década del siglo XX. Detección de afecciones del cuerpo orgánico y acción, a partir de distintas prácticas disciplinares, son dos vertientes que tienen lugar en el campamento. El acaecimiento de la biopolítica permite pensar que el dispositivo de campamento encuentra en principios del siglo

⁶Los campamentos que analiza Caldeiro (2017) coinciden con una de las experiencias trabajada por Geymonat *et al.* (2017). Fue una serie de campamentos que hubo en el balneario de Piriápolis entre 1926 y 1930. Siendo de las primeras experiencias de campamentos a nivel de la educación pública.

⁷La YMCA mantuvo estrecha relación, a pesar de instalarse en el ámbito privado, en las políticas públicas pensadas para el cuerpo. Los “maestros” de plaza, que ejercían tutorías en las plazas vecinales de cultura física, provenían de las formaciones que eran dictadas en la Asociación Cristiana de Jóvenes, pero el ejercicio del trabajo, era en el entorno de lo público.

su sentido más normalizante y su funcionalidad dentro de una trama política que buscaba, a partir de distintos sentidos prácticos, la producción de una corporalidad fijada a los parámetros de la medicina y la fisiología.

La reorganización y reestructuración democrática es un momento significativo social y culturalmente, por lo que resulta interesante poder analizar si se genera algún corte discursivo sobre los campamentos escolares, con respecto a las primeras décadas de siglo.

Campamentos y colonias públicas en el proceso de reorganización democrática (1985 – 1990)

El período demarcado entre el 1985 y 1990 corresponde al primer gobierno democrático después del golpe civil y militar sucedido el 27 de junio de 1973, que instala una dictadura que perdurará 12 años. El sentido de esta investigación es hacer el intento de visibilizar, a nivel de lo público, qué discursos constituyeron los campamentos y colonias en Uruguay. Discursos que, se podría entender, insinúan ciertas formas de corporalidad y dotan de sentido a los dispositivos de campamentos.

Los trabajos que ofician de antecedentes, anteriormente mencionados, sugieren algunas demarcaciones y orientaciones conceptuales para los campamentos y colonias públicas. En este sentido, resulta interesante poder identificar en qué niveles pueden existir continuidades discursivas, y en qué elementos hay distancias o rupturas.

Las fuentes de análisis en el trabajo son cuatro: Actas de la ex Comisión Nacional de Educación Física (CNEF), actas de la Dirección General de Educación Inicial y Primaria (DGEIP), planes de estudio del Instituto Superior de Educación Física que tenían vigencia en el período demarcado para la investigación y la revista de divulgación sobre educación física, de publicación mensual, Nexo Sports.

Una de las categorías de análisis que se extrae de la lectura de los documentos oficiales, es la relación del campamento y la colonia pública con la pobreza, o, como definen algunas actas de primaria “niños provenientes de barrios con problemas socio-económicos” (Carpeta 0456, legajo 4, sesión 2 de enero de 1986) o “población escolar de un medio socio-económico muy bajo” (Acta 136, sesión 18 de junio de 1986).

La relación entre campamento y pobreza ya fue trabajada en dos investigaciones antecedentes. En los primeros campamentos del siglo XX desarrollados en Uruguay, se pudo visibilizar como el dispositivo de campamento se orientaba a niñas y niños de bajos recursos, que orgánicamente podrían llegar a las curvas de normalidad establecidas por las pautas higiénicas y fisiológicas imperantes en el modelo educativo de las primeras décadas del siglo pasado.

Para el período de reorganización democrática, las fuentes podrían sugerir que la relación entre campamento y pobreza se puede tejer desde otras perspectivas en consonancia con ciertas formaciones discursivas de la época. En educación, pobreza e igualdad: del niño “carente” al “sujeto de la educación”, Martinis (2006) realiza un análisis sobre la reforma educativa de los 90’ en Uruguay. Se coloca la categoría de “sujeto carente” como aquel sujeto de la educación mencionado en la reforma protagonizada por Germán Rama. La categorización del niño como *carente* tiene génesis en la constante asociación entre pobreza y bajo rendimiento académico; el cruzamiento de algunas variables constitutivas –familiares, hacinamiento, instrucción de la madre- conduce, aparentemente, a un fracaso escolar (Martinis, 2006). En este abordaje, el abandono escolar está asociado a ciertas expectativas para el niño “La existencia de “una población escolar de condiciones desfavorables” se constituye en un problema para las autoridades de la enseñanza, ya que de no ser posible *rescatar* a los niños que se encuentran en esa situación se estará perdiendo una generación en la marginalidad, preludio de la asunción de conductas delictivas por su parte.” (Martinis, 2006, p. 4).

Martinis (2006) pone en evidencia como se desarrolla un patrón en los discursos de la reforma donde existe un quiebre entre el niño carenciado y el niño normal. El niño carente, es considerado un desigual que necesita una propuesta educativa focalizada, para que en algún momento, pueda ser normal. Los discursos que problematizan esta categoría de análisis, podrían estar representados como una problemática ya en los campamentos y colonias entre 1985 y 1990. Diversos datos en las actas de la CNEF y de Primaria sugieren que los dispositivos de campamentos y colonias, tenían orientación hacia poblaciones en situación de vulnerabilidad social y económica. La carpeta 0456 de primaria, enmarca la propuesta de campamentos en la colonia del barrio Malvín, en un “Plan de alternativa” y un “Plan de asistencia” para niños y niñas. Con este pequeño esbozo, se buscará problematizar y profundizar en algunas categorías de análisis que son sugerentes de las fuentes trabajadas.

Referencias bibliográficas

- BARRÁN, J. P. (1991) *Historia de la sensibilidad en Uruguay: La cultura bárbara (1800 - 1860). Tomo 1, Montevideo, Ediciones de la Banda Oriental.*
- (1991) *Historia de la sensibilidad en Uruguay: El disciplinamiento (1860 - 1920)" Tomo 2, Montevideo, Ediciones de la Banda Oriental.*
- CALDEIRO, M. (2017) *O corpo em jogo: a emergência do discurso sobre o jogo no campo da educação física no início do século XX no Uruguai. Dissertação de Mestrado, PPGEUFSC.*
- DOGLIOTTI, P. (2012) *Alejandro Lamas: Cultura física o corporal en el primer plan de Educación Física escolar en Educación del cuerpo y discursividades en torno a la formación en educación física en Uruguay (1874-1948). Ediciones universitarias.*
- FOUCAULT, M. (2018) *Historia de la sexualidad 1: La voluntad de saber" 2ª ed. 8ª reimpresión. Buenos Aires, Siglo veintiuno editores.*
- GEYMONAT, N.; HEGUY, J.; ROCHA, M. (2017) *Campamentos y colonias públicas en Uruguay. Su vínculo con lo educativo (1909 – 1961). Tesis de finalización de Licenciatura en Educación Física.*
- MARTINIS, P. (2006) *Educación, pobreza e igualdad: del niño carente al sujeto de la educación. Publicado en Martinis, Pablo y Redondo Patricia (comps.) (2006) Igualdad y educación escrituras (entre) dos orillas, Buenos Aires, del estante editorial, págs. 13 a 31.*
- (2013). *Educación, pobreza y seguridad; en el Uruguay de la década de los noventa. Departamento de Publicaciones, Unidad de comunicación de la Universidad de la República.*
- SCARLATO GARCÍA, I. (2015) *Corpo e tempo livre: As plazas vecinales de cultura física em Montevidéo (1911 - 1915). Dissertação de Mestrado, Florianópolis.*
- SERÉ QUINTERO, C., & FERNÁNDEZ VAZ, A. (2016) *Democracia en Uruguay: Educación del cuerpo y tiempo libre en el "Nuevo modelo de Educación Física" (1985-1990). Archivos Analíticos de Políticas Educativas, 24(97)*