

Educación del cuerpo y urbanidades en el Uruguay del '900: la urbanidad como contenido de los programas escolares entre 1897 y 1917

Body education and urbanities in early 20th-century Uruguay:
Urbanity as a school curriculum content between 1897 and 1917

Gianfranco Ruggiano López*

Resumen

Este artículo analiza la noción de urbanidad en el contexto cultural uruguayo de finales del siglo XIX e inicios del XX, con énfasis en su participación en los procesos de educación del cuerpo que durante ese período se desarrollaron. Más específicamente, se propone un estudio de la "Urbanidad", constituida como un contenido presente en los programas escolares oficiales vigentes entre los años 1897 y 1917. Al mismo tiempo se consideran otras fuentes complementarias, tales como manuales y prensa especializada en temáticas educativas. A partir de la pregunta sobre los modos en que las transformaciones en la sensibilidad —en particular por la creciente tendencia a la urbanización— in-

* Profesor Adjunto del Departamento Educación Física y Prácticas Corporales en el Instituto Superior de Educación Física (ISEF-Udelar, Uruguay). Licenciado en Educación Física por la Universidad de la República (ISEF-Udelar, Uruguay). Doctor en Educación por la Universidad Estadual de Campinas (UNICAMP, Brasil). Desde 2017 es coordinador del grupo de estudios e investigación "Subjetivación, Educación del Cuerpo y Memoria". Ha publicado numerosos artículos académicos en revistas y libros del campo de la educación y de la educación física. Entre los años 2018 y 2024 fue Director del Instituto Superior de Educación Física de la Universidad de la República (ISEF-Udelar, Uruguay). Líneas de investigación: historia y memoria de la educación física y la educación del cuerpo, potencia poética del movimiento corporal. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0692-7590>, correo electrónico: algoasicomofranco@gmail.com

Cómo citar este artículo:

Ruggiano López, G. (2025). Educación del cuerpo y urbanidades en el Uruguay del '900: la urbanidad como contenido de los programas escolares entre 1897 y 1917. *Revista Mexicana de Historia de la Educación*, 13(25), 41–66. <https://doi.org/10.29351/rmhe.v13i25.631>



cidieron en la educación de los cuerpos en el Uruguay, este estudio aporta elementos originales sobre su configuración al interior de los ámbitos escolares, dirigida a los niños y las niñas que asistían a las instituciones públicas de enseñanza.

Palabras clave: Educación del cuerpo, programas escolares, urbanidad, Uruguay.

Abstract

This article examines the concept of urbanity within the cultural context of late 19th- and early 20th-century Uruguay, with a particular focus on its role in the processes of body education developed during that period. Specifically, it explores "Urbanity" as an official school curriculum subject included in educational programs between 1897 and 1917. Additionally, the study considers complementary sources such as manuals and specialized educational press. By questioning how transformations in social sensibilities—particularly the increasing trend toward urbanization—affected body education in Uruguay, this research provides original insights into how urbanity was shaped within school environments. It highlights how these educational practices targeted children attending public institutions, influencing their physical and social development.

Keywords: Body education, school curricula, urbanity, Uruguay.

Introducción: "Procura conducirte a solas como si estuvieras en presencia de personas respetables"¹

El día 1° de febrero del año 1897 se aprobaron los programas escolares para las escuelas públicas uruguayas, tanto para los centros educativos urbanos como para los rurales. Estos documentos estarían vigentes desde su aprobación hasta el año 1917, cuando fueron sustituidos por nuevos programas oficiales.

En los programas escolares de 1897 se incluyeron los contenidos "Urbanidad" y "Religión, moral y urbanidad", a partir de los cuales se introdujeron diversas indicaciones respecto de los "modos de conducirse" en diversos ámbitos (por ejemplo, en la casa propia, en un templo, al asistir a espectáculos o participar de juegos, cuando se recibía o se ofrecía hospitalidad, entre otros), también respecto del "cultivo de las buenas maneras", sobre los "actos de mala crianza que se deben evitar" y otros tópicos similares. También formaban

¹ Fragmento del contenido "Urbanidad", correspondiente al programa escolar vigente entre los años 1897 y 1917 (Uruguay, Dirección General de Instrucción Primaria, 1907[1897]). Específicamente, la enseñanza de este aforismo se indicaba para el tercer año del ciclo de formación para escuelas urbanas y para el segundo año de escuelas rurales.

parte de estos contenidos indicaciones sobre cómo debían establecerse relaciones (por ejemplo, entre patrones y empleados o entre vecinos).

Tomando como punto de partida las producciones existentes en esta área (Soares, 2012, 2016, 2021, entre otros), este trabajo propone una serie de reflexiones que aportan a la comprensión de los procesos de educación de los cuerpos² en el Uruguay del novecientos, específicamente en su relación con la constitución y consolidación de la matriz urbana que durante ese mismo período contribuyó a la transformación de las sensibilidades. Para ello se profundiza en el análisis de los contenidos antes mencionados. Es posible afirmar que este trabajo resulta de relevancia en la medida en que la Comisión de Programas que estuvo a cargo de su elaboración y redacción presentó los contenidos "Urbanidad" y "Religión, moral y urbanidad", así como también los contenidos "Moral" y "Hábitos", como "la latitud que durante el año ha[bría] de darse a esta enseñanza" (Uruguay, Dirección General de Instrucción Primaria, 1907[1897], p. 10).

Si bien ninguno de estos temas se desarrolla con mayor precisión en los documentos de referencia, una lectura detenida permite afirmar que existen elementos suficientes para comprender su alcance. Así mismo, la lectura complementaria de otras fuentes del período amplía significativamente el material empírico a disposición.

Como parte de la implementación de una reforma educativa que de manera progresiva abarcó la totalidad del territorio nacional y lentamente tendió a consolidarse,³ la aprobación y la implementación de los programas escolares puede ser entendida como un elemento de gran relevancia. Su importancia se explica en buena medida porque la entrada en vigencia de estos programas implicó efectos concretos en la organización de la vida cotidiana de sectores cada vez más amplios de la población, que paulatinamente pasarían a integrarse a la sociedad a partir y a través de su incorporación al sistema educativo público. También son significativos porque en ellos está expresada una sensibilidad respecto de aspectos fundamentales para una sociedad uruguaya que se encontraba transitando una

² La noción "educación del cuerpo" constituye un elemento fundamental para el desarrollo de este texto; en particular en la acepción propuesta por la historiadora brasilera Carmen Soares. Desde esa perspectiva, la educación de los cuerpos exige la construcción de una "segunda naturaleza" que contribuye a la administración de los cuerpos a partir de parámetros sociales y culturales específicos (Soares, 2014). Por otra parte, sus aportes permiten pensar cómo progresivamente y de manera cada vez más precisa la educación pasó a ocuparse de todos aquellos aspectos concernientes a los cuerpos; más allá de los conocimientos anatómicos desarrollados a partir del estudio del cuerpo sin vida, tanto la dimensión fisiológica y orgánica, cuanto los modos de expresión, las emociones y las sensaciones, se fueron constituyendo en objetos de esa educación (Soares, 2016).

³ El proceso de reforma del sistema de educación pública a finales del siglo XIX ocupa un lugar de absoluta relevancia, tanto por el papel que tuvo en la integración de la sociedad uruguaya como por sus aportes a la propia construcción del Estado. Existe una profusa bibliografía al respecto; para profundizar en el análisis de este tema se sugiere la lectura de los libros del historiador Jorge Bralich (1989) y de la historiadora Ana Frega (2019).

transformación estructural, tanto en la dimensión cultural como en el plano productivo y en el modo de organizar una esfera pública y los ámbitos de participación política.⁴

Cabe consignar, por otra parte, que esta misma noción de *urbanidad* está presente en una cantidad muy importante de fuentes del período, tales como diversos manuales (de higiene, de urbanidad y buenas maneras, de moral y economía doméstica, entre otros), así como también en prensa especializada en temáticas educativas. Por esta razón, en este trabajo los programas escolares se leerán en diálogo con otros documentos que a nivel local circularon durante ese mismo período.⁵ Tal el caso de las revistas especializadas en temáticas educativas *El Maestro*,⁶ *El Magisterio*⁷ y *El Magisterio Uruguayo*.⁸ Del mismo modo, se introducirán algunos elementos presentes en manuales en los que se abordaron temáticas afines al objeto aquí analizado: *Esbozo de una higiene integral* (Legnani, 1918), *El cuerpo humano: nociones elementales de anatomía, fisiología e higiene* (Martínez, 1912) y *Nociones de higiene privada y pública* (Berra, 1887).

⁴ Es muy abundante la bibliografía respecto de la transformación de la sociedad uruguaya de finales del siglo XIX e inicios del XX. A los efectos de este artículo, resultan fundamentales los trabajos de los historiadores José Pedro Barrán (1992, 1993, 1995, 2008), Benjamín Nahum (1988), Gerardo Caetano (2011) y Milton Vanger (1983, 1992).

⁵ Cabe aclarar que la selección de estas obras responde a las necesidades derivadas del tratamiento del problema de investigación abordado; dicho de otro modo, se entiende que la incorporación de estos manuales y revistas aporta a la comprensión del objeto analizado; en este sentido se las considera un complemento necesario para el estudio de los programas escolares. A su vez, se buscó incorporar fuentes documentales que introdujeran perspectivas diversas de personalidades que desempeñaron un papel relevante en el campo educativo uruguayo. En este sentido, a modo de ejemplo corresponde señalar que el doctor Mateo Legnani tuvo una muy destacada trayectoria como médico, así como también como político dentro del Partido Colorado; entre otros cargos públicos que ocupó, fue electo diputado en tres ocasiones y senador en una oportunidad. Por su parte, Francisco Berra fue un destacado pedagogo que se desempeñó a ambos lados del Río de la Plata, cuya obra tuvo una importante incidencia en el campo educativo uruguayo.

⁶ *El Maestro* fue un periódico semanal dedicado a los temas de "instrucción pública y educación", cuyo director fue el doctor Juan Álvarez y Pérez. Se publicó de manera ininterrumpida a partir de junio de 1875, hasta mediados de la década siguiente. Simultáneamente al inicio del proceso de reforma educativa, este periódico se constituyó en un medio de difusión y comunicación de la Dirección General de Instrucción Pública; esto implicó cambios importantes, tanto en el perfil editorial como en los temas que abordó —por ejemplo, dejó de publicarse su "Sección Doctrinaria", que era la que propiciaba debates sobre diversas temáticas, y que recibía aportes de connotadas figuras del campo educativo uruguayo—, al tiempo que pasó a distribuirse directamente a todas las comisiones departamentales y sub-comisiones de instrucción primaria, los inspectores departamentales, y a los directores de las escuelas públicas.

⁷ *El Magisterio* se presentaba como una "Revista Pedagógica", bajo la dirección de Esteban Viera. Con una frecuencia de publicación semanal, únicamente se editaron seis números, entre noviembre de 1896 y enero de 1897. Un elemento relevante a señalar es que se publicó desde la ciudad de Melo, esto se expresó en una mayor afinidad con la perspectiva de la educación rural, tanto desde el punto de vista de los contenidos que entendía que convenía enseñar como desde el punto de vista metodológico.

⁸ *El Magisterio Uruguayo* fue una "Revista Pedagógica" publicada quincenalmente en la ciudad de Montevideo entre junio de 1889 y mayo de 1890, durante ese breve período de tiempo alcanzó un total de 23 números editados. Esta revista, cuyo director y redactor fue el profesor Juan B. Defféminis, explícitamente se dirigió al cuerpo docente uruguayo.

En todos estos documentos es posible encontrar elementos que se vinculan directamente con el objeto propuesto en este artículo, ya sea por el tratamiento de la urbanidad de manera explícita, ya sea por realizar un abordaje indirecto de algunas nociones complementarias, tales como la higiene, los hábitos y la moral. También es habitual que en estos documentos aparezca un vasto conjunto de máximas moralizantes, expresadas en aforismos del tipo “procura conducirte a solas como si estuvieras en presencia de personas respetables” (Uruguay, Dirección General de Instrucción Primaria, 1907[1897]).

Este universo de saberes y prácticas referidas a usos, costumbres y modos de comportarse en sociedad fueron una de las formas de expresión de una sensibilidad que durante ese período tendió a consolidarse como mayoritaria —si bien no fue mayoritaria en términos cuantitativos, sí lo fue en el sentido de que quienes la encarnaron ocupaban espacios centrales, tanto respecto de los modos de conocimiento sobre el cuerpo como en los ámbitos de toma de decisiones—.

En un sentido más profundo, a su vez, es posible afirmar que en este período se reconfiguró la relación de quienes habitaban el territorio uruguayo con los entornos y los espacios que transitaban, ya fueran estos espacios urbanos o “naturales”. Esto puede entenderse como expresión de una sensibilidad “moderna” y “civilizada”, que progresivamente tendía a consolidarse.⁹

Este trabajo presenta un análisis de la noción *urbanidad*, tanto a nivel del entramado de significados del cual formó parte como en relación con las prácticas de urbanidad que contribuyó a promover.

Para poder dimensionar cabalmente el alcance del problema de investigación aquí abordado, en un primer momento se presentarán algunos de los principales aspectos del contexto social y cultural del Uruguay del novecientos. A partir de allí se propondrá una mirada al contenido de los programas escolares y una reflexión acerca de la constitución de la urbanidad como contenido a ser enseñado en los centros educativos públicos del país, tanto urbanos como rurales.

Importa mencionar que las reflexiones que aquí se presentan son el resultado parcial de una investigación más amplia en la que el objetivo fue analizar de manera transversal la forma en que la noción de *urbanidad* se fue configurando durante las últimas décadas

⁹ Resultan fundamentales los aportes del historiador uruguayo José Pedro Barrán respecto de la transformación de las sensibilidades en el contexto uruguayo entre finales del siglo XIX e inicios del XX. Sobre este tema, se sugiere ver su libro *Historia de la sensibilidad en el Uruguay* (Barrán, 2008). En particular conviene resaltar el énfasis que el propio Barrán le asignó al estudio de la “sensibilidad” —sin olvidar los matices que esto permitiría establecer, por ejemplo, respecto de una historia de las mentalidades—, y sus potencialidades respecto al abordaje de nuevos objetos historiográficos. A los efectos del presente texto adquieren una relevancia sustantiva sus referencias a la posibilidad de que la historia de la sensibilidad se vincule a los modos colectivos de sentir, y el hecho de que estos puedan ser entendidos como transversales al entramado social.

del siglo XIX y las primeras del XX, los significados y sentidos que en torno de ella se estructuraron, así como también algunas de sus principales características y los procesos de educación del cuerpo que propició.¹⁰

A propósito del contexto uruguayo: "el hombre culto de nuestros días es incompatible con la vida campesina"¹¹

Durante las últimas décadas del siglo XIX y las primeras del XX se produjo la consolidación del modelo del Uruguay "moderno". Esta transformación estuvo asociada a profundos movimientos en la sociedad uruguaya, que abarcaron aspectos económicos y productivos, políticos y culturales, entre otros. Cierto es que durante el período considerado para esta investigación esa consolidación fue más bien relativa en algunas zonas del territorio y que, en los hechos, no implicó el agotamiento absoluto del modelo del Uruguay "pastoril y caudillesco". No obstante ello, es posible afirmar que existió una tendencia que implicó la lenta y en adelante irreversible transformación de la sociedad uruguaya en el sentido de su "modernización". Se destaca en este sentido, y de acuerdo con el tema de este trabajo, que es indiscutible el cambio en la predominancia de los modelos productivos, así como también las transformaciones en cuanto a la forma de entender y llevar adelante la actividad política. Del mismo modo, fueron también muy profundas las modificaciones en las sensibilidades o mentalidades de los uruguayos de la época.

En términos generales, y partiendo de la profusa bibliografía historiográfica referida al conjunto de transformaciones que atravesó el Uruguay entre las últimas décadas del siglo XIX y los inicios del XX (Barrán, 1992, 1993, 1995, 2008; Barrán y Nahum, 1979a, 1979b; Caetano, 2011; Méndez, 2007; Nahum, 1988; Vanger, 1983, 1992), es posible sostener que en el Uruguay del novecientos se produjo una reconfiguración de la relación entre el orden urbano y la naturaleza. Dicho de otro modo, durante ese período se reorganizó la manera en que los y las habitantes del territorio uruguayo produjeron sus entendimientos respecto de la organización de la vida en las ciudades y respecto de la naturaleza, así como también se modificaron las relaciones que se establecían con cada uno de estos ámbitos. Se podría incluso afirmar que los sentidos asignados a la naturaleza y los significados construidos respecto de los contextos urbanos cambiaron sustancialmente: "En el [Uruguay del] novecientos todo ha cambiado y la transformación no es solo cuantitativa sino

¹⁰ Me refiero a la tesis de doctorado titulada "Ser un cuerpo educado: urbanidades en el Uruguay (1875-1918)" (Ruggiano, 2017), orientada por la profesora doctora Carmen Lucia Soares.

¹¹ Fragmento extraído del texto titulado *Esbozo de una higiene integral*, escrito por el doctor Mateo Legnani y publicado en el año 1918.

también cualitativa: la mayoría de la población del país se ha urbanizado en un marco espacial específico y en su mentalidad” (Barrán y Nahum, 1979a, p. 109).

Desde la perspectiva del problema que este artículo aborda, y considerando el período específico al que este problema refiere, corresponde mencionar tres elementos: por un lado, los cambios en la matriz poblacional del país; por otro, los avances en el proceso de secularización (que llevaron a la efectiva separación del Estado y la Iglesia católica), y, por último, el inicio del proceso de reforma educativa. Como telón de fondo, cabe destacar que de manera progresiva se fueron generando las condiciones para la construcción de una estructura estatal centralizada, muy fuertemente ligada a la capital del país, tanto en lo productivo como en lo político y lo cultural.

Apenas como una mención a cada uno de esos elementos, cabe recordar que durante las últimas décadas del siglo XIX y las primeras del XX Uruguay atravesó importantes transformaciones demográficas, entre las que, en particular, destaca el componente migratorio. Este sector de la población fue haciéndose cuantitativamente cada vez más significativo durante el período aquí considerado y jugó un papel importante en la integración de la sociedad uruguaya con perspectiva nacional. En este sentido, es posible afirmar que la generación del novecientos, en gran parte conformada por hijos e hijas de inmigrantes provenientes de Europa, fue protagonista de un cambio en el modelo demográfico del país.¹²

De manera análoga, importa mencionar que este período también estuvo signado por una clara tendencia secularizadora que tuvo efectos profundos en todas las órbitas de organización de la vida. Más allá de que también en este caso la complejidad del proceso impone la necesidad de matizar interpretaciones excesivamente generalizadoras, y más allá de las marchas y contramarchas que podrían detallarse al respecto, puede afirmarse que el Uruguay del novecientos progresivamente fue independizando una esfera estatal de una esfera religiosa, reconociendo sus especificidades y estableciendo ciertos límites para cada una de ellas. También conviene mencionar que esas fronteras fueron construyéndose muy lentamente y que para la época este fue un foco importante de tensiones, debates y disputas. La simultaneidad con la que se sucedieron el proceso de consolidación de un ámbito de lo público (intrínsecamente ligado a las estructuras estatales) y la expansión de una mentalidad y una sensibilidad laica resulta de mucho interés para este trabajo. Del mismo modo, conviene recordar que esto se vio acompañado por el desarrollo de todo un conjunto de dispositivos de educación de los cuerpos (Dogliotti, 2015, 2018), entre ellos diversos manuales (de urbanidad, de higiene y moral, entre otros). Resulta pertinente

¹² Según Barrán y Nahum, “El Uruguay conoció en su pasado dos modelos demográficos [...] El segundo modelo demográfico comenzó a gestarse en 1880-1890. En 20 años se afianzó y hacia 1900-10 estaba constituido” (1979a, p. 13).

recordar que, tal como afirma el investigador Jacques Gleyse para el caso francés, existieron más continuidades que rupturas entre este tipo de manuales y los manuales religiosos.

Les manuels d'hygiène et de morale sont bien les analogons, dans le monde profane, des bréviaires dans le monde religieux. Ils cherchent, tout autant, à définir et organiser les horaires, actions et comportements d'un citoyen de la République et, en première lieu d'un élève [Gleyse, 2010, p. 15].

Para el caso uruguayo, también los programas escolares formaron parte de ese conjunto de dispositivos y, al mismo tiempo, se constituyeron como un insumo muy relevante de un proceso más amplio de transformación del sistema educativo.

Si bien es cierto que la referencia a la reforma educativa resulta siempre relevante para la comprensión de la historia cultural del Uruguay del novecientos, en este caso la importancia es todavía mayor, ya que el interés radica en analizar la urbanidad constituida como un contenido del programa escolar oficial vigente durante los primeros años del siglo XX. Considerada en una perspectiva temporal más amplia que la que este texto considera, no caben dudas de los efectos profundos que tuvo la instalación de un sistema público de enseñanza, así como tampoco acerca de su papel central en la construcción y la consolidación de una sensibilidad "civilizada", ni sobre su rol en la modernización de la sociedad. Si nos remitimos específicamente al período de tiempo durante el cual estuvieron vigentes los programas escolares analizados es pertinente, asimismo, resaltar el carácter progresivo y paulatino del proceso de reforma. Esto implica, por ejemplo, poner de manifiesto que el componente de laicidad presente en la propuesta originaria fue notoriamente dejado de lado durante el primer período de implementación (Bralich, 1989). Por otra parte, también supone recordar que la universalización del acceso a la enseñanza fue un objetivo que tardó mucho tiempo en ser alcanzado. Más allá de los esfuerzos realizados, e incluso considerando algunos de los resultados, tales como el incremento de la matrícula estudiantil en casi un 50% durante los primeros años de la reforma (Bralich, 1989), la asistencia efectiva y la culminación del ciclo de formación siguió siendo relativamente excepcional y en esa misma medida siguió siendo una preocupación de los actores educativos de la época.

Por los datos estadísticos que se han consultado, se viene en conocimiento de que la mayoría de los alumnos de las escuelas urbanas frecuenta las clases durante cuatro o cinco años, mientras que un escaso número va a las mismas más allá de ese límite, constatándose también que en las escuelas rurales no son muchos los niños que llegan a sumar más de tres años de asistencia. [...] Las diferentes materias que constituyen el programa urbano se desarrollan en siete años escolares consecutivos, de los cuales los cinco primeros comprenden y redondean los conocimientos que se han juzgado más indispensables, dejándose los dos últimos

años como ampliación o término de los anteriores, y destinados para aquellos alumnos que, aunque en menor número, desean cursarlos. El programa rural se desenvuelve y completa en tres años [Uruguay, Dirección General de Instrucción Primaria, 1907[1897], pp. 86-87].

En términos generales, el escenario cultural en el cual la noción de urbanidad adquirió relevancia puede ser caracterizado como de diferenciación social, heterogeneización cultural, articulación de identidades y construcción de sensibilidades nacionales —todo ello sin que las contradicciones que de allí se derivaron supusieran un impedimento en la producción de un conjunto relativamente cohesionado—. Este aspecto se profundizó durante las primeras décadas del siglo XX y fue un elemento fundamental del proyecto político batllista, lo cual puede ser especialmente observado en los períodos en que José Batlle y Ordóñez ejerció la presidencia del país.¹³

El ascenso del batllismo significó, en este sentido, una nueva orientación en las formas de organización política del país, y contribuyó así a construir la base desde la cual se proyectó el desarrollo del Uruguay hacia las décadas siguientes. Si bien no fue la única manifestación de esta novedad, vale decir que ocupó un lugar destacado.¹⁴ Todo el desarrollo de este movimiento político dependía, de hecho, de la consolidación de un sistema político confiable y estable, que asegurara las condiciones mínimas que permitieran pensar transformaciones a largo plazo y así trazar un proyecto político de amplio alcance. En este sentido se orientaron las primeras acciones de Batlle y Ordóñez una vez que asumió como presidente en 1904, quien debió enfrentar un escenario político que no solo se presentaba como adverso para llevar adelante su programa de gobierno, sino que amenazaba la propia continuidad de su mandato.

En 1902, el Uruguay temía una guerra civil y su pronóstico más seguro parecía ser que las contiendas sangrientas entre colorados y blancos que habían dañado tanto a la economía del país como al espíritu de sus habitantes iban a continuar, por lo menos, durante las vidas de los ya adultos. En 1907, el Uruguay gozaba de una paz estable —no absoluta, por cierto, puesto que existían preocupaciones de revolución, complots y asesinatos— la economía había mejorado sólidamente, la política estaba basándose en elecciones y era posible hablar realísticamente de hacer del Uruguay un país notable por sus iniciativas avanzadas [Vanger, 1992, p. 348].

¹³ José Batlle y Ordóñez fue un actor político de muy larga trayectoria que formó parte del Partido Colorado. Fue presidente del Uruguay entre los años 1904 y 1907, y también entre los años 1911 y 1915; durante esos períodos impulsó un conjunto muy importante de reformas políticas, culturales, sociales y económicas. Su figura está asociada a la construcción del Estado uruguayo hasta el presente.

¹⁴ "La gran 'obra del presente' era transferir las luchas de los partidos del campo de batalla a la urna electoral" (Vanger, 1992, p. 85).

Gran parte de los esfuerzos vinculados con la construcción de una identidad uruguaya estuvieron dirigidos a la eliminación de las disputas internas que mantenían las divisiones territoriales tan marcadas, aun a fines del siglo XIX; entre esas disputas, una de las más relevantes fue la división campo/ciudad. Este no fue un camino sencillo, y mencionar las dos guerras civiles¹⁵ que marcaron esos años no hace más que ejemplificar con acontecimientos más o menos puntuales la existencia de diferentes sensibilidades en disputa. Esta diferenciación y complejización social y cultural —en otras palabras, la heterogeneización de la sociedad— implicó la difícil tarea de generar mejores condiciones para la interacción de grupos humanos diversos y con intereses antagónicos. La articulación de esas mismas diversidades acompañó y marcó la impronta en la construcción de identidades y sensibilidades en el Uruguay del novecientos, y contribuyó a la consolidación de un sentimiento nacional.

Este modelo de ciudadanía hiperintegradora sintetizaba sin dudas todo un conjunto de otros fenómenos y procesos sociales y culturales ya por entonces definitorios, que marcarían la historia uruguaya en las décadas venideras: desde el impacto de la reforma escolar [...] hasta las características del proceso de inmigración [...], la radicalización del impulso secularizador o la expansión de un modelo de fuerte medicalización en la sociedad [Caetano, 2011, p. 38].

Adicionalmente, cabe realizar una mención al proceso que Barrán (1992, 1993, 1995) caracterizó como de “medicalización de la sociedad”, fundamentalmente por la relevancia que este fenómeno tuvo en cuanto a los modos de conocimiento del cuerpo. En este sentido, debe jerarquizarse el hecho de que, de manera cada vez más frecuente y sistemática, comenzaron a establecerse relaciones entre ciertos campos de saberes sobre el cuerpo y sobre la naturaleza, y el ejercicio del gobierno. Dicho de otro modo, a partir de finales del siglo XIX resultó cada vez más habitual que profesionales del campo médico-sanitario se involucraran con tareas de gobierno, en múltiples niveles de la administración pública. Al mismo tiempo tendieron a consolidarse modos de intervención sobre los cuerpos, ciertamente novedosos para el escenario cultural uruguayo. En este escenario se tejieron solidaridades y complementariedades entre el campo de saber biomédico, el campo de intervención de la higiene, y diversos dispositivos de educación de los cuerpos (Soares, 2016; Dogliotti, 2018).

Entre otras cosas, esto se tradujo en una influencia creciente de grupos sociales que comenzaron a desempeñar un papel cada vez más importante en la producción de saberes y prácticas que orientaron los comportamientos de hombres y mujeres durante el período

¹⁵ La primera de ellas acaecida en 1897 y la segunda en 1904. Ambos levantamientos fueron liderados por el caudillo opositor Aparicio Saravia.

abordado en este trabajo. Sin lugar a dudas, el más influyente de estos grupos fue el que se estructuró en torno del saber y la práctica médica. Sin embargo, no se debería olvidar que la conformación de un discurso con pretensiones de cientificidad acerca del cuerpo —lo cual, en términos generales, ha sido definido como su invención (Barrán, 1995)— no estuvo exento de disputas. En este sentido, resultó tan importante la consolidación de un determinado discurso como la necesaria búsqueda de eliminación o descalificación de otros, inaceptables para sus detractores tanto por entenderlos inexactos como por la amenaza que significaba para esos sectores la existencia de una diversidad de relatos que pusieran en entredicho la creciente capacidad homogeneizadora y totalizante del discurso y la práctica médica. Tampoco debería haber dudas respecto de los esfuerzos por imponer una hegemonía que abarcara una dimensión epistémica tanto como una dimensión referida a los comportamientos.

No debía sobrevivir ninguna de las viejas teorías con que antes se abordaban los hechos y que solo servían para su interpretación caprichosa y prejuiciosa. Y si no había teoría, no importaba, la empiria más absoluta debía presidir la búsqueda de la cura del cuerpo. Saber por qué sucedían las cosas era útil, pero a los efectos del sanar interesaba el efecto de una terapia y no sus razones [Barrán, 1995, p. 9].

Al mismo tiempo, no resulta aventurado resaltar la coexistencia, a pesar de los esfuerzos realizados por esos mismos grupos sociales, de más de una discursividad sobre el cuerpo con pretensión de verdad, así como también la existencia de una disputa a nivel simbólico y la reivindicación de otros sectores de la sociedad por la legitimidad respecto de las prácticas de intervención sobre los cuerpos, o, más precisamente, las prácticas de cura. Incluso se podría explícitamente destacar las múltiples relaciones entre variadas sistematizaciones y diversos campos de conocimiento sobre los cuerpos —por ejemplo, las provenientes del campo médico, las vinculadas al naturismo (Lavin, 2024) o las derivadas de las prácticas religiosas— y afirmar que estas relaciones no se limitaron a la mutua exclusión o negación.

Retomando, una vez más, los trabajos del historiador uruguayo José Pedro Barrán, interesa señalar esta dimensión en la cual los saberes sobre el cuerpo que comenzaron a legitimarse desde el campo de la medicina se valieron de los ya existentes en otros ámbitos de intervención. En este sentido, expresa Barrán: “El saber médico, empero, se nutrió fundamentalmente del orden mental establecido, de los valores, las convenciones, los lugares comunes, los temores y las ansiedades, a menudo complejas y contradictorias, de aquella cultura” (1995, pp. 10–11).

En esa multiplicidad y en ese complejo entramado de relaciones epistémicas es donde concepciones que se podría interpretar como antagónicas encontraron puntos de super-

posición y diálogo. Es también allí donde mayor interés es posible identificar en cuanto a la comprensión de los procesos de educación de los cuerpos.

En definitiva, dos cuestiones resultan de particular interés: por un lado, explicitar la consolidación del campo de saberes médico-sanitarios como aquel que tendió a posicionarse como hegemónico en el Uruguay del novecientos, así como el vínculo que comenzó a establecerse entre ese campo y la proliferación de mecanismos de educación de los cuerpos, y, por otro lado, señalar una vez más la existencia de otros campos de saberes, cuya influencia debe ser considerada al intentar dimensionar los modos en que se conocía al cuerpo.

Al margen de cualquier referencia moral explícita, al margen de los tratados de urbanidad que fijan durante la época clásica el código de las posturas, el médico en cuanto tal ahora enumera los componentes de un buen porte. La "competencia" del terapeuta le otorga un mayor derecho a la exactitud. Se apega a una estética de la conformación. La "buena posición" se ofrece como lo que el cuerpo "es" en su propia constitución y parece definirse según un análisis de la naturaleza [Vigarello, 2005, p. 21].

Para comprender este convulsionado escenario cultural, social y político en el que las estructuras —las materiales y las que podrían ser ubicadas en el orden de las "mentalidades" o de las "sensibilidades"— se estaban urbanizando, resulta de interés analizar la noción de *urbanidad*, de modo de aportar a la comprensión de los sentidos que en torno de ella se entrelazaron, así como también a partir de allí contar con mayores y mejores insumos para entender la historia cultural del Uruguay.

Interesa poner de relieve que la urbanidad no habla únicamente de cómo se vivía en las ciudades, sino de cómo a partir de cierto momento empezó a ser una preocupación construir nuevos modos de vivir *con* las ciudades (Soares, 2022). La urbanidad —tanto si se la considera una noción transversal a múltiples fuentes del período como si se la analiza más específicamente como contenido de los programas educativos— informa acerca de cómo se construyeron nuevos vínculos con las ciudades y con los espacios rurales, y respecto a cómo comenzó a ser imperativo establecer esas relaciones. Dicho de otro modo, la organización de la vida de quienes habitaron en el Uruguay de inicios del siglo XX y muy en particular las prácticas de educación de los cuerpos pasaron a estar intrínsecamente vinculadas a una sensibilidad producida desde los centros urbanos, independientemente del lugar de residencia de cada quien, así se tratara de una ciudad o de un ámbito fuera de ella. En última instancia, si es cierto que la oposición entre medios urbanos y medios rurales es estructurante del modo de organización de la vida en nuestras sociedades modernas, igualmente cierto es que esta oposición no implica una mutua negación; por el contrario, entre unos y otros ámbitos se establecen relaciones y se tejen

solidaridades. Mucho más que como una negación del mundo rural, la predominancia de una perspectiva urbana puede ser vista como un modo particular de entendimiento respecto de cómo establecer esas relaciones.

Lo anterior ocurría a tal punto que, incluso cuando había testimonios que confirmaban la existencia de una perspectiva médico-sanitaria que “condena la ciudad y enaltece el campo” (Legnani, 1918, p. 65), ello no implicaba negar la centralidad que las ciudades progresivamente iban adquiriendo —que para el caso uruguayo con mucha claridad abarcó una dimensión política, una dimensión económica y productiva, y también una dimensión cultural—. Si bien desde esas mismas posiciones se podía afirmar que “toda la profilaxis no bastará jamás a eliminar los agentes morbígenos de la ciudad, y que, en cambio, el campo casi no exige medidas profilácticas” (Legnani, 1918, p. 65), esto no puede ser interpretado como una reivindicación del abandono de los espacios urbanos. En este mismo sentido, Legnani también expresaba que

...la ciudad no puede ser excluida; porque el hombre culto de nuestros días es incompatible con la vida campesina; porque ciudad implica sociabilidad y sin ella el progreso se detendría de pronto, etc., etc., —cuyas consideraciones, y muchas otras, obligarían a concluir en que si la Higiene exige el campo con exclusión de todo expediente, más vale renunciar a ella. De tales argumentos, el que más cuenta, por englobar a los demás, es el de que, lesionada la sociabilidad, se atacaría al progreso. La sociabilidad es la cohesión o la afinidad de los hombres. Gracias a ella forman un cuerpo solo, más fuerte que el cuerpo de las otras especies animales, y gracias a ella se fraguaron aquellos caracteres físicos y psíquicos de los cuales andamos enorgulleciéndonos a cada momento. Es su obra, la del genio de la especie. Esto sentado, se comprende que ir contra ella equivale a interrumpir nuestra historia lapidándola y renunciando por adelantado a nuestro evolutivo perfeccionamiento. Y la pretensión de la Higiene entonces será absurda, puesto que la Higiene salió de la sociabilidad, es carne de su carne, precisamente [Legnani, 1918, p. 66].

El objeto al que se refería la urbanidad era, en primer lugar, la difusión y la generalización de una sensibilidad construida desde una perspectiva urbana. Ciertamente, la urbanidad también refería a la regulación y la administración del crecimiento de los espacios urbanos en su dimensión material y arquitectónica; específicamente en su vínculo con la higiene. En este trabajo importa poner de relieve que esta noción contribuyó a difundir y consolidar una sensibilidad que priorizó la moderación de los comportamientos y la contención de los movimientos.

Debe señalarse que entre unos y otros aspectos evidentemente existieron vínculos, es decir, que entre la educación de la sensibilidad y la regulación de los espacios físicos también hubo influencias recíprocas, a tal punto que por momentos resulta difícil establecer con claridad los límites entre una esfera simbólica y del orden de la sensibilidad y

una esfera orientada a la administración de los espacios urbanos y a la organización del crecimiento de las ciudades en su dimensión material.

Es posible identificar indicaciones que se proyectaban sobre los cuerpos y se puede afirmar que tendieron a generalizarse. También se encuentran en las fuentes prescripciones morales que progresivamente se universalizaron. De este modo, nociones tales como “buena educación” se posicionaron como elementos relevantes desde el punto de vista social y cultural, y en torno a ellas se produjeron sentidos cuya comprensión resulta relevante desde la perspectiva de la historia cultural.

Estos elementos contribuyeron a consolidar prácticas y usos de los cuerpos. Todas estas eran cuestiones que no referían directamente al crecimiento de las ciudades desde un punto de vista arquitectónico o urbanístico, sino que estaban vinculadas a esta noción de urbanidad que desde fines del siglo XIX es posible encontrar en diversas fuentes.

Simultáneamente existió un desarrollo del urbanismo en diálogo con las preocupaciones higiénicas que impactó directamente en la organización del espacio urbano a nivel público y a nivel doméstico, tanto en lo referido a su diseño como a su administración. Como un complemento necesario a la noción de urbanidad, la higiene y la moral también influyeron en el campo del urbanismo (Puppo et al., 2022).

Más que de trazar líneas divisorias entre la urbanidad y el ordenamiento urbano, de lo que se trata aquí es de contextualizar una noción y de establecer con la mayor precisión posible su especificidad. Es decir, el propósito fue identificar aquellos puntos de mayor densidad conceptual, su vínculo y su articulación con otras nociones complementarias, y a partir de allí comprender de qué manera la urbanidad formó parte de un contexto cultural y social en el que se definieron orientaciones generales para la administración y la regulación de los espacios físicos, así como también lineamientos a partir de los cuales se proyectó el crecimiento de los centros urbanos (en particular de la ciudad de Montevideo, capital del país).

Los elementos principales de este análisis podrían sintetizarse de la siguiente manera: por un lado, los espacios urbanos pasaron a ocupar un lugar de centralidad a partir del cual se reconfiguraron las relaciones de las ciudades con los territorios ubicados fuera de ellas; por otro lado, se produjeron modificaciones significativas en los modos de concebir a la naturaleza y esto se tradujo en una diversidad de maneras de establecer relaciones con ella.

La urbanidad fue —esto es lo que este trabajo se propone demostrar— una de las instancias privilegiadas de educación de los cuerpos en el Uruguay del novecientos, estatus que compartió con la difusión de la cultura física y el impulso a las prácticas de higiene, entre otros dispositivos. Su presencia en los programas escolares sin dudas contribuyó a la expansión y la consolidación de toda una serie de indicaciones que abarcaron dimensiones aparentemente tan distantes como la vestimenta, la alimentación, los cuidados

asociados con la higiene corporal y las prácticas de cura, la práctica de ejercicios físicos, las prácticas sexuales, los usos del tiempo libre, entre otros. Para que esto fuera posible debió establecerse una relación entre una dimensión epistémica, en la que se produjeron y acumularon conocimientos sobre el cuerpo y sobre la naturaleza, y una dimensión más inmediata y concreta, en la que estos saberes se tradujeron en intervenciones cotidianas sobre esos mismos cuerpos.

Una mirada a los contenidos de los programas escolares: “Con especial cuidado foméntese las naciones de buena educación social”¹⁶

En este apartado interesa detenerse en el estudio de la urbanidad como contenido de los programas escolares para escuelas públicas (urbanas y rurales) vigentes en el Uruguay entre los años 1897 y 1917.

Para ello, en un primer momento se presenta el contenido de los programas escolares, dando cuenta de los temas que se proponía abordar a través de su enseñanza. En un segundo momento se intenta demostrar que en la coyuntura específica del Uruguay del novecientos la urbanidad fue un elemento relevante, que estaba en relación directa con todo un conjunto de nociones que tuvieron un rol central en el desarrollo de las transformaciones estructurales y profundas que la sociedad uruguaya se encontraba atravesando, en particular las referidas a la construcción de una sensibilidad más moderada —lo cual, en palabras de José Pedro Barrán, se podría interpretar como más “civilizada”—. Desde esta perspectiva es posible interpretar la afirmación que publicaba la revista *El Magisterio Uruguayo* en el año 1889: “[la] misión [de la educación], en el seno de los pueblos, es esencialmente civilizadora” (*El Magisterio Uruguayo*, 1889, n. 1, p. 4).

Antes de seguir avanzando en el análisis de los contenidos, se entiende oportuno introducir una digresión. Los programas escolares constituyeron un insumo de absoluta relevancia para el desarrollo de la reforma educativa y de las transformaciones que en ese marco se buscó generar. Tanto por el papel que tuvieron en ese proceso como por el hecho de que aparecen como una de las expresiones más claras de los consensos y los equilibrios logrados en una determinada coyuntura, el estudio de estas fuentes representa un gran interés en términos historiográficos. En este sentido, algunos actores del período consideraban que no era

¹⁶ Fragmento del contenido “Urbanidad”, correspondiente al cuarto año del ciclo de formación para escuelas urbanas y al tercer año para escuelas rurales, de acuerdo a lo indicado en el programa escolar vigente a partir de 1897 (Uruguay, Dirección General de Instrucción Primaria, 1907[1897]).

...un misterio para nadie el grave perjuicio que ocasiona a los fines y propósitos de la enseñanza común, las deformidades e imperfecciones de nuestros programas vigentes, en materia de instrucción primaria. [...] Una reforma completa en los programas escolares, era —desde hace tiempo— una necesidad muy sentida y reclamada imperiosamente. Hoy, según la prensa montevideana, la reforma ha sido un hecho, estando ya confeccionados y aprobados los nuevos programas. Que vengan pronto a llenar su misión [*El Magisterio*, 1889, n. 1, pp. 9-12].

Debido al impacto que la universalización del sistema educativo tuvo en la sociedad, en el caso uruguayo este interés desborda los ámbitos educativos institucionalizados y permite conocer aspectos relevantes de la historia cultural del país.

Al detenernos, ahora sí, en los temas abordados como parte del contenido escolar "Urbanidad", es posible encontrar varios elementos de interés. En términos generales, por ejemplo, se identifican aspectos vinculados a la construcción de una relación con los espacios a transitar y ocupar (fueran estos espacios rurales o urbanos). Así mismo se observa la materialización de algunas de las solidaridades, complementariedades y continuidades antes mencionadas entre la urbanidad, la moral laica, que progresivamente iba consolidándose, y algunos preceptos religiosos preexistentes. Se puede ver, del mismo modo, cómo se empezaba a esbozar todo un conjunto de indicaciones respecto de los cuerpos, organizadas a partir de una búsqueda de la moderación de los movimientos y la contención de los comportamientos.

A continuación se transcriben textualmente los contenidos "Urbanidad" (indicado para ser enseñado entre el primero y el quinto año del ciclo escolar) y "Religión, moral y urbanidad" (indicado para sexto y séptimo) de los programas para escuelas urbanas:

1^{er} AÑO - URBANIDAD - Modo de conducirse en su casa, en la calle, en la escuela, en el templo, etc.

2^o AÑO - URBANIDAD - Reitérese el cultivo de las buenas maneras aprendidas en los años anteriores. Modo de conducirse en los espectáculos y juegos, en la mesa y en la conversación. Inconveniencia de las disputas y altercados.

3^o AÑO - URBANIDAD — Reitérese el cultivo de las buenas maneras aprendidas en los años anteriores. Actos de mala crianza que se deben evitar en la mesa, en la conversación, en las discusiones, en la calle, y, en general, en presencia de personas. Incúlquese este aforismo: "Procura conducirse a solas como si estuvieras en presencia de personas respetables". Relaciones entre superiores e inferiores; relaciones entre patrones y criados. Modo de conducirse con los vecinos.

4^o AÑO - URBANIDAD - Con especial cuidado foméntese las nociones de buena educación social adquiridas en los años precedentes. Modo de conducirse cuando se da o se recibe

hospitalidad. Modo de conducirse cuando se hacen o se reciben visitas; oportunidad y duración de las mismas según su carácter.

5° AÑO – URBANIDAD – Lo mandado en los años anteriores, ampliándolo con nociones sobre el modo de conducirse en los banquetes, en las reuniones de duelo, etc. Conveniencia de la presentación. Presentaciones ocasionales, especiales y por escrito.

6° AÑO – RELIGIÓN, MORAL Y URBANIDAD – Repátese con el mayor cuidado lo contenido en las diversas secciones que comprenden estas asignaturas durante los cinco años precedentes.

7° AÑO – RELIGIÓN, MORAL Y URBANIDAD – Como el año anterior [Uruguay, Dirección General de Instrucción Primaria, 1907[1897]].

No debería resultar particularmente llamativo que en esta etapa inicial de la reforma educativa los programas oficiales mantuvieran como contenido la enseñanza de la religión (Greising, 2013; Caetano, 2014). Tomando en consideración los análisis ya introducidos en este texto (en particular a partir de los aportes de José Pedro Barrán y Jacques Gleyse), tampoco debería resultar llamativa su inclusión como parte de un mismo contenido junto con la moral y con la urbanidad, más bien se puede interpretar allí una expresión de las continuidades y solidaridades que siguieron existiendo entre sensibilidades y “órdenes mentales” que estaban transformándose. Esta mirada permitiría explicar que, si bien para los últimos dos años del ciclo de formación el contenido “Urbanidad” pasaba a llamarse “Religión, moral y urbanidad”, desde el punto de vista de los temas a trabajar no se proponía ninguna innovación y el programa simplemente se limitaba a indicar que se debía “repasar con el mayor cuidado” lo enseñado en los años anteriores.

Un segundo elemento queda en evidencia al comparar estos contenidos con los que formaban parte del programa para escuelas rurales vigente durante el mismo período. Para analizarlo se debe considerar que, como ya fue destacado en este trabajo, a partir de la incorporación del testimonio de la propia Comisión encargada de redactar los programas, una alta proporción de las niñas y los niños que asistían a las escuelas públicas a finales del siglo XIX e inicios del XX no completaban el ciclo de formación. Como forma de mitigar este hecho y frente a la constatación de que mayoritariamente se completaban los primeros cinco años en las escuelas urbanas y los primeros tres en las rurales, los programas de cada uno de los contenidos tendían a adaptarse de dos maneras complementarias. Por un lado, en los últimos dos años del ciclo de formación de las escuelas urbanas se evitaba introducir temas nuevos; por otro lado, en el caso de las escuelas rurales existía una adaptación del tratamiento de los temas, de modo de poder sintetizarlos y presentarlos en solo tres años. Evidentemente, esto hacía que su abordaje fuera menos abarcativo o menos profundo que en las escuelas urbanas. El contenido “Urbanidad” constituye la única excepción a estos procedimientos.

Si bien ya fue mencionado que en los dos últimos años del ciclo de formación de las escuelas urbanas no se introducían temas nuevos, el hecho de que el propio contenido pasara a denominarse "Religión, moral y urbanidad" representa una novedad relevante y muy significativa que no debería soslayarse. En todo caso, el primer criterio solo se estaría cumpliendo parcialmente. Por otra parte, en lo que refiere al segundo criterio de adecuación curricular de las escuelas rurales respecto de las urbanas, este es el único caso en el que, al comparar los programas, prácticamente todos los temas abordados se corresponden.

A continuación se transcribe textualmente lo indicado en el contenido "Urbanidad" para los tres primeros años del ciclo de formación en escuelas rurales.

1^{er} AÑO – URBANIDAD – Modo de conducirse en su casa, en la escuela, en el trayecto de la una a la otra, en el templo, etc.

2^o AÑO – URBANIDAD – Reitérese el cultivo de las buenas maneras aprendidas en los años anteriores. Modo de conducirse en los espectáculos y juegos, en la mesa y en la conversación. Inconveniencia de las disputas y altercados. Actos de mala crianza que se deben evitar en la mesa, en la conversación, en las discusiones, en la calle, y, en general, en presencia de personas. Incúlquese este aforismo: "Procura conducirse a solas como si estuvieras en presencia de personas respetables". Relaciones entre superiores e inferiores; relaciones entre patrones y criados. Modo de conducirse con los vecinos.

3^o AÑO – URBANIDAD – Con especial cuidado foméntese las nociones de buena educación social adquiridas en los años precedentes. Modo de conducirse cuando se da o se recibe hospitalidad. Modo de conducirse cuando se hacen o se reciben visitas. Modo de conducirse en las reuniones de duelo. Conveniencia de la presentación de las personas y modo de hacerlo [Uruguay, Dirección General de Instrucción Primaria, 1907[1897]].

Al realizar este recorrido por el contenido del programa, no parece demasiado aventurado destacar la importancia de la urbanidad como contenido de enseñanza. Y es posible afirmar que este lugar de relevancia puede deducirse de los dos aspectos antes mencionados: por un lado, por el tratamiento excepcional que este contenido tuvo dentro de la propuesta curricular y por el abordaje similar que se buscó que tuviera tanto en escuelas urbanas como en escuelas rurales; por otro lado, complementariamente, por el hecho de que, como fue mencionado anteriormente, la Comisión de Programa identificaba los contenidos "Urbanidad", "Moral" y "Hábitos" como el eje estructurante de la propuesta de enseñanza —indicando que "además, se deben aprovechar *siempre* los incidentes de la escuela ó de la localidad que puedan servir para motivar una lección de moral" (Uruguay, Dirección General de Instrucción Primaria, 1907[1897], p. 10)—. Esto, valga la mención, está presente en otras de las fuentes seleccionadas. Por ejemplo, la revista *El Magisterio*

Uruguay a finales del siglo XIX afirmaba que "la misión del maestro no es solo instruir sino, y muy sobre todo, educar moralmente" (*El Magisterio Uruguayo*, 1899, n.º 5, p. 2).

Dos elementos adicionales deberían mencionarse. En primer lugar, que en el año 1909 se aprobó la Ley N° 3441, mediante la cual se estableció la supresión de la enseñanza y la práctica religiosa en las escuelas uruguayas; al mismo tiempo esta normativa, presentada por el diputado Genaro Gilbert, encomendó a la Dirección General de Instrucción Pública determinar en qué casos correspondería sancionar a los maestros que transgredieran esa disposición. En la medida en que los programas escolares siguieron vigentes ocho años más, luego de su aprobación, se impone la interpretación de que existieron adecuaciones en la enseñanza de los contenidos analizados en este artículo. Necesariamente, esto implicó un espacio de toma de decisiones poco frecuente por parte de quienes implementaban cotidianamente sus propuestas educativas.

En segundo lugar, llama la atención que el texto de los programas es muy poco preciso respecto de los contenidos que efectivamente debían enseñarse. Dicho de otro modo, no se desprende de la lectura de los programas cuáles eran las "naciones de buena educación social", los "modos de conducirse" o las "buenas maneras" que debían cultivarse. Esta escasa rigurosidad de los programas refuerza la importancia de que el análisis del contenido "Urbanidad" tome en consideración otras fuentes documentales.

A partir de estos dos elementos conviene mencionar un aspecto paradójico, en particular si consideramos los aportes de Narodowsky (1994). Según este autor, las reglas de civildad contribuyeron a la consolidación de la pedagogía moderna, y su incorporación estuvo asociada a la propia constitución de una estrategia de control de los cuerpos infantiles; no obstante, para que eso fuera posible debían establecerse normas estrictas y parámetros precisos de comportamiento.

A continuación, la propuesta es demostrar que el entendimiento cabal de la urbanidad como contenido escolar requiere de una comprensión más amplia del proceso de transformación que la sociedad uruguaya se encontraba atravesando. Con esto se busca expresar que el lugar destacado que tuvo la urbanidad excedió los ámbitos educativos formales e institucionalizados. Dicho de otro modo, moral, hábitos y urbanidad, considerados en relación con el problema aquí analizado, no constituyeron únicamente uno de los contenidos de los programas escolares, sino que esa continuidad que los ubica como objeto de enseñanza privilegiado es la que hace imposible distinguir la urbanidad de las preocupaciones morales que comenzaron a ser dominantes, de comportamientos y actitudes que tendieron a instalarse y en torno a los cuales fue posible favorecer la consolidación de una sensibilidad que ciertos sectores sociales buscaron difundir y legitimar.

En este sentido, podría hacerse referencia a la circulación que tuvo en Uruguay el *Manual de urbanidad y buenas maneras para uso de los jóvenes de ambos sexos; en el cual se encuentran las principales reglas de civilidad y etiqueta que deben observarse en las diversas situaciones sociales; precedido de un breve tratado sobre los deberes morales del hombre*, escrito por Manuel Antonio Carreño (1892). Tanto por sus contenidos como por la amplia difusión que tuvo en diversos países de la región, la lectura de este manual resulta de interés para este trabajo. En esta oportunidad, no obstante, el foco estará en las producciones realizadas por autores locales, presentes en revistas o manuales publicados en Uruguay.

Un ejemplo de ello se encuentra en el volumen VII de la revista *El Maestro* (1878), en lo que se podría considerar como un antecedente directo de la incorporación de la urbanidad como contenido a ser enseñado en las escuelas —importa destacar que la publicación de este volumen de la revista se realizó casi veinte años antes de que se comenzaran a implementar los programas aquí analizados—, donde ya se hacía referencia a los “preceptos de urbanidad”, indicando lo siguiente:

Los deberes de civilidad no son un simple convenio ni una etiqueta inútil, sino una ley nacida de la necesidad [...] Las leyes o reglas que rigen en esta materia, son las que conforme a la razón y a la buena moral han establecido en los países cultos los hombres doctos y bien educados... [*El Maestro*, 1878, vol. VII, p. 47].

De manera análoga se expresaba la revista *El Magisterio Uruguayo*, ya en los últimos años del siglo XIX. En este caso lo hacía indicando los “deberes de las niñas”. Si bien no constituye el foco de este análisis, a partir de la transcripción de un fragmento de este documento, a continuación podrá apreciarse que también la urbanidad formó parte de un conjunto de nociones que contribuyeron a reforzar las desigualdades de género, la división social del trabajo y la construcción de estereotipos respecto de aquello que ciertos sectores de la población consideraban “propio del sexo femenino”.

Probablemente las niñas creerán no tener obligaciones, ni deberes algunos que cumplir. Si así piensan, ¡cuán equivocadas están! [...] Las hay sobre moral, urbanidad, economía doméstica, ocupaciones caseras y hasta de labores y profesiones propias del sexo femenino, cosas todas que conviene tratar, para que lleguen a ser unas excelentes mujeres de bien, juiciosas, honradas y decentes, laboriosas y económicas; que sepan cumplir sus deberes de madre, de esposa y dueña de casa; que conozcan, ejecuten y hagan ejecutar las tareas relativas al arreglo interno de orden, limpieza, higiene y economía que debe reinar, sin lo cual no puede haber contento ni tranquilidad en el hogar... [*El Magisterio Uruguayo*, 1899, n.º 6, p. 6].

Es posible asimismo hacer referencia al modo en el que la urbanidad se complementó con la higiene y a cómo esto implicó una mirada sobre los cuerpos. A partir de allí, se puede

pensar cómo la urbanidad contribuyó a tejer el vínculo de la higiene con los campos de saber de la anatomía y la fisiología.¹⁷

Las reglas de higiene son, por un lado, reglas de moral, porque nos enseñan cómo se cumplen los deberes que tenemos para con nuestro cuerpo y nuestra inteligencia, así como para con el cuerpo i la inteligencia de nuestros semejantes; i son, por otro lado, anatomía i fisiología aplicadas, que consisten precisamente en conclusiones i consecuencias que se derivan de las nociones que suministran aquellas ciencias. Siendo esto así, se deduce que la enseñanza de la fisiología en las escuelas reclama su complemento natural que es la enseñanza de la higiene; i que esta ciencia debe enseñarse haciendo notar sus relaciones íntimas con los datos anatómicos i fisiológicos... [Berra, 1887, pp. 5-6].

Este texto del pedagogo Francisco Berra participaba de la lógica del propio campo educativo y se lo presentaba como una obra que servía “de consulta a los maestros de las escuelas primarias de la República O. del Uruguay por resolución de la Dirección de Instrucción Pública” (Berra, 1887, p. 1).

En un registro similar aparece el libro escrito por Francisco Martínez Vázquez, titulado *El cuerpo humano: nociones elementales de anatomía, fisiología e higiene* (1912), obra que aportó una propuesta de sistematización que acompañaba la implementación de los contenidos presentes en los programas escolares vigentes.

Las fosas nasales son las vías naturales para la entrada del aire y no deben obstruirse con nada; así es que no debe ponerse en la nariz ningún cuerpo extraño y menos aún los dedos; porque aparte de ser esto muy peligroso y antihigiénico, es una grave falta de urbanidad [Martínez, 1912, p. 17].

Este registro muestra que la urbanidad también estuvo directamente relacionada con la forma en que los cuerpos eran concebidos y con los procesos más amplios en los cuales los cuerpos eran producidos. Más allá de que se hayan presentado como contenidos separados, es posible identificar relaciones muy estrechas entre todos estos temas, de modo tal que moral, hábitos, higiene, anatomía y fisiología se entrecruzaron y se complementaron entre sí.

A partir de estos elementos, se considera aquí que la urbanidad puede ser entendida como una noción relevante a la hora de abordar el estudio de los procesos de educa-

¹⁷ Si bien no refiere exactamente al objeto que este trabajo se propone analizar, resulta útil mencionar que el programa escolar vigente a partir de 1897 presentaba el contenido “Cuerpo humano”, en el que los saberes provenientes del campo de la anatomía y de la fisiología se entretrejan permanentemente con prescripciones higiénicas. Esta mirada se profundizó —o al menos se explicitó— a partir del año 1917, cuando la entrada en vigencia del siguiente programa escolar sustituyó ese contenido por otro que abordaba prácticamente los mismos temas, cuyo título fue “Anatomía, fisiología e higiene”.

ción de los cuerpos desde la perspectiva de la historia cultural del Uruguay, más aún si se limita este estudio al período en el que las transformaciones de las mentalidades y las sensibilidades daban cuenta de la instauración y la consolidación de un modelo de organización de la vida —tanto desde un punto de vista material como simbólico— a partir de parámetros urbanos.

Consideraciones finales

A partir de la revisión del contenido “Urbanidad” presente en los programas escolares vigentes entre los años 1897 y 1917, para los años primero a quinto de las escuelas urbanas y primero a tercero de las escuelas rurales, y del contenido “Religión, moral y urbanidad”, presente en los programas de sexto y séptimo vigentes para las escuelas urbanas durante ese mismo período, es posible afirmar que esta noción ocupó un lugar de relevancia en la forma en que se organizaron los procesos de educación de los cuerpos en el Uruguay del novecientos. Esto resulta de interés para comprender con mayor profundidad la historia cultural del Uruguay, así como también para entender algunas de las complejidades del campo de la educación y del sistema educativo uruguayo.

Más allá de los cambios en la esfera económica y productiva, o de las profundas transformaciones en lo político, en este trabajo se intentó destacar algunos aspectos culturales y sociales de absoluta relevancia, en particular la modificación en la matriz poblacional del país y una dinámica demográfica cuya importancia resulta insoslayable desde la perspectiva del problema de investigación abordado. Sin pretender simplificar la complejidad inherente, se destacó un elemento crucial: fue durante el período considerado que los espacios urbanos (en particular la ciudad de Montevideo) se posicionaron como centros de referencia cultural, política y social para el conjunto de la población del Uruguay.

Es posible referir a un desplazamiento profundo en las relaciones que se establecieron por parte de quienes habitaron el territorio uruguayo con sus respectivos entornos —fueran estos urbanos o rurales—, y allí radica el principal interés por indagar respecto a esta noción. Sin dejar de lado aspectos vinculados al crecimiento físico de las ciudades, o incluso a los modos de organización de los ámbitos urbanos, la urbanidad principalmente informa acerca de los modos de habitar los espacios en términos generales, dice sobre las maneras de concebir a la naturaleza y sobre las relaciones que se establecieron con ella, y, sobre todo, ayuda a comprender un escenario cultural complejo, en el que las sensibilidades eran producidas, en el que los cuerpos eran educados y en el que diversas sistematizaciones de movimientos corporales eran enseñadas.

Además de ser un contenido de los programas escolares que estuvieron vigentes entre finales del siglo XIX e inicios del XX, la urbanidad puede ser entendida como un disposi-

tivo relevante en términos de educación de los cuerpos. Por esto mismo su comprensión contribuye a entender la historia cultural del Uruguay del novecientos.

Esta noción abarcó diversos aspectos, que incluyeron las vestimentas, la contención de los comportamientos en la mesa, la regulación de la alimentación o la organización de diversas relaciones. A su vez, se complementó con otros dispositivos análogos, tales como la “moral”, la “higiene” y las “buenas costumbres”, entre otros. También es posible considerar que está indirectamente relacionada con la transformación de las prácticas de cura y el interés por difundir la realización de ejercicios físicos o por regular las prácticas sexuales. Es por todos estos motivos que es necesario ubicarla como un elemento relevante en lo que refiere a la educación de las sensibilidades.

El estudio de la urbanidad da cuenta de los procesos de educación de los cuerpos que se desplegaron en el Uruguay a inicios del siglo XX, en particular los referidos a la educación de los cuerpos de niños y niñas al interior de las instituciones educativas, aunque no exclusivamente. Los cambios que es posible constatar a este respecto deben ser interpretados como efecto de transformaciones profundas que la sociedad uruguaya atravesó durante ese período. Más específicamente, la investigación realizada confirma que esta noción formó parte de un entramado de significados que se configuró en esos mismos años. En esta reconstrucción de sentidos tres elementos se combinaron de manera novedosa: a) la moderación (también se podría decir el equilibrio o la búsqueda de un “justo medio”), entendida como el objetivo principal a ser alcanzado; b) la moral (ya fuera en su versión laica o en la articulación con la práctica religiosa), en una función de principio estructurante de los sentidos y significados, y c) la pretensión de racionalidad y cientificidad (que no siempre ni necesariamente implicó una relación con la posibilidad de demostración empírica de lo que se afirmaba), como procedimiento de legitimación de posiciones y prácticas.

Si bien es cierto que la urbanidad jugó un papel relevante en el escenario cultural uruguayo, esto fue en la medida en que permitió traducir ciertos conocimientos sobre el cuerpo y sobre los espacios —rurales y urbanos— en intervenciones relativamente sistemáticas orientadas en el sentido de educar los cuerpos.

Respecto de esto, dos aspectos podrían destacarse. En primer lugar, la urbanidad operacionalizó una función disyuntiva en el ámbito de los cuerpos, es decir, contribuyó a desplegar una función clasificatoria y vinculante entre quienes habitaban el Uruguay a inicios del siglo XX —función que, lejos de ser neutra, expresó jerarquías y relaciones de poder respecto de los cuerpos—. Inmediatamente y en segundo lugar, fue posible su sistematización y su traducción en términos pedagógicos, es decir, existió la posibilidad de que la urbanidad pasara a constituirse como un contenido a ser enseñado a través de un programa escolar. Ambos elementos resultan absolutamente relevantes, tanto para

comprender los procesos de educación de los cuerpos como para entender los modos de establecer relaciones con los espacios urbanos y con la naturaleza.

Como cierre de este artículo, únicamente resta mencionar un elemento que merecería ser profundizado en futuras investigaciones. Esta noción en torno de la cual a lo largo de estas páginas se intentó demostrar que se entretujieron significados que tuvieron una importancia sustantiva en la construcción de las sensibilidades durante los últimos años del siglo XIX y los primeros del XX y estos contenidos del programa escolar oficial que fueron presentados como parte de la "latitud que la enseñanza debería tener" no tuvieron continuidad en el programa que entró en vigencia a partir del año 1917. Valga aclarar que no dejó de ser una preocupación la educación de las sensibilidades a partir de parámetros urbanos; tampoco desaparecieron las prescripciones morales de los programas escolares ni las indicaciones orientadas a la moderación de los comportamientos. Así mismo, la higiene siguió presente y amalgamada a los conocimientos anatómicos y fisiológicos, y siguió consolidándose como un ámbito de intervención que contribuyó a establecer ciertos modos de relacionamiento con la naturaleza y con los espacios urbanos.

Quizás sea posible esbozar la hipótesis de que el hecho de que la urbanidad se constituyera como un contenido fue una consecuencia de la coyuntura muy específica del período referido. Avanzando un paso más en este sentido, se puede afirmar que el momento de transición en el que la sociedad uruguaya se encontraba explicaría la necesidad que se tuvo de jerarquizarla. Si esto fuera cierto, una vez consolidada la centralidad de los espacios urbanos y ya sin dudas de que sería a partir de ella que se configurarían los vínculos con los ámbitos rurales, dejó de ser necesario otorgarle ese destaque. En este caso, se debería asumir que los sentidos que esta noción abarcaba cuando se la presentaba como un contenido estaban presentes a través de la enseñanza de los otros contenidos del programa escolar que entró en vigencia en 1917. No obstante, esto deberá ser objeto de otra investigación.

Referencias

- Barrán, J. P. (1992). *Medicina y sociedad en el Uruguay del Novecientos. Tomo 1. El poder de curar*. Ediciones de la Banda Oriental.
- Barrán, J. P. (1993). *Medicina y sociedad en el Uruguay del novecientos. Tomo 2. La ortopedia de los pobres*. Ediciones de la Banda Oriental.
- Barrán, J. P. (1995). *Medicina y sociedad en el Uruguay del novecientos. Tomo 3. La invención del cuerpo*. Ediciones de la Banda Oriental.
- Barrán, J. P. (2008). *Historia de la sensibilidad en el Uruguay*. Ediciones de la Banda Oriental.
- Barrán, J. P., Caetano, G., y Porzecanski, T. (dirs.) (2004). *Historias de la vida privada en el Uruguay: el nacimiento de la intimidad 1870-1920*. Taurus.

- Barrán, J. P., y Nahum, B. (1979a). *Batlle, los estancieros y el imperio británico. Tomo I. El Uruguay del novecientos*. Ediciones de la Banda Oriental.
- Barrán, J. P., y Nahum, B. (1979b). *Batlle, los estancieros y el imperio británico. Tomo 6. Crisis y radicalización, 1913-1916*. Ediciones de la Banda Oriental.
- Berra, F. (1887). *Nociones de higiene privada y pública*. Librería Nacional de A. Barreiro y Ramos.
- Bralich, J. (1989). *José Pedro Varela; sociedad burguesa y reforma educacional*. Ediciones del Nuevo Mundo.
- Caetano, G. (2011). *La república batllista*. Ediciones de la Banda Oriental.
- Caetano, G. (2014). *El Uruguay laico; matrices y revisiones*. Taurus.
- Carreño, M. A. (1892). *Manual de urbanidad y buenas maneras para uso de los jóvenes de ambos sexos; en el cual se encuentran las principales reglas de civilidad y etiqueta que deben observarse en las diversas situaciones sociales; precedido de un breve tratado sobre los deberes morales del hombre*. Librería de Garnier Hermanos.
- Dogliotti, P. (2015). *Educación del cuerpo y discursividades en torno a la formación en educación física en Uruguay: (1874-1948)*. Ediciones Universitarias-CSIC.
- Dogliotti, P. (2018). Educación del cuerpo, higiene y gimnástica en la conformación de la educación física escolar en el Uruguay (1874-1923). *Historia de la Educación-Anuario*, 13(2). https://www.scielo.org.ar/scielo.php?pid=S2313-92772012000200004&script=sci_arttext&tlng=en
- El Maestro (1878). *El Maestro*, vol. VII.
- El Magisterio (1889). *El Magisterio*, n. 1.
- El Magisterio Uruguayo (1899). *El Magisterio Uruguayo*, nn. 1, 5, 6.
- Frega, A. (2019). Philosophical polemics, school reform, and nation-building in Uruguay, 1868-1915: Reforma Vareliana and Batllismo from a transnational perspective. *Hispanic American Historical Review*, 99(1), 170-172. <https://doi.org/10.1215/00182168-7288248>
- Gleyse, J. (2010). *Le vert et le chair: Un siècle de bréviaires de la République. Une archéologie du corps dans les manuels scolaires français de morale et d'hygiène (1880-1974)*. L'Harmattan.
- Greising, C. (2013). El estado laico en debate: laicistas radicales y una propuesta de monopolio estatal de la educación. *Páginas de Educación*, 6(2), 97-118. http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?pid=S1688-74682013000200005&script=sci_abstract&tlng=pt
- Lavin, A. (2024). La ciencia al alcance de la ciudadanía. Naturismo uruguayo de principios del siglo XX. *Cuadernos del CLAEH*, 43(120), 147-166. <https://doi.org/10.29192/clae43.2.9>
- Legnani, M. (1918). *Esbozo de una higiene integral*. Imprenta Artística de Dornaleche Hermanos.
- Martínez Vázquez, F. (1912). *El cuerpo humano: nociones elementales de anatomía, fisiología e higiene*. Instituto Martínez Vázquez.
- Méndez Vives, E. (2007). *El Uruguay de la modernización, 1876-1904*. Ediciones de la Banda Oriental.
- Nahum, B. (1988). *La época batllista. 1905-1929*. Ediciones de la Banda Oriental.
- Narodowsky, M. (1994). *Infancia y poder. La conformación de la pedagogía moderna*. Aique.
- Puppo, M. E., Nóbile, C., y Sader, A. (2022). Urbanismo epidémico. La medicalización de la vida urbana en Montevideo en el primer tercio del siglo XX. *Ciudades*, (25), 153-179. <https://doi.org/10.24197/ciudades.25.2022.153-179>
- Ruggiano, G. (2017). *Ser un cuerpo educado: urbanidades en el Uruguay (1875-1918)* [Tesis de doctorado inédita]. Universidad Estadual de Campinas, Brasil. <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/322135>

- Soares, C. (2014). Educação do corpo. En F. González y P. Fensterseifer (orgs.), *Dicionário Crítico de Educação Física* (pp. 219-225). Unijui.
- Soares, C. (2016). *Uma educação pela natureza. A vida ao ar livre, o corpo e a ordem urbana*. Autores Associados.
- Soares, C. (2021). Educação do corpo: apontamentos para a historicidade de uma noção. *Educar em Revista*, (37). <https://doi.org/10.1590/0104-4060.76507>
- Soares, C. (2022). Veredas: Caminhos trilhados e a trilhar na pesquisa sobre a história da ginástica. En A. Moreno, E. Amgarten Quitzau, M. Moraes e Silva y A. da Cunha Baía (orgs.), *Corpo e ginástica na história: métodos, sujeitos, instituições e manuais* (pp. 19-46). Mercado das Letras.
- Uruguay, Dirección General de Instrucción Primaria (1907[1897]). *Programas escolares aprobados por resolución gubernativa de fecha 1° de febrero de 1897*. Dirección General de Instrucción Primaria.
- Vanger, M. (1983). *El país modelo. José Batlle y Ordóñez 1907-1915*. Arca/Ediciones de la Banda Oriental.
- Vanger, M. (1992). *José Batlle y Ordóñez. El creador de su época (1902-1907)*. Ediciones de la Banda Oriental.
- Vigarello, G. (2005). *Historia de la belleza: el cuerpo y el arte de embellecer desde el Renacimiento hasta nuestros días*. Nueva Visión.