

JUGAR Y AMAR LA VIDA

EL JUEGO ENTRE LEY E INSTINTO EN URUGUAY DEL 900

Martín Caldeiro

Departamento de Educación Física, Tiempo libre y Ocio, del Instituto Superior de Educación Física, Universidad de la República.

martincaldeiro@gmail.com

Agustina Craviotto

Departamento de Educación Física y Salud, del Instituto Superior de Educación Física, Universidad de la República.

agustinacraviotto.isef@gmail.com

Resumen

El propósito de este trabajo es señalar algunos elementos sobre el juego, a comienzos de siglo XX en Uruguay. Pretende analizar históricamente y discursivamente, el juego para el campo de la educación física escolar, como producto de un discurso que encontró su verdad en el saber de la ciencia natural. Específicamente, recupera documentos publicados por la CNEF y escritos por Alejandro Lamas, que otorgan un lugar a la clínica médica y la psicología experimental, que ubican al juego como instrumento de encauzamiento del instinto, sostenido por las leyes naturales. En este entramado de sentidos, el juego es ubicado en términos de economía individual y social. A través de sus efectos sugestivos, jugar es amar la vida, es decir producir más y mejor.

Palabras clave: Juego, ley, instinto

Introducción

Diversas fueron las vías por las que se condujo al cuerpo, en el Uruguay del 900. La clínica médica y la escuela operaron como espacios claves para la pericia del cuerpo, en el marco de una política con un ideal de salud pública. El saber que trabajó en el estudio y diagnóstico de una gran variedad de

afecciones orgánicas, recurrió a la pedagogía y a la psicología, para cerrar el círculo entre saber y verdad sobre el cuerpo. Una de las prácticas del cuerpo solidarias a la terapéutica médica, fue el juego.

El juego ligado a la educación física, se hace solidario de una episteme. Es sabido que la Educación Física (en adelante EF) surge siendo una tecnología para el gobierno de los individuos y de la población, asentándose en el “saber médico” desde el que se justificó su acción gubernamental. El Plan de acción de 1923 señala de forma contundente su orientación epistémica, cuando se afirma que “ella es una ciencia [...], está basada en las ciencias biológicas y psicológica” y que “para aplicarla, primero se diagnostica y después se receta” (CNEF, 1923: 9). Así la EF opera en nombre de la salud física y mental de la población, ante la enfermedad como peligro inmanente de la degeneración. A partir de allí, se monta todo el conjunto de estrategias imbricadas, estrategias disciplinarias y biopolíticas, como el juego en la educación escolar.

Una población enfermiza era reflejo de un Estado débil, pero mediante una EF copia¹ de modelos europeos² fundamentalmente, la degeneración de la raza sería contrarrestada con el fin de producir una “cultura” de lo físico, enlazada a los principios de la salud y la higiene. El cuidado del cuerpo propio, la incorporación de los “buenos” hábitos corporales se traducían como un cierto modo del “cuidado de sí” (Foucault, 2006), nuevo deber que fue adquiriendo el ciudadano. Es entonces que esta nueva economía toma como punto de amarre y de partida las conductas individuales:

¹ Cuando Lamas escribe el Manual de Educación Física y Gimnástica escolar aclara que la parte práctica es calcada del “Manual de Gimnasia Sueca para el uso de las escuelas primarias”.

² La Gimnasia Sueca, fue fundamentalmente el modelo influyente en los comienzos de la Educación Física escolar uruguaya, un claro reflejo de esto lo podemos encontrar en el manual que escribe Lamas en 1903 para la escuela, en el que aclara que hace una copia del manual sueco de gimnasia. También la escuela alemana y francesa fueron referencia para este autor, en su conferencia de 1911 *Educación física e intelectual conexas. Un plan de educación física infantil*, afirma: “...he trastornado, modificado, adaptado el sistema sueco y los clásicos francés y alemán; he buscado nuevos moldes, ideado nuevas formas para constituir el sistema que casi me atrevo a llamar ‘Sistema uruguayo de Gimnasia’. Para profundizar en esto se puede consultar el trabajo de Dogliotti (2013) *Alejandro Lamas: “cultura física” en el primer plan de educación física escolar en Uruguay*, en el que aborda las principales construcciones de sentido en torno a la “cultura física” o “cultura corporal”.

“...lo que ha de procurarse al cultivar las facultades físicas es dotar al niño de vigor, de resistencia al trabajo y a la fatiga y de energía, para luchar contra los elementos nocivos que amenazan constantemente su salud. (...) Es así que la educación física debe comprender: 1º la educación de los órganos de la vida vegetativa (...). 2º Educación de los órganos de la vida animal” (Lamas, 1903: 9).

Estos conocimientos fundamentaron la estrategia de lo que podríamos definir como educación del cuerpo cuya fórmula se resolvió en una “gestión de la vida”, una economía política montada en el saber médico. La propuesta de Lamas (1903) ubica a la EF “en un lugar compensatorio a las actividades de la vida, debe restablecer las energías y vigor necesario para el trabajo.” (Dogliotti, 2012: 104). La investigadora señala que la EF es aquella disciplina que centra su preocupación en el aspecto físico y orgánico del “cuerpo”, donde los ejercicios son parte capital que constituye junto a “normas de conducta y prescripciones” toda una “ortopedia escolar”. Según lo sugiere Foucault (2000), las disciplinas son creadoras de aparatos de saber, de saberes y de campos múltiples de conocimientos. Este discurso de la disciplina es ajeno al discurso de la ley, como discurso de la regla efecto de la voluntad soberana, más es aquel derivado de la regla natural, de la norma.

Para el discurso médico, en lo físico y en lo orgánico, se incluyó el problema de la mente y sus enfermedades. Las medidas profilácticas con fines de evitar el comienzo y desarrollo de una enfermedad física, moral o mental, demandó medidas educativas para la infancia. La palabra del médico fue la experta en temas escolares y la Escuela se constituyó como objeto de preocupación e intervención sobre “todos los problemas que se desarrollan [...] ora sea con el maestro, ora con el niño, o ya con el medio donde estos se desenvuelven” (Rodríguez, 1910: 46). En 1929, se afirma que “porque no hay bastante

protección para esos infelices que necesitan más que otros la educación perfeccionante racional y el cuidado moral **necesario para disminuir en lo posible**³ los resultados de la herencia” (Rodríguez, 1929: 190). Tal herencia era entendida como “maldita engendrados por un padre alcoholista (...) o de otra enfermedad que envenenó el germen fecundado (...) cumpliendo las leyes esquemáticas de Morel sobre la degeneración” (1929: 188). Con la herencia⁴ el niño comienza a ganar terreno, y la infancia como instancia entre la herencia y la pedagogía corporal comienza a ser objeto de investigaciones principalmente sobre los impulsos, los actos involuntarios y los instintos (Vallejo, 2011).

La Higiene, adoptará el nombre de medicina social ofreciendo respuestas a los problemas sanitarios de la ciudad; ese “nombre modesto que asumió la medicina preventiva” (Barrán, 1999: 227), supo presentarse como ciencia de la salud, frente al miedo de la propagación de las enfermedades de los sectores populares. El triunfo de este nuevo discurso no fue dirigirse únicamente a este sector, sino el de incorporar también al cuerpo sano, y así incluir bajo la mirada médica a la totalidad de la población. Esa “lucha contra los elementos nocivos que amenazan constantemente la salud”, que aparece en la cita que antecede, es la metáfora del “derecho de muerte y poder sobre la vida” de la que nos habla Foucault (2008): matar la “naturaleza”, el “afuera” que amenaza al cuerpo, para asegurar la vida.

La perspectiva higiénica vinculada al desarrollo orgánico justificó la educación en el marco del proyecto civilizador moderno del Uruguay (Dogliotti, 2013), y la EF⁵ refirió a todos aquellos aspectos morales que hacen de la educación correctiva de los hábitos del cuerpo que auxilien al “buen desenvolvimiento” del organismo. La evolución de este implicó la evolución del hombre todo, por lo que esa “física” del cuerpo que a educar no quedó limitado al conjunto de órganos. El maestro Morey Otero señalaba en *La Educación Moral y Cívica; métodos y Programas*, de 1922, que las actividades físicas

³ Resaltado del autor.

⁴ La propuesta lamackiana, fue introducida por influencia francesa predominando en el Uruguay. Algunas referencias señalan que predominó en Latinoamérica una eugenesia positiva, donde prevaleció el desarrollo de políticas prevencionistas de salud e higiene (Stepan 2001, Vallejo; Miranda 2005, Pelades 2005, Galak, 2014).

⁵ Dogliotti (2013) en el texto que analiza el discurso de Lamas (1911) destaca que se emplea indistintamente el término “cultura” y “educación”

“dan salud al cuerpo, base de normalidad espiritual; dan gracia, vivacidad, provocan el endurecimiento físico, la resistencia; son semilleros de sugerencias de capacidades, de iniciativa, de valor, de decisión, ejemplarios de solidaridad. (...) no solamente dará un hábito precioso por donde se abrirá una puerta de escape a la energía inquieta del niño, sino que valdrá más que el conocimiento de todos los deberes para con el cuerpo, porque tendrá una eficacia mayor” (1922: 585).

Son fundamentales en la escuela por ser “semilleros de sugerencias”, y dan salud al cuerpo físico. Si algo permiten estas prácticas, es hacer aquello que Freud había anotado sobre la transferencia, que el “efecto es tanto mayor cuanto menos se sospecha su presencia” (1910: 47).

EL JUEGO Y LA LEY

En la escuela las prácticas corporales encuentran su fundamento en el conocimiento médico y psicológico, esto es, la ciencia natural, en su afán de producir una verdad sobre el cuerpo. En este funcionamiento el juego se configura la estrategia productiva, enlazada a prescripciones con énfasis en la salud, pues

“el juego tiene lugar por su propia naturaleza al aire libre, derivando de ello otra de sus conveniencias, como es la absorción de aire más puro, más rico en oxígeno que es el elemento enriquecedor de la sangre y el que permite la reparación de los desgastes de los tejidos” (Lamas, 1903: 24).

Si esta práctica es útil, es por su identificación con lo natural. Como señala Lamas (1903) el juego tiene una naturaleza propia, que según él se define por el lugar en donde se realiza “al aire libre”, desplazando a un lugar “artificial” cualquier juego que se practicara en otro espacio. Al mismo tiempo, otorga a dicha práctica una “naturaleza” que lo aleja de cualquier posibilidad de pensarlo en el orden de lo cultural y del lenguaje, al inscribirlo en lo puramente orgánico, instalando una idea, o mejor dicho una fantasía de relación con la naturaleza. El juego permite el contacto con el aire de la ciudad, entendido como puro, y con ello una particular forma de ingreso de oxígeno en sangre.

En la segunda parte de la conferencia del 4 de noviembre de 1911, titulada “Educación física e intelectual conexas. Un plan de educación física infantil”, Lamas expone un discurso respecto de la educación física infantil, donde dedica un largo pasaje a la cuestión del juego. Justifica allí, a partir de datos estadísticos arrojados por el examen individual⁶ en las escuelas públicas del período comprendido entre noviembre de 1909 a mayo de 1911, la importancia del juego para la educación física y “el porvenir de la población futura de la República” (Lamas, 1912: 29). Las cifras interpretaron “un porcentaje de taras hereditarias, de organismos con capitales biológicos pobrísimos [y] con afecciones predisponentes” (Lamas, 1912: 29). Estas anotaciones, fueron indicatorias de una “inferioridad constitucional” y “pobreza orgánica” (Lamas, 1912: 29). Todos estos datos justificaban la intervención, y de esta manera lo expresaba en la conferencia: “la vigorización del organismo se impone, pues; - y hay que hacerla empezando por el niño, continuándola en el adulto y prosiguiéndola en el hombre maduro; es condición de existencia” (Lamas, 1912: 32). En su discurso se reduce la existencia a la pura vida orgánica. Con un gesto explícito de elevar al saber médico en su estatuto científico, afirma que la orientación universalmente perseguida en la “organización de congresos científicos de higiene y cultura corporal” propaga la “palabra de alerta basada

⁶ Siguiendo a Ramos do Ó (2003), las reglas del arte del gobierno se fueron imponiendo en la escuela poco a poco. El examen fue la operación en la que “formalizam-se inúmeros códigos da individualidade que permitem transcrever, e introducir na série, os traços de cada sujeito. Mais do que em qualquer outra organização social, a figura do exame é ritualizada pela escola num jogo de pergunta/resposta/recompensa que reactiva os mecanismos de constituição do saber numa relação de poder específica” (RAMOS DO Ó, 2003: 48).

en los datos de las clínicas médicas”. Con la noción de “puericultor” como metáfora de floricultor, explica que la acción educativa debería tener una base científica, “entendiendo por ello, basado en las leyes biológicas y en la psicología y no apartándose de la naturaleza” (Lamas, 1912: 33 - 34). Y es que, si el juego se inscribe como práctica natural, debe responder entonces a las leyes de la naturaleza. La búsqueda de leyes para explicar al cuerpo, y concretamente la enfermedad, es una analogía con las leyes naturales de la física, actividad que ocupó a los investigadores médicos hasta el final del siglo XIX, puntapié del desarrollo de la estadística moderna. La postura se sintetizó de la siguiente manera: “si no mide no es ciencia” (Foucault, 2008).

El juego, con base en la medicina y la psicología, supuso explicarse por la evidencia de los hechos, es decir, de objetos reales constatables, bajo uso cuidadoso y desprejuiciado de los sentidos. Bastaba con seguir el método para luego construir las leyes generales de explicación, garantizadas por éste (Chalmers, 1982). En la experticia, desaparece la brecha entre ciencia y experiencia. La matematización de lo empírico y la relación con la técnica, es decir, la transformación de lo real (Milner, 2000), y la posibilidad de falsación, parecen no ser alcanzados como requisitos galileanos exigidos (Ginzburg, 1989). Que los enunciados puedan ser refutados empíricamente entra en conflicto con el aspecto clínico. Por un lado, la ciencia (leyes y la experimentación), por otro la experiencia. La empíria a la que accede la clínica dista de aquella a la que se accede por la experimentación, estas disciplinas proceden por la vía conjetural, característica que se hace evidente en la semiología. Las señales del cuerpo, no son más que indicios, distan de ser precisos y exactos a las leyes de la ciencia. Basta con intentar repetir el fenómeno para evidenciar su imposibilidad, y es que, entre la experimentación y la experiencia, está el sujeto.

JUEGO E INSTINTO

Como vimos, la educación física se justifica por devenir de las “ciencias modernas”, específicamente la educación neuro-muscular y a la psicología experimental, la cual

(...) considera a los músculos como órganos de expresión de los procesos eferentes. Más allá de sus funciones demostrables, cada cambio de atención, y de estado psíquico, generalmente acciona sobre ellos inconscientemente, modificando su tensión de una manera sutil, así que ellos no sólo podrían identificarse como órgano de la voluntad, sino también como del pensamiento y sentimiento. Las áreas motoras del cerebro, están íntimamente relacionadas y son considerablemente similares a las psíquicas y todavía no se ha comprobado que haya otro proceso que desarrolle más los centros cerebrales que la cultura muscular". (CNEF, 1923: 2).

Indicios de la ciencia, verdad de la experiencia. De las hipótesis del funcionamiento inconsciente, entendido como automático, del sistema nervioso y muscular, se instala como verdad un cuerpo de la voluntad, el pensamiento y el sentimiento. La centralidad del músculo, remite a una *muscularización de la moral* y una *muscularización del cerebro* (Dogliotti, 2012). Es la biologización total del cuerpo. Esta idea de totalización muscular es un síntoma que puede darnos pistas para pensar nuevos emergentes en la EF en las proximidades de la década del 20 del siglo XX, reedición de discursos respecto del cuerpo y de aparición de nuevas prácticas. Juegos, juegos deportivos, músculo, energización, carácter, conceptos que comienzan a ocupar lugar en los documentos de la época, y prácticas que se tornan poco a poco hegemónicas. Al terminar, el texto en el punto referente a la Educación neuro-muscular versa: "los músculos son los vehículos del hábito, la obediencia, la imitación, del carácter y aún de costumbres y maneras" (CNEF, 1923: 3). Esta discursividad científica sobre la conducta humana y el músculo será la que oriente la producción de una verdad sobre el cuerpo y la educación de los cuerpos, corrigiendo y contrarrestando los efectos de la civilización para contribuir a la formación de "ciudadanos fuertes y saludables de espíritu, mente y cuerpo" (CNEF, 1923: 3). Los músculos son considerados órganos de la voluntad, por tanto, una educación física centrada en el conocimiento del funcionamiento de

estos órganos, orientada por el faro de la moral, permitiría el desenvolvimiento e incorporación de las “buenas costumbres y maneras”. El cuerpo es reducido a organismo, al buen o mal funcionamiento de éste, subyugando la producción histórica únicamente al saber neuro-fisiológico descartando cualquier posibilidad de producción cultural o social.

Encontramos una ausencia de la EF como campo de conocimiento y su reafirmación como una tecnología médica, que encuentra en el examen la estrategia para la detección de “enfermedades incipientes” y como mecanismo de “corrección de aquellos defectos físicos” para obtener el funcionamiento armónico “de las funciones mecánicas y orgánicas” (CNEF, 1923: 11). En su función biopolítica ésta colaborará en el proceso de maximización de la vida, “puede contribuir a la obtención de aquellas condiciones que tienden, no solo a la prolongación de la vida, sino también a su amplitud, vale decir, buena salud” (CNEF, 1923: 11). Otra función de la EF es la de “recreación física”. Designada de ese modo para diferenciarla de las “formas pasivas de recreación”, como “juego de cartas” o el “actuar como espectador” (CNEF, 1923: 11 – 12), o de lo que es peor aún, “los vicios y hábitos callejeros” como “el cigarro y el juego por dinero” los cuales “quedan proscritos y el muchacho se desarrolla bajo condiciones más benéficas para la salud física y moral” (CNEF, 1923: 39). Su finalidad es evitar que los “instintos” tomen caminos “inconvenientes”, “no aceptables para la sociedad humana” es que se deben ofrecer “desahogos” apropiados “por medio de juegos y ejercicios” acordes “con las leyes sociales” (CNEF, 1923: 13).

El cuerpo debe acompañar el orden natural del instinto, orden primero orgánico - puesto que los hombres y las mujeres eran realidades biológicas-, y orden moral, puesto que también debían reflejar el destino inexorable del hombre normal, respetable y de familia (Barrán, 2006). El problema fue que el instinto podía ser bueno o malo, entonces sólo la inteligencia determinaría su dirección. Nuevamente los conceptos de *juego* y *ejercicio* aparecen vinculados. Este primero se lo identifica como espacio donde el hombre puede canalizar su “instinto combativo [sin precisar] trabarse en pelea con el prójimo” (CNEF, 1923: 13), adquiere sentido por su función regulatoria de las conductas sociales

y control de los impulsos de una cierta naturaleza humana que podría ser gobernada por medio del dispositivo lúdico.

Según Lamas (1903), si bien son muchas las ventajas que el juego brinda, no se puede descuidar su vigilancia, ya que, de no ser controlados algunos aspectos, pueden ser un riesgo para la civilización. Esos peligros son causados por la “libertad” en la que se encuentran niñas y niños en el momento de jugar, momento en que, según el autor, “se despiertan los malos impulsos”, los instintos no encauzados. La estrategia a emplear es la vigilancia, el control sobre del juego. Lamas (1903) identifica, en lo que sería en términos de Caillois (1958) la forma de la *paidia*, una amenaza imperiosa necesaria de corregir “por la represión y el castigo si fuera necesario” (Lamas, 1903: 26), a lo que agrega para esto los “juegos reglamentados” en los que se debe respetar un orden y reglas determinadas. Nos encontramos, así, una vez más, ante la forma propuesta por Caillois, esta vez, el *ludus*. El juego, o mejor dicho los juegos, o más bien deberíamos decir, los juegos deportivos, son presentados junto al término “ejercicios”, adquiriendo el estatus de estrategia compensatoria para equilibrio del hombre de acuerdo “con las leyes sociales”. Dicho de otra forma, se despliega por medio del dispositivo lúdico el gobierno de los “instintos” del hombre. Estos dispositivos lúdicos “los juegos deportivos” son mecanismos civilizatorios por la rigurosa reglamentación que implican.

JUGAR O AMAR LA VIDA, JUGAR Y AMAR “BIEN”

“El mejor medio para el desarrollo corporal, desde el momento en que el niño puede valerse de sus miembros hasta los 12 años, es el *ejercicio por medio de juegos*” (Lamas, 1903: 28). El juego, que fue elevado por su afinidad con la naturaleza infantil, ingresa a la escuela como “juego metodizado”, que “no se hará en las horas de recreo” (Lamas, 1903: 28). Este sustituyó a la lección de gimnasia una vez por semana, siendo que el recreo deja al niño entregado al juego libre y espontáneo (Lamas, 1903), momento de irrupción de los impulsos negativos, y que requiere por lo tanto de vigilancia y disciplina. La concepción de juego se liga al “objeto de educar” (Dogliotti, 2012: 114), que implica disciplina, orden y la inculcación de una serie de valores. En 1911 en una

conferencia titulada *Educación física e intelectual conexas. Un plan de educación física infantil*, Lamas haciendo referencia al juego metodizado, manifestaba que el niño “se somete a cierta disciplina voluntariamente”, “le obliga a solidarizarse con los compañeros”, “corrigen impulsos y ademanes groseros y antiestéticos”. Por otra parte, además de educar, el “juego metodizado” recrea: “todos juegan y participan de la emotividad del juego, logrando cada cual su parte de alegría y beneficio fisiológico” (Lamas, 1912: 40). Lo fisiológico es la base que fundamenta los juegos metodizados dentro y fuera de la escuela.

Al observar los recreos Lamas afirma que hay muchos niños que no juegan, ni siquiera corren, saltan y se pegan, adjudicando esa actitud a que “no les gusta jugar” de las formas que se lo hace por la mayoría o por “miedo a lastimarse”, o por ser “apáticos” o “enfermos”, “a los que precisase sacudir obligándolo a jugar” (Lamas, 1912: 41). Se presenta aquí cierta contradicción entre la libertad para jugar de la que habló anteriormente y el forzar a jugar. Como espacio propicio para el juego, el recreo fue pensado funcionalmente al interés que trasciende el hecho cultural como tal, es decir ese espacio en el cual los niños aprovechan para jugar. Fue importante siempre que cumpliera con su sentido principal, *distraer* y *descansar* del tedio, efecto del estudio-escolar. Así, con energía renovada, podían volver al aula a proseguir con el trabajo, ya que “se ha demostrado de un modo evidente” mediante “comparación” de alumnos de la “misma condición” que aquellos “que alternaban frecuentemente el estudio con el recreo [...] aprendían más fácilmente las lecciones” (Lamas, 1903: 23). El tiempo de recreo, ese tiempo libre de trabajo escolar, es destinado al juego, pero se configura para la institución como mecanismo que permite al cuerpo regenerarse. El manual versaba que el “descanso” debía consistir en juegos, “que son el más poderoso estímulo”, ya que “al mismo tiempo que por el ejercicio físico que importan, sacuden vigorosamente todas las funciones de la economía” Lamas, 1903: 24). Agrega que, al estar acompañado por “gratas emociones de placer [...] imprimen un sacudimiento enérgico a la moral del niño” Lamas, 1903: 24). Este sacudimiento placentero, tiene como efecto directo sobre la moral producir un niño que ama “mejor la vida [...]

predisponiéndole para aceptar de buen grado el trabajo escolar” (Lamas, 1903: 24).

El mecanismo más eficaz encontrado por la educación física para la recuperación de las fuerzas para el trabajo, consistió en los juegos, fundamentándose por las mejoras a nivel moral por el placer que conferían, predisponiendo para la vida. El discurso que dice del juego, lo coloca en su máxima expresión productiva, ya que tiene la capacidad de hacer amar mejor la vida. Se ponen casi al mismo nivel juego y vida. El juego, podría afirmarse, fue un elemento profiláctico, una estrategia de regeneración moral, con horizonte en el trabajo. Amar mejor la vida es producir más y mejor.

A MODO DE CIERRE

En este trabajo procuramos identificar como en las proximidades de 1920 en Uruguay, se produce una reedición de discursos respecto del cuerpo y de aparición de nuevas prácticas. Juegos, juegos deportivos, músculo, energización, carácter, fueron conceptos que comenzaron a ocupar lugar en los documentos de la época, y otorgando sentidos a las prácticas que se tornan poco a poco hegemónicas. Entre estos, el juego para la Educación Física, fue producto de un discurso que encontró su verdad en el saber médico y psicológico, teniendo a la higiene y a la salud como motor central.

Los juegos, o más precisamente los juegos deportivos, fueron presentados junto al término “ejercicios”, adquiriendo el estatus de estrategia compensatoria para equilibrio del hombre. Este fue elaborado bajo las leyes biológicas, psicológicas y sociales: organismo y estadística. Como leyes científicas fueron consideradas naturales, desplegándose a partir de ésta y por medio del dispositivo lúdico, el gobierno de los “instintos” del hombre.

El juego deportivo se va tornando una instancia privilegiada en este proceso, en cuanto se supuso que la estructura rigurosa de reglas a las cuales el sujeto se somete constituía el corolario una preparación para otras dimensiones de la vida. Esto lo configuró como un espacio de transferencia para la vida real. La experimentación de la ley en el juego permitiría el encauzamiento de lo

incontrolable del hombre, alcanzando la constitución de un sujeto disciplinado respetuoso del orden social y económico.

Finalmente podemos afirmar que el deporte asienta sus bases en el juego, se trata de una civilización del juego, una producción de lo lúdico.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Barrán, J. (1999). *Medicina y sociedad en el Uruguay del Novecientos. La invención del cuerpo*. Montevideo: Ediciones de la Banda Oriental.

Caillois, R. (1958). *Teoría de los juegos*. Barcelona: Seix Barral.

Chalmers, A. (1982). *¿Qué es esa cosa llamada ciencia?* Madrid: Siglo XXI.

Comisión Nacional de Educación Física (CNEF). (1923). *Plan de Acción de la CNEF y Conclusiones que se derivan del mismo*. Presentado por su Director Técnico Sr. Julio J. Rodríguez. Montevideo: CNEF.

Dogliotti, P. (2012). *Cuerpo y currículum: discursividades en torno a la formación de docentes de educación física en Uruguay (1874-1948)*. (Tesis de Maestría en Enseñanza Universitaria del Programa de Especialización y Maestría en Enseñanza Universitaria, Área Social y CSE), UdelaR, Montevideo.

FOUCAULT, M. (2006). *La hermenéutica del sujeto*. México: Fondo de Cultura Económica.

FOUCAULT, M. (2008). *Historia de la sexualidad. Tomo I. La voluntad de saber*. Madrid: Siglo XXI.

FREUD, S. (1909-1910). Sobre el psicoanálisis "silvestre". En STRACHEY, J. (comp.) (1991). *Sigmund Freud. Obras completas*. Tomo XI. (pp. 217-228). Buenos Aires: Amorrortu Editores.

GINZBURG, C. (1989). Morelli, Freud y Sherlock Holmes: Indicios y método científico. En: *El signo de los tres*. Barcelona: Editorial Lumen.

Lamas, A. (1911). *Educación física e intelectual conexas*. Un plan de educación física infantil. Montevideo: Barreiro y Ramos.

Lamas, A. (1903). *Educación Física y Manual de Gimnasia Escolar*. Montevideo: Barreiro y Ramos.

Milner, J. C. (2000). *Introducción a una ciencia del lenguaje*. Buenos Aires: Manantial.

MOREY OTERO, S. (1922). La Educación Moral y Cívica; métodos y programas. Montevideo: *Anales de Instrucción Primaria*, año XIX-XX, n.º7 y 8, julio y agosto, 1922, Tomo XIX, pp. 549-611.

Ramos Do Ó, J. (2003). *O governo de si mesmo*. Lisboa: Educa.

RODRÍGUEZ, S. (1910). Educación médico-pedagógica de los retardados. *Revista Médica del Uruguay*, 47-54.

VALLEJO, M. (2011). *Teorías hereditarias del siglo XIX y el problema de la transmisión intergeneracional*. Psicoanálisis y biopolítica. Parte I. (Tesis de Doctorado). Buenos Aires: Universidad Nacional de la Plata, Facultad de Psicología.