



UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA
FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
SECRETARÍA DE POSGRADO

EL DEPORTE, LA JUVENTUD Y LO COMUNITARIO
EN LOS CENTROS EDUCATIVOS COMUNITARIOS
EN EL URUGUAY

Las representaciones de funcionarios y profesores
sobre deporte en los CEC de Casabó y Bella Italia
2014-2018

Andrea Quiroga Galeazzi

Tesis para optar por el grado de Magíster en Deporte

Director: Dr. Alejo Levoratti

Co-Director: Mg. Bruno Mora Pereyra

La Plata, 16 de mayo de 2022

A Leonardo, mi papá.

A mi tío Hugo.

Agradecimientos

Para poder escribir los agradecimientos, tengo que empezar por el inicio de este largo camino. Por eso agradezco a mi familia. A mi madre, Shirley, por todo siempre, por apoyarme y acompañarme, leerme, ir a cada presentación; a mis dos viejos, Leonardo y Sergio, por acompañarme cada uno desde su lugar. A mi hermana, Flor, y su hermosa familia, Jairo y Leoncito.

A mis amigas, todas. En especial a Vani, por ese gran impulso de hacer la maestría que resultó en esta tesis; por la compañía, las lecturas, las traducciones y el estudio. A Ania, a Flor y a Clara, por las tardes de estudio y las charlas llenas de academia, revolución y lucha; particularmente a Flor por leer y corregir toda la tesis. A Romi, Estefa y Sabri, por cada palabra de aliento y admiración, por cada energía sentida y enviada, por acompañarnos siempre, en todo. A Silvana, mi psicóloga, por todo.

A Diego, mi compañero, sostén y refugio siempre, por cada lectura, conversación, caminata, por acompañarnos en este hermoso camino.

Al ISEF todo, por su lugar en mi vida, por todo lo vivido. Al Grupo de Estudios Sociales y Culturales sobre deporte. A Bruno y Líber, por la confianza y el apoyo en cada decisión; a Cleber y Fede, por esa reunión en la que comenzamos a pensar y discutir sobre la idea que resultó en esta tesis; a Pedro y Marti, por acompañarme en los grupos focales. A Male, Lore, Jorge, Leo y Abril, por el tiempo y estudio compartido en un desafiante i+d que gestó gran parte del capítulo 3.

A la UNLP, por la oportunidad de cursar esta maestría, que vino acompañada de un montón de compañeras y compañeros que guardo en mi corazón. A mi director, Alejo, y mi codirector, Bruno, por la enseñanza, las discusiones, la confianza, el tiempo compartido.

¡A todas y todos, gracias!

Resumen

Los CEC comenzaron en el año 2014, como un proyecto del Consejo de Educación Técnico Profesional - Universidad del Trabajo del Uruguay (CETP-UTU) para adolescentes con dificultades de inserción en el sistema educativo tradicional. Se crearon cuatro Centros ubicados en barrios periféricos de Montevideo: Casabó, La Teja, Bella Italia y Casavalle. En 2021, formaban parte de las Escuelas Técnicas pertenecientes a CETP-UTU. Su objetivo principal es reinsertar a los y las adolescentes al sistema educativo formal.

La tesis se presenta en tres capítulos donde, en el primero, intenté dar respuesta a cómo se legitima el área Deporte y Recreación en los CEC y qué sentido se le otorga. Aquí, pongo en evidencia que la legitimidad en esta área no es desde una referencia sobre el deporte como objeto en sí mismo. En el capítulo dos, busco evidenciar sobre cuál es la mirada de la política pública de los CEC hacia la juventud y cómo afecta a la asignatura Deporte y Recreación. Allí, planteo que el joven está cargado de representaciones del mundo adulto con las que no se ha logrado romper. Por último, en el capítulo tres, me aproximo a la relación que se establece entre el deporte y la comunidad, presentando dos perspectivas para pensarla, donde presento la incidencia de lo comunitario en las posibilidades de abordar el deporte y el peso que esto tiene sobre rol docente.

Palabras clave: Deporte – Jóvenes – Comunidad – Políticas públicas

Índice

Introducción.....	7
Presentación del problema y marco teórico-metodológico del trabajo.....	8
Estado del arte.....	14
Algunas conceptualizaciones sobre la relación entre deporte e inclusión social.....	16
Proyectos deportivos de inclusión social	18
Estructura de la tesis	19
CAPÍTULO 1 - Un <i>cacho</i> de deporte: sentidos e interpretaciones sobre deporte en los CEC	24
1.1 Conformación jerárquica CETP-CEC	24
1.1.1 La oferta educativa del CETP.....	25
1.1.2 Organización general de la ANEP.....	26
1.2 Deporte y Recreación en los CEC	29
1.2.1 La educación física, el juego y el deporte como posibilitadores de la educación en valores.....	34
1.2.2 Docente como relleno: deporte y trabajo como estructuras que lo (des)legitiman	38
1.3 Cómo se <i>cuela</i> la importancia por la realización en Deporte y Recreación en los CEC	41
1.4 La dualidad del deporte.....	51
1.4.1 Dos formas de ver y pensar el área	55
1.5 Sentidos y formas de Deporte y Recreación en los CEC.....	59
1.6 El deporte: «una especie de curita que puede ir tapando sangrías por distintos lados»	65
1.6.1 Quien mucho abarca poco aprieta	72

1.7 Consideraciones finales: el deporte banalizado en los CEC.....	75
CAPÍTULO 2 - Estado, deporte y juventud	79
2.1 Historización de la relación Estado-juventud-deporte.....	79
2.1.1 Relación Estado - educación física.....	80
2.1.3 La ponderación del deporte a nivel estatal	89
2.2 Un programa que «atraiga a poblaciones desertoras».....	96
2.2.1 Jóvenes como sujetos de derecho.....	101
2.3 Los jóvenes y el CEC: «pibes que se portan mal»	103
2.4 La educación de los cuerpos jóvenes y el deporte	108
2.4.1 La propuesta Deporte y Recreación	110
2.4.2 El deporte: «un juego reglado», «un estilo de vida».....	113
2.5 Consideraciones finales: una cultura física de dominación moderna	116
CAPÍTULO 3 - Deporte y comunidad	119
3.1 La comunidad y lo comunitario	120
3.1.1 El bien común... no tan común.....	124
3.2 Comunidad: una estructura insustancial	128
3.2.1 Los vínculos y el sistema educativo tradicional.....	133
3.3 <i>Inmunidad</i> : un concepto necesario para la comunidad.....	137
3.3.1 La identidad y la tolerancia inmunológica	140
3.4 La desigualdad y su condición inclusiva-excluyente.....	146
3.4.1 Deporte y Recreación, un espacio donde la tensión (des)aparece.....	154
3.5 Consideraciones finales	156
Reflexiones finales	159
Referencias bibliográficas	166
Documentos consultados	171

Introducción

Los Centros Educativos Comunitarios (CEC) comenzaron, en el año 2014, como un proyecto del Consejo de Educación Técnico Profesional - Universidad del Trabajo del Uruguay (CETP-UTU) para adolescentes con dificultades para sostener la currícula de la educación formal. Están ubicados en barrios periféricos de Montevideo: Casabo, La Teja, Bella Italia y Casavalle. En 2021, formaban parte de las Escuelas Técnicas pertenecientes a CETP-UTU. Trabajan con el objetivo principal de reinsertar a los y las adolescentes al sistema educativo formal.

Los CEC se organizan curricularmente en siete asignaturas: tres corresponden a las áreas tecnológicas (Robótica, Informática y Audiovisual), tres corresponden a las áreas transversales (Matemática, Lengua y Filosofía) y, por último, el área Deporte y Recreación. En la grilla curricular, las y los docentes de las áreas tecnológicas trabajan en duplas con las asignaturas transversales. En lo que refiere a la propuesta Deporte y Recreación, trabajan con todo el grupo de estudiantes los días viernes, cuando se implementan actividades con la comunidad, y en el resto de los días no tienen asignado un horario específico, pero están al servicio de las demandas construidas por cada CEC. En algunos centros se implementó la adjudicación de 45 minutos a Deporte y Recreación todos los días. En el 2016, cuando pasó a ser un programa más del CETP, se le asignó un horario en el medio de la grilla horaria original, que ordena las asignaturas que tendrán el estudiantado en el CEC.

En los inicios, mi intención por realizar la tesis de maestría sobre estos lugares se relacionaba con mi experiencia allí, donde trabajé desde el 2014 hasta el 2018. Durante este tiempo percibí algunas incomodidades que tenía como docente de la asignatura Deporte y Recreación en los CEC. Observaba que el docente de esta área no tenía un trabajo específico sobre su asignatura —luego del recorrido hecho, diría más bien un trabajo sobre lo que durante la formación nos han enseñado que es específico de la asignatura—, sino que

se le asignan más horas de docencia *indirecta*,¹ durante las cuales planifica las actividades comunitarias de los viernes, entre otras. Quien está encargado del área (o asignatura) Deporte y Recreación también colabora con el o la coordinadora del CEC, *cuida* que el estudiantado no salga de clase y se ocupa de los y las jóvenes en los espacios libres dentro del horario curricular. Esto me generaba una incomodidad constante con las formas y decisiones que tomaba a la hora de pensar las clases, ya que no tenía herramientas para pensar en el abordaje de estas cuestiones por fuera de lo instrumental; es decir, mis acciones allí se daban en la resolución del problema emergente, que en general estaba relacionado a conductas no apropiadas o ausencias de propuestas por falta del docente o de la planificación.

Cuando comencé esta investigación quería entender por qué había una idea preconcebida sobre esta área y comprender el rol del docente encargado, que se asemejaba a un coordinador, administrador, *contenedor* y muchos otros adjetivos, que a mi entender no evidenciaban un conocimiento específico del área Deporte y Recreación. Por ello, desde ese entonces sentí la necesidad de entender por qué esta área estaba en los CEC, por qué su frecuencia era diaria y cuál era su sentido.

Presentación del problema y marco teórico-metodológico del trabajo

En primer lugar, creo importante aclarar que en los CEC hay una intención de que la Educación Física esté enfocada en propuestas asociadas al deporte, lo que habilita una disputa programática con el campo de la Educación Física. Es por eso que el foco de esta tesis está puesto en los sentidos que allí se le dan al deporte. Para ello, constituí la perspectiva sobre deporte en la que me baso para poder buscar e identificar estos sentidos. Primero, lo entiendo como producto de la modernidad, sin dejar de decir con esto que los deportes creados en las *public school*, como comentan Elías y Duning (1992), fueron conformados a partir de juegos del pueblo británico, pero ajustando sus significados y sentidos al proceso parlamentarizador inglés. También creo importante especificar que desde el Grupo de Estudios Sociales y Culturales sobre deporte² lo entendemos como una arena pública

¹ Se denomina horas de docencia indirecta a aquellas horas por las cuales se contrata al docente, utilizadas para planificaciones y otras funciones vinculadas al cargo (coordinación, formación, etc).

² Este grupo de estudio está conformado desde el 2015. Su anclaje principal es en el Instituto Superior de Educación Física (ISEF), dentro del departamento de Educación Física y Deporte. Desde allí, trabajamos en actividades de investigación, extensión y enseñanza buscando profundizar sobre el objeto deporte entendido

(Archetti, 1984), ya que nos permite «indagar ciertos elementos que la sociedad y la cultura ponen en escena» (Garriga y Levoratti, 2018, p. 311). Asimismo, lo entendemos como parte integral de la sociedad; se puede reflexionar sobre lo que allí sucede, pero también ser conscientes de su autonomía relativa como campo que produce y reproduce tanto alteridades como subalternidades a nivel social y cultural (Garriga y Levoratti, 2018).

En este estudio se categoriza al deporte como un fenómeno social y cultural, al decir de Archetti (1984), como una *arena pública*, un espacio donde salen a la luz tensiones y dramas particulares de la sociedad. Decir esto no implica que lo que allí se identifique sea un reflejo de lo que en la sociedad sucede. Por el contrario, entender el deporte como una arena pública es concebirlo como parte integral de la sociedad; así, el deporte cobra forma y sentido a partir del espacio cultural, social e histórico en donde se lleva a cabo. Por lo tanto, el fenómeno deportivo excede las técnicas, las tácticas y los reglamentos. Estas características, aunque fundamentales para llevar adelante las diferentes acciones deportivas, reducen la visión del fenómeno deportivo a la mirada tecnicista o, dicho de otro modo, al análisis técnico de las posibilidades de los jugadores en el momento de juego. Desde esta perspectiva, el deporte no es solamente un juego reglado. Cada grupo o clase que entra en relación con el deporte le otorgará una serie de sentidos donde se verán implicadas las subjetividades de los sujetos que lo conforman, al crear y cumplir con diferentes roles, no solamente lúdicos, sino también sociales. Así, se habilita la producción y reproducción de identidades a partir de imaginarios que no solamente tienen funciones y fines en el espacio donde se manifiestan. Por lo tanto, no es posible que este fenómeno pueda ser visualizado como neutral y escindido de la sociedad.

Sin embargo, entender el deporte como neutral es un sentido bastante asentado y se puede observar en algunas de las entrevistas realizadas en el marco de esta investigación. De hecho, se puede observar que el deporte se percibe como el medio para potenciar el lado moralmente bueno de los y las jóvenes, que se da tan solo con practicarlo. Esta no es una idea nueva, ni en la educación ni en otros contextos. Alabarces (1998) presenta la relación que tienen estos planteos con el movimiento de masas que el deporte genera y explica cómo se construye una idea allí de saber sobre este objeto, pudiendo determinar cualquier

como un fenómeno social y cultural. Está integrado por docentes, estudiantes y egresados tanto del ISEF como de otras facultades, como la de Humanidades y Ciencias de la Educación, y Psicología, entre otras.

persona cómo se lo debe plantear y trabajar, sin dudar sobre ello. El autor identifica esto como un conocimiento banal sobre el deporte, que a su vez está constituido y reforzado en todos los espacios, tanto institucionales como no institucionales (Alabarces, 1998). Aquí podemos también traer un concepto muy interesante, que abre discusiones y análisis más allá de esta tesis, que es el lugar que ocupa el deporte en la educación de todo ciudadano y ciudadana. El autor establece una semejanza entre este y los aparatos ideológicos del Estado, los cuales son considerados centrales para la educación de todo ciudadano (Alabarces, 1998). En los textos de Brohm (1982) podemos encontrar la respuesta a cómo el deporte llega a constituirse como neutral y universal: «El deporte es la ideología simbólica de la competición en las sociedades capitalistas industriales y burocráticas estatales» (p. 180). Desde su práctica, institucionaliza *cuerpos burocratizados* que de forma unitaria compiten entre sí en un espacio que está neutralizado y es el mismo para todos; por ello, logra disfrazar momentáneamente algunas desigualdades. De esta manera, la institución deportiva conforma determinados sentidos sobre las normas, los roles, las jerarquías y las instituciones que son reguladas y reglamentadas, así como con el juego deportivo, y lo insertan en esta forma de aparato ideológico del Estado, donde, por sus formas y estructuras, produce un cuerpo y un ser y hacer en sociedad que se entienden universales. Esta forma de estructura y de conformación de su funcionamiento en la sociedad es lo que le da la representación y el sentido de neutro y justo (Brohm, 1982).

Entender el deporte como un fenómeno social y cultural nos permite disminuir la brecha que existe entre el *afuera* y el *adentro* de la cancha, y comprender que no es posible ese artificio lineal, sino que se visualiza al deporte como campo donde se ponen en disputa diferentes luchas y legitimidades. Influye a partir de sus aspectos técnicos, tácticos y reglamentarios, no solo en la sociedad que lo consume, sino que a su vez genera consumidores y consumidos (Rial, 2002).

Al tomar al deporte como arena pública en la enseñanza se diluyen las fronteras, y el deporte pasa a ser analizado como un hecho social. Ya no con obturaciones tecnicistas, humanistas, biologicistas o evolucionistas, sino que todo eso se interpreta con una perspectiva crítica de la sociedad y del cuerpo. (Instituto Superior de Educación Física [ISEF] - Programa Integral Metropolitano [PIM], 2019, p. 12)

Esto significa que no es posible separar las cuestiones históricas, sociales y culturales de lo técnico, lo táctico y lo reglamentario. Eso tiene una influencia directa en cómo y qué

enseñamos sobre y con el deporte, podemos decir que al formar parte de lo social hay cosas de lo social que se enseñan.

En lo que respecta a la metodología, me propuse, como objetivo general el análisis sobre los procesos de legitimación de la Educación Física y el deporte en los CEC pertenecientes al CETP. Para acercarme a ello trabajé, de manera exploratoria, en identificar las principales representaciones que tienen docentes, funcionarios, responsables del departamento de Cultura Física del CETP e inspectores de los CEC sobre la educación física y el deporte en esta experiencia. Asimismo, exploré el rol asignado a las prácticas deportivas en la propuesta educativa de los CEC.

Para poder llevar adelante esta investigación utilicé una metodología cualitativa con un enfoque en la etnografía, para lo cual me basé en el texto de Guber (2001). A partir de la lectura del texto de esta autora pude comprender que, para poder tener un enfoque etnográfico, es necesario realizar una representación coherente sobre lo que las autoridades de estos centros educativos piensan y dicen sobre la asignatura Deporte y Recreación. Esta búsqueda por conformar los sentidos sobre el deporte surge a partir de incomodidades que fui teniendo durante mi trabajo como docente de la asignatura Deporte y Recreación, y que también se pueden visualizar en lo planteado por las y los entrevistados,³ quienes entienden que el o la docente de Educación Física allí no tenía un trabajo específico sobre su asignatura, sino que se le asignaban más horas de docencia indirecta:

no solo se encarga de planificar su clase de deporte y recreación, sino que por su carga horaria, apoya con apoyo a clases, colabora con los gurises que están por ahí en el borde, colabora con la dirección o la coordinación del programa, colabora con el territorio, colabora haciendo redes, colabora planificando paseos y salidas didácticas, desde todo sentido. [...] los profesores de Educación Física en general entran más temprano y bueno, además de diseñar sus propuestas y demás, en general entran a circular por el resto de las asignaturas, perdón, por el resto de los talleres y bueno y observan, colaboran, están, comentan esto, comentan lo otro. En el territorio, van, vienen, trabajan en red, asisten a los nodos, a las mesas de coordinación zonal, articulan con el liceo,

³ Los nombres de las personas entrevistadas han sido modificados a efectos de mantener su anonimato. De todas formas, se comenta en cada caso el rol que desempeña en el CEC y justifica su pertinencia en esta tesis.

el trabajo es múltiple en verdad. (Paula Calvo, comunicación personal, 2018, pp. 3-4)⁴

Además, se espera de los y las docentes una actitud proactiva de manera de contribuir a los proyectos de la institución, tal como lo plantea la propuesta de Cultura Física para estos centros educativos:

En función de las potencialidades del área se espera que el docente de Cultura Física estimule permanentemente el trabajo integrado con propuestas que puedan surgir desde los jóvenes, del colectivo docente o de la comunidad (Cultura Física, CETP, 2016, p. 1).

Así lo reafirma un entrevistado:

simplemente puedo decir que me pareció muy interesante, muy pero muy interesante, que fueran esas las áreas de trabajo, o sea por un lado la filosofía, la matemática y la lengua y, bueno, y después están estas tres áreas tecnológicas y [...] uniendo todo eso, por todo lo que representa el Deporte y la Recreación, ¿verdad? (Horacio Pérez, comunicación personal, 2018, p. 3)⁵

Se recurre a estos docentes tanto para resolver cuestiones administrativas, disciplinarias, como de ocupación de tiempos libres. Este hecho, como veremos en el transcurso del capítulo 1, no es visto por los y las docentes de esta asignatura como algo potenciador ni del área ni del CEC, sino que cobra allí un sentido de falta de valor.

En la búsqueda de comprender qué legitimidad tiene el deporte entre las autoridades creadoras e impulsoras de este proyecto, me posiciono desde «una supuesta y premeditada ignorancia» (Guber, 2001, p. 6). Aclaro esto porque lo que busco es conocer cuáles son sus representaciones sobre el deporte y sin esta aceptación no sería posible acercarse al

⁴ Coordinadora del CEC de Casabó. Licenciada en Psicología, egresada de la Universidad de la República (Udelar), de Uruguay. Fue docente en CETP-UTU de relaciones humanas y públicas, y alfabetizadora laboral. En CETP-UTU también fue educadora y adscripta, luego accedió a la coordinación en CEC y concursó para permanecer en el cargo.

⁵ En los inicios del proyecto CEC fue referente del área de Matemática; luego, cuando se decidió que los docentes fueran referenciados por la inspección de cada asignatura, fue referente institucional. Hoy en día está desvinculado de los CEC. En lo que respecta a su formación, es analista en computación. En el CETP fue docente de Matemática y de Informática en el bachillerato, donde dictaba la materia Programación.

conocimiento que estas personas tienen. A su vez, este acercamiento me permite comprender la posición de estos actores para entender, relativamente, el porqué de lo que dicen. Es por esto que en un primer momento identifiqué diferentes planteos que traen los y las entrevistadas para construir una interpretación/descripción (Guber, 2001), que haga posible entender y reflexionar sobre las representaciones que allí tienen del deporte. Esto permitirá encontrar una «“explicación” o comprensión secundaria [que] alude a sus causas (el “porqué”)» (Guber, 2001, p. 5), y así poder determinar una comprensión relativa sobre lo que sucede con los agentes cuando el fenómeno deportivo es practicado en los CEC.

Analiqué las representaciones y los sentidos que les otorgan al deporte y a la recreación tanto las autoridades, responsables del armado de esta propuesta educativa, como los referentes, inspectores, coordinadores y docentes⁶ de los CEC de Bella Italia y Casabó, encargados de poner en práctica este proyecto. Para ello trabajé a partir de diferentes fuentes, como son las entrevistas realizadas a estos funcionarios y los documentos oficiales propios del proyecto. A partir de Geertz (2003) y su concepto de *descripción densa*, realicé una descripción sobre la discusión que en el capítulo 1 e interesa dar, que es sobre los conceptos que se consideran legítimos de la política pública de los CEC, específicamente de la asignatura Deporte y Recreación. Esto le brinda al capítulo un enfoque etnográfico, pero no se trata estrictamente de una descripción densa como la que plantea el autor, sino que parto desde su premisa para realizar este trabajo. Esto me permitió realizar una interpretación exhaustiva sobre lo que allí sucede, ya que para poder comprender qué sentido tiene el deporte en los CEC es necesario atender y escuchar a quienes forman parte de él en esta institución, que, por su formato y ejecución, implica a todos los actores antes mencionados (Geertz, 2003).⁷

Esto se debe a que, como plantea Geertz (2003), realizar una descripción densa implica cierto esfuerzo intelectual, dado que una misma acción o un mismo comentario pueden

⁶ En lo que refiere a las entrevistas a docentes, es importante aclarar que, aunque al momento de realizar el trabajo de campo decidí reducir la muestra a dos CEC, entrevisté a docentes del área Deporte y Recreación de los centros de Bella Italia, Casabó y La Teja, ya que entiendo que para poder realizar esta investigación era de gran importancia recolectar la mayor cantidad de voces de quienes conforman y conformaron esta área.

⁷ Los y las jóvenes no pudieron ser entrevistados ya que no se pudo conseguir permisos para realizar el grupo focal.

ser interpretados de formas distintas tanto en lugares diferentes como en un mismo lugar por diferentes personas. Estas interpretaciones pueden estar muy alejadas una de la otra, por lo cual, para no caer en la generalización de una acción o un dicho, es necesario contextualizar y realizar un esfuerzo intelectual para lograr comprender qué implica esa acción en ese lugar, de dónde viene y por qué se dice o hace de esa manera.

Es así que, continuando con Geertz (2003), se puede establecer una diferencia entre una descripción superficial, que es estrictamente sobre lo que se observa y se limita a lo que se está viendo en el momento, y una descripción densa de lo que se observa. El autor dirá que con esta última se define el objeto de la etnografía: «una jerarquía estratificada de estructuras significativas atendiendo a las cuales se producen, se perciben y se interpretan» (Geertz, 2003, p. 22) las diferentes observaciones que se realizan. Esto significa que lo que uno observa está atravesado por un montón de estructuras que le dan a esa acción (que uno está observando), determinada forma y sentido. Esto es lo que busco llevar adelante con lo que en el CEC entienden sobre deporte. Es así que me pregunto: ¿qué implica esta legitimidad?, ¿está directamente relacionada con una desvalorización de la asignatura o existen diferentes formas de verla y entenderla?

Para dar lugar a la discusión en respuesta a estas preguntas, es necesario presentar un posicionamiento conceptual sobre estas temáticas. Por un lado, la legalidad es entendida como aquello relacionado a las leyes, las normas, los currículums, lo escrito y estipulado en los documentos, donde se muestra el modo de accionar de la política pública planteada. Por otro lado, la legitimidad es concebida como una forma de ver y hacer las cosas que está sustentada por ideales y creencias que se entretajan para darle fuerza a ese ideal que persigue la legitimidad y a su vez contraponerse a otras. Esta fortaleza y forma de construcción dependerá del lugar y el posicionamiento donde se gesticione, donde dichas oposiciones y concordancias permitirán y colaborarán en su estructura, su fuerza determinará hasta qué lugares de la cultura llegará (Bourdieu, 2002).

Estado del arte

En lo que refiere a lo ya estudiado e investigado sobre esta temática, identifiqué dos perspectivas bastante claras. Por un lado, hay investigaciones que refieren a distintas políticas y proyectos sociales que utilizan la práctica deportiva como un medio para desarrollarse, pero sus autores buscan indagar sobre la conceptualización y el sentido del deporte en ese

lugar. Por otro lado, hay investigaciones realizadas en diferentes ámbitos donde los proyectos deportivos tienen una relación directa con la inclusión social y el deporte se identifica como una herramienta para poder lograr o no dicha inclusión.

Antes de profundizar en la relación entre el deporte y la inclusión o exclusión social, considero importante sumar dos textos que se han publicado en estos últimos años. No refieren a dicha relación específicamente, pero sí ponen en tensión y debate las representaciones sobre deporte que tienen mucho que ver con esta investigación, dado que marcan el inicio de un camino que, en Uruguay, desde el Grupo de Estudios Sociales y Culturales sobre Deporte (GESOCUDE), comenzamos a recorrer y nos permitió pensar en nuevas formas de verlo, entenderlo, practicarlo y enseñarlo. El primer texto se titula *Enseñanza crítica del deporte. Espacio de Formación Integral 2018. Fútbol y Sociedad. El deporte en tiempos mundiales* (ISEF-PIM, 2019) y es producto del trabajo desarrollado por el GESOCUDE, en el marco del PIM. Surge a partir de la sistematización de una experiencia realizada como parte de un Espacio de Formación Integral (EFI), donde, junto a jóvenes y docentes de los barrios Bella Italia y Malvín Norte, se pusieron en debate los discursos que circulaban sobre deporte, tanto en las instituciones educativas como en las comunidades barriales. A partir de estos debates y de diferentes encuentros con adolescentes, se realizó este libro con el fin de materializar diferentes experiencias de enseñanza del deporte donde se ponen en juego las cuestiones de clase, de género, de etnia, entre otros.

El segundo texto es la tesis de maestría de Benítez (2020), que refiere a cómo se configura la infancia y el deporte desde la Comisión Nacional de Baby Fútbol hasta la Organización Nacional de Fútbol Infantil (1968-2015). A partir de dicha organización, realiza un análisis de las acciones del Estado y de las políticas que allí se configuran, partiendo de que tanto el fútbol como la infancia son construcciones sociales donde se pueden evidenciar naturalizaciones de las relaciones humanas, así como de la práctica deportiva. El recorrido histórico de la investigación y la reflexión sobre cómo allí se configuran los sentidos sobre deporte posibilita una gran base para seguir dando debate sobre este fenómeno en sí, su incidencia y configuración desde la política pública. Estos hechos nos acercan a nuevas formas de pensar en la enseñanza del deporte.

Algunas conceptualizaciones sobre la relación entre deporte e inclusión social

En el artículo *Projetos sociais esportivos: notas de pesquisa*, Guedes et al. (2006) ponen en discusión los principios sociales y culturales sobre deporte que se dan (o no) en proyectos sociales deportivos y en una investigación realizada en un curso de formación de emprendedores de ONG. Una de las cuestiones discutidas es la naturalización del valor pedagógico que tiene consigo la práctica deportiva, lo que implica cierta perspectiva de la sociedad y de la relación que se da entre los agentes sociales. Otra discusión es el trabajo de los atletas profesionales en estos proyectos, lo que normaliza un modelo de trayectoria que requiere un trabajo profesional previo. En sus conclusiones traen la necesidad y el interés de que los proyectos sociales deportivos sean estudiados y considerados, también, desde las condiciones sociales y culturales que llevan a producir proyectos para las juventudes y las infancias pobres para complementar en la educación formal.

En su tesis de maestría, *Deporte y política socio-educativa. Una etnografía sobre funcionarios y profesores de Educación Física*, Levoratti (2016) presenta una investigación sobre las representaciones y prácticas de docentes de Educación Física y funcionarios sobre deporte en programas inscritos dentro de la política socioeducativa en la provincia de Buenos Aires entre 2004 y 2011. Indaga sobre la incorporación del deporte en la política socioeducativa y detecta en los diferentes discursos la consideración del deporte como una herramienta para la inclusión social. Lo que permite, o logra, reducir la violencia, el consumo de diferentes drogas y solucionar problemas sociales. Esto genera en el autor una necesidad de trabajar sobre el término *deporte*, el cual era foco de discusión, tanto para definirlo como para conceptualizarlo, y de caminar hacia la búsqueda de una investigación que indague sobre cómo se acepta y entiende el deporte a nivel social y qué usos se hacen de este. Esta investigación se encuentra dentro de las del tipo etnográfico, ya que busca comprender las diferentes perspectivas de los actores sociales a partir de los recursos observación participante, entrevistas en profundidad, conversaciones informales y análisis de documentos. En sus conclusiones se observan dos perspectivas sobre el deporte: por un lado, el campo deportivo como arena pública donde diferentes problemáticas sociales acontecen, y, por otro, el deporte como algo que «todo lo puede», dado que su práctica permitiría adquirir valores, moralidades, reglas y representaciones sociales que serían transferidos a otras esferas de la vida social. Es por esto que el autor pretende

demostrar que la categoría *deporte* funciona como una esfera de la vida social de los actores, al generar diferentes prácticas que ponen valores, moralidades y significados que se ponen constantemente en tensión.

En el caso uruguayo, en el marco de un llamado a proyectos de investigación e innovación orientados a la inclusión social, hecho por la Comisión Sectorial de Investigación Científica, Levoratti y Vales (2020) llevaron adelante el trabajo *Identificación de potencialidades inclusivas en los Proyectos Sociales Deportivos de Malvín Norte*.⁸ En este proyecto analizaron lo que los autores denominan *potencialidades inclusivas*⁹ de los proyectos sociales deportivos. Estudiaron las propuestas pedagógicas y organizativas con el fin de crear modelos flexibles que permitieran colaborar y asesorar a otros proyectos de este tipo que tengan por objetivo la inclusión social. Para el proceso de trabajo fueron seleccionados 12 proyectos autoidentificados como de inclusión social. El análisis realizado se basó en la articulación entre los conceptos presentados por los estudios sociales y culturales de deporte, la producción cualitativa referida a inclusión social y categorías relevantes que se generaron a partir de un vínculo con el territorio. Su metodología fue cualitativa y exploratoria con un enfoque etnográfico, con el fin de establecer una representación sobre lo que piensan y dicen quienes participan de dichos proyectos sociales y deportivos. El trabajo tenía como objetivos «Construir las condiciones para analizar las estrategias de inclusión social de los Proyectos Sociales Deportivos de Malvín Norte» y «Construir un modelo abstracto con las potencialidades encontradas que pueda adaptarse a diferentes proyectos» (Levoratti y Vales, 2020, p. 4). Finalizado el proceso, el equipo identificó cuatro factores que afectan la inclusión social. Estos son: la dimensión económica, que incide en el capital, la cultura y el tiempo libre de la población; la capacidad docente de realizar propuestas pedagógicas inclusivas, que tengan en cuenta variables como impulsividad, consumo de sustancias, género, discapacidad y pertenencia; los modos de construir autoridad y liderazgo, tanto en lo organizativo como en lo pedagógico; y el factor etario, ya que las poblaciones de los proyectos sociales y deportivos son principalmente niñas, niños, adultas y adultos, por lo cual quedan por fuera los y las jóvenes.

⁸ Para mayor información al respecto, ver: shorturl.at/eqwDM

⁹ En el informe se presenta que para que las mismas sean inclusivas deben construirse nuevos sentidos sobre las manifestaciones que se dan en el deporte donde se le adjudica una centralidad a los principios pedagógico-didácticos (CSIC-UdelaR, 2020).

Proyectos deportivos de inclusión social

Pérez Camacho y Hernández Rosestand (2018) realizan una sistematización sobre la experiencia de intervención con jóvenes del barrio Flor del Campo, en la ciudad de Cartagena, Colombia. Con ello buscan disminuir la violencia social del barrio al aspirar a una transformación en los vínculos barriales y a un empoderamiento de los y las jóvenes que allí habitan, considerados los principales actores sociales. Este trabajo se llevó adelante a través de actividades deportivas, musicales y artísticas, entendiendo que estas colaboraban en la transformación que se buscaba.

En la tesis doctoral de Monzonís Martínez (2015), *La Educación Física como elemento de mejora de la competencia social y ciudadana. Investigación-Acción en torno a la aplicación de un programa basado en la prevención y resolución de conflictos desde el área de Educación Física*, se presentan los resultados de una investigación que busca mejorar la competencia social y ciudadana del alumnado, al favorecer la prevención y la resolución de conflictos pacíficamente. Para ello, el programa utiliza como base el área de la Educación Física, al considerarla como motor de aprendizaje social «porque es un área que emana vivencias y experiencias en primera persona, a la vez que requiere de la interacción social para desarrollar sus contenidos» (Monzonís Martínez, 2015, p. 8). Para su desarrollo utiliza una metodología cualitativa con las técnicas de observación participante y de análisis de documentos. En las conclusiones identifica la Educación Física como una herramienta para mejorar situaciones conflictivas que en este centro se daban, presentando valores que luego de la implementación del proyecto disminuyen, como ser agresiones, insultos, peleas, entre otros. Cabe aclarar que no manifiesta de qué manera llega a estas conclusiones.

Trejo (2013), en su artículo *A ball can change the world. Percepciones y situaciones en el mundial de los desamparados, la homeless world cup: una revisión crítica desde la vivencia y la mirada de los jugadores*, identifica al fútbol como salvador y como herramienta social. El trabajo muestra resultados positivos en quienes participan de dicho campeonato: «aproximadamente un 90% ha considerado la experiencia como algo positivo. Entre el 30% y el 40% sigue practicando el deporte, un porcentaje algo menor ha encontrado empleo, así como otros tantos han encarado o retomado estudios» (Trejo, 2013, p. 3). Esta investigación se realizó acompañando a tres delegaciones que participaron del evento. El autor presenta el deporte como una herramienta social, «partiendo de la base que el deporte puede inducir efectos positivos» (Trejo, 2013, p. 4), lo que empíricamente

se relaciona con la inclusión social en diferentes programas del mundo. A su vez, se cuestiona más allá de los resultados estadísticos y formula preguntas como ¿qué sucede desde el momento en el que una delegación se constituye?, ¿qué pasa durante el mundial?, ¿y cuando esta se diluye luego del viaje? La metodología de su trabajo se divide en una etapa de entrevistas a 10 jugadores (entre 2004 y 2007) y una segunda etapa durante la cual acompañó en todas sus fases a las delegaciones para Melbourne 2008, Milán 2009, Río de Janeiro 2010 y la organización mundial de París 2011. También participó de entrenamientos como asistente de coach e integrante del staff durante el mundial. Sus técnicas son la entrevista en profundidad y la observación participante. Cabe destacar que el autor presenta otra mirada más allá del deporte como herramienta o «panacea». Refuerza la idea de que para que estos efectos positivos sucedan, debe realizarse un trabajo metodológico y reflexivo, con lo cual le quita el peso que estos proyectos le dan al deporte para la inclusión social.

Los trabajos reseñados en este apartado constituyen la base sobre la que esta investigación se fue construyendo. Con ellos pude detectar algunos puntos sobre los que fui luego haciendo foco a lo largo de la tesis y que me permitieron continuar profundizando en algunas líneas que los autores fueron mencionando, así como también plantear nuevas preguntas. Con esto me refiero a ciertas áreas de discusión como son la naturalización del valor pedagógico que trae consigo la práctica de un deporte, el deporte como herramienta para obtener otros fines y la propuesta de pensar el deporte desde las condiciones sociales y culturales para poder discutir y pensar sobre otras formas de verlo, enseñarlo y practicarlo.

Estructura de la tesis

En el capítulo 1 intenté dar respuesta a cómo se legitima el área Deporte y Recreación en los CEC y qué sentido se le otorga. En el apartado 1.1 presento la jerarquización correspondiente a la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP), donde expongo las relaciones entre diferentes consejos y cómo son sus dependencias con respecto a la ANEP y a su Consejo Directivo Central (Codicen), y finalizo con el lugar que allí ocupan los CEC.

En el apartado 1.2 realizo una presentación de los CEC y pongo en discusión la falta de especificidad de la asignatura y cómo esto se vincula con el desmerecimiento (Cagigal,

1979). Sobre el área Deporte y Recreación traigo las representaciones del inspector de Cultura Física y de docentes, lo que habilita a presentar discusiones como la relación entre juego y deporte y su vínculo con la educación en valores (apartado 1.2.1). En el apartado 1.2.2 presento la relación entre deporte y trabajo, y muestro las discusiones que se establecen a partir de lo dicho por las personas entrevistadas en relación con el deporte como relleno y la interpretación que los actores hacen de esto como una desvalorización; allí acerco una categoría relacionada con el deporte y la recuperación del organismo para el trabajo, de manera de poner en debate las relacionadas con el deporte como relleno o como desvalorizado.

En el apartado 1.3 discuto sobre la legitimidad en torno a su nombre y evidencio la noción de *conciencia práctica* porque colabora en la comprensión sobre las representaciones que los entrevistados presentan y las formas que allí toma el deporte.

Luego, en el apartado 1.4, dedicado a cómo se legitima la importancia del área Deporte y Recreación en el CEC, presento la idea de deporte como vehículo para otros fines. A partir de esto, se puede evidenciar que hay ciertas continuidades entre lo que el departamento de Cultura Física propone y cómo se legitima eso en el funcionamiento cotidiano de los CEC. En el 1.4.1 discuto el sentido del deporte como relleno, el cual es presentado por algunos docentes de área, quienes señalan que es utilizado para ocupar espacios libres o contener a los y las jóvenes. Y también abordo su relación con la idea de desvalorización, dado que analizo cómo se manifiesta una clara relación entre el deporte y la sociedad por los actores del CEC.

En el apartado 1.5, realizo un análisis sobre el nombre del departamento de CETP-UTU (Cultura Física) y del área (Deporte y Recreación). Propongo tal discusión a partir de su relación manifiesta con el planteo de Cagigal (1979) y al evidenciar una diferencia entre dicho departamento y la perspectiva desde la que miro al deporte en esta tesis.

En el apartado 1.6 planteo la representación que evidencian algunos actores sobre el área Deporte y Recreación como desvalorizada y su relación con la noción de *conciencia práctica*, donde también se visualiza una relación entre los sentidos que allí se le da al deporte y la incidencia de los organismos internacionales en la política pública. A continuación, establezco una relación entre lo que se espera de esta área, entendido por algunos actores como desvalorización, y una perspectiva sobre deporte que va más allá del entendimiento desde su lógica interna.

El capítulo cierra con el apartado 1.7, donde presento las consideraciones finales, que evidencian que la legitimidad que se le da al área no parte desde una referencia sobre el deporte como objeto en sí mismo. A partir del marco teórico presentado, se puede decir que no hay reflexiones sobre lo que en su funcionamiento se produce y reproduce. También se visualiza un sentido de desvalorización que podría tener relación con el hecho de no pensar su lugar allí desde lo técnico, táctico y reglamentario, llegando a pensar si dicha cuestión no se relaciona con la formación de los docentes del área.

En el capítulo 2 busco responder cuál es la mirada de la política pública de los CEC hacia la juventud y cómo afecta la asignatura Deporte y Recreación. Para ello, fue necesario, en el apartado 2.1, mostrar el recorrido histórico que tuvo en Uruguay la relación entre el deporte, el Estado y la juventud. En el apartado 2.1.1 profundizo en la relación entre el Estado y la Educación Física a partir de la creación de la Comisión Nacional de Educación Física (CNEF). De allí surgen las discusiones sobre la relación entre ella y el buen uso del tiempo libre (apartado 2.1.1.1) y la creación de un programa de recreación donde se establece un vínculo con el deporte (apartado 2.1.1.2).

Luego, en el apartado 2.2, analizo el objetivo general del proyecto inicial de los CEC y cómo ven a los y las jóvenes los documentos oficiales. Allí muestro, por un lado, cómo estos documentos establecen las líneas generales de trabajo y, por otro lado, la relación que hay entre los objetivos que se plantea el proyecto y los discursos de las personas entrevistadas. A partir de allí, presento la discusión sobre la relación entre lo que la política pública busca de los y las jóvenes, es decir, el porqué de la implementación, y lo que los y las docentes piensan, dicen y hacen en sus espacios. Esto me permite identificar cómo hay un intento por trabajar desde sus intereses, pero que finalmente fracasa dado que es un acto de imposición sobre el estudiantado. En el apartado 2.2.1 abordo la relación entre la educación del cuerpo y el afecto, y cómo esto influye en la enseñanza. A su vez, muestro la forma en la que las políticas públicas funcionan y cómo el discurso del joven no tiene cabida.

En el apartado 2.3 trabajo sobre cómo ven los actores a las y los jóvenes, es decir, en qué discursos se basa esta mirada y cuánto de esto es del joven y cuánto del adulto. Es así que expongo las estrategias según las cuales la política pública CEC busca diferenciarse del sistema educativo tradicional, aunque lo que se espera de la juventud sigue respondiendo a dicho sistema.

Por último, en el apartado 2.4 analizo y discuto la propuesta de Deporte y Recreación presentando la relación entre la representación que los y las adultas que conforman el CEC tienen sobre la juventud y los objetivos de las y los docentes de Deporte y Recreación. Allí muestro cómo se piensa el deporte y establezco, en el apartado 2.4.1, un vínculo entre dicha relación y la educación de los y las jóvenes en estos espacios desde el deporte. Luego, en el apartado 2.4.2 profundizo en la discusión en torno a las concepciones sobre deporte del equipo docente de esta área y la implicancia de ello en la enseñanza.

En el apartado 2.5 planteo las consideraciones finales del capítulo. Establezco que el joven está cargado de representaciones del mundo adulto con las que no se ha logrado romper. En este escenario y desde dichas representaciones, parece ser que el deporte es el «salvador» de estos jóvenes, dado que se relaciona estrechamente el deporte con la producción de valores.

En el capítulo 3 abordo la relación que se establece entre el deporte y la comunidad, presentando dos perspectivas para pensarla. En el apartado 3.1 muestro cómo la perspectiva en la que se basa el proyecto, desde la noción de *comunidad*, es una perspectiva sustancial. Presento allí las relaciones entre esta perspectiva y los diferentes discursos que traen las personas entrevistadas, así como los documentos oficiales. A su vez, establezco una crítica sobre la relación entre la noción de *comunidad* y los CEC, que se trata de un objeto-problema (Corea et al., 2003), y sus implicancias en el programa.

A continuación, en el apartado 3.2, propongo las posibilidades que tendría la perspectiva sobre comunidad insustancial para pensar la relación entre deporte y comunidad.

En el apartado 3.3, introduzco el concepto de *inmunidad*, el cual va a tener cierta similitud con el concepto de *comunidad sustancial*, ya que allí radican las nociones de propiedad. A partir de la introducción de este concepto comienzo a desarrollar diferentes discusiones, que logran evidenciar cuestiones silenciadas en el deporte, donde la mayoría de las veces se busca eliminar dichas tensiones y no trabajar sobre ellas. Sobre esto profundizó en el apartado 3.4, donde me detengo en el apartado 3.4.1 para discutir y evidenciar la necesidad de explicitar y tener en cuenta estas tensiones a la hora de pensar la enseñanza del deporte.

Por último, en el apartado 3.5, planteo las consideraciones finales, donde presento la incidencia de lo comunitario en las posibilidades de abordar el deporte y el peso que esto tiene sobre rol docente. Planteo la relación y la incidencia que lo comunitario tiene en el

área Deporte y Recreación y cómo se establece una triangulación en conjunto con los y las jóvenes, que permite pensar al área como dispositivo para la inclusión y socialización de dicha población.

Como cierre de la tesis presento mis reflexiones finales. Allí establezco algunas consideraciones generales sobre las discusiones planteadas a lo largo de la investigación. Planteo que se legitima el lugar del deporte en los CEC por su relación con lo educativo y su gran capacidad de potenciar los valores sociales que se espera que los y las jóvenes tengan en la sociedad. Esto se desprende de las representaciones que los actores plantean sobre el deporte y su lugar allí, donde lo presentan como «salvador», posibilitador de trabajo en equipo y también como válvula de escape en lo que se refiere a lo orgánico. Es así que sí es utilizado como un medio para cuestiones más importantes, pero también esto tiene estrecha relación con la imposibilidad de ver en el rol asignado al docente de esta área una potencia estrictamente fuera de lo disciplinar y de lo técnico-táctico, hecho que en los actores se interpreta como una desvalorización del área. A partir de estas cuestiones es que se desprende el análisis de cómo se mira a los y las jóvenes en esta política pública y la incidencia que en esto tiene la perspectiva comunitaria.

CAPÍTULO 1

Un *cacho* de deporte: sentidos e interpretaciones sobre deporte en los CEC

En el presente capítulo se estudian las representaciones que hay sobre deporte en los centros educativos comunitarios (CEC). Esto implica, por un lado, analizar la descripción de la propuesta necesaria para entender y conceptualizar el programa y dichas representaciones y, por otro, analizar cuáles son los significados que los funcionarios le otorgan al deporte. Es decir, cuáles son sus conceptualizaciones sobre el deporte y cómo fundamentan su presencia en la propuesta de los CEC. Para ello se analizan los discursos de los interlocutores y su relación con los documentos oficiales. Particularmente, la discusión que aquí quiero dar es sobre la legalidad y la legitimidad que el deporte y, por tanto, esta área tienen en los CEC y cómo eso, en algunos casos, puede interpretarse como una desvalorización del propio deporte por los actores.

Previamente a introducirnos en estos análisis y discusiones, es necesario presentar la conformación jerárquica en la que se organizan tanto la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) como el Consejo de Educación Técnico Profesional de la Universidad del Trabajo del Uruguay (CETP-UTU), ya que exponer esta información me permite poner en discusión y análisis cuáles son las concepciones disciplinares imperantes sobre el área Deporte y Recreación que tienen los distintos actores que participan del CEC.

1.1 Conformación jerárquica CETP-CEC

Los CEC son un proyecto del CETP,¹⁰ cuyos planes y programas abarcan la franja etaria de jóvenes a partir de los 12 años. Estos pueden inscribirse (dependiendo de la oferta) con primaria culminada, al menos. Dentro del CETP existen varias ofertas educativas que van desde ciclo básico, bachillerato y nivel terciario, hasta capacitaciones y proyectos. Tal es

¹⁰ Antes de llamarse de esta forma, se lo denominaba Universidad del Trabajo del Uruguay, por lo que es posible que en entrevistas y documentos se lo refiera como UTU.

el caso de los CEC, proyecto que busca acreditar determinados saberes para que luego sus estudiantes se inserten en cursos de Formación Profesional Básica (FPB), una de las opciones de ciclo básico.

1.1.1 La oferta educativa del CETP

El CETP junto con el Consejo de Educación Inicial y Primaria (CEIP), el Consejo de Educación Secundaria (CES) y Consejo de Formación en Educación (CFE) responden al Consejo Directivo Central (CODICEN), que es un órgano de la ANEP. Está conformado por 5 miembros, 3 de ellos son asignados por el presidente de la República y los otros 2 miembros son electos por el cuerpo docente de la ANEP. Estos 5 consejos nombrados (CODICEN, CEIP, CES, CETP y CFE) conforman la ANEP, que es un ente autónomo cuyo presidente es quien preside el CODICEN.



DIAGRAMA 1: Organigrama del CETP, que surge a partir de una conversación informal con la exdirectora de planeamiento educativo del CETP.

1.1.2 Organización general de la ANEP

El CEIP, el CES, el CETP y el CFE tienen un grado de dependencia ya que el presupuesto de cada uno de ellos lo decide el CODICEN en tanto órgano coordinador. A su vez, estos consejos tienen autonomía en cuanto a sus planes y programas, lo que quiere decir que cada consejo decide qué propuestas educativas realizan. Por ende, tienen una desconcentración, esto significa que tienen dependencia presupuestal, pero ellos deciden cómo y en que la gastan, bajo la rendición de cuentas correspondiente al CODICEN.



DIAGRAMA 2: Organigrama de la ANEP, que surge a partir de una conversación informal con la exdirectora de planeamiento educativo del CETP.

El CODICEN funciona semanalmente con una junta de desconcentrados,¹¹ donde se realiza la coordinación entre estos órganos sobre temas transversales, intentando mirar la educación de forma integral, como seguimiento de trayectorias educativas donde se busca interrelacionar los tres consejos (CEIP, CES, CETP) sobre esta temática; en el caso de ser la temática relacionada con la formación docente, también participa el CFE. Cabe aclarar que

¹¹ Aquí participan los directores de cada consejo y los miembros del CODICEN.

a esta junta muchas veces llaman a directores de otras áreas, como puede ser Integración Educativa, que presenta a la junta determinadas temáticas de su interés, siempre a través de una convocatoria realizada por el CODICEN.

Desde el año 2015 se trabaja en un proceso de desconcentración, el cual comenzó desde CETP con la creación de los campus.¹² Con esto comenzó un proceso donde no todo depende de Montevideo, sino que el territorio puede leerse desde una perspectiva más cercana y de decisión. Mediante los campus se pretende generar propuestas más adaptadas a las condiciones territoriales, que tengan un diálogo más cercano con los intereses de cada región, por lo que cada regional tendrá énfasis en una temática que responda a la producción que allí se genera. Pero los campus no tienen autonomía presupuestal, no pueden decidir, deben discutir sus decisiones con el CETP. Es por esto que son órganos desconcentrados, porque posibilitan la descentralización, pero no tienen independencia presupuestal.

En el CETP hay un Consejo Directivo, a partir del nombramiento de un director, y tienen coordinadores que trabajan con los centros educativos respondiendo a diferentes áreas, como ser investigación, en el área de la producción. También tienen inspecciones que son regionales y se dedican sobre todo a la gestión. Las inspecciones de asignatura, denominadas *inspecciones técnicas*, se dedican a ver el funcionamiento académico, es decir, inspeccionan a profesores y dan lineamientos de cómo trabajar lo educativo. En el caso de los CEC, hay un inspector regional, encargado de observar y trabajar con el coordinador sobre el funcionamiento del CEC en general y las cuestiones de gestión. No había una inspección técnica para estos proyectos, pero sí existía la figura del referente,¹³ quien, a partir de determinados lineamientos que recibía desde la inspección técnica,¹⁴ trabajaba junto con los docentes de los CEC sobre formas de trabajar en la asignatura en esta nueva modalidad. Así colaboraba en información sobre nuevas metodologías, articulación con diferentes espacios, entre otros. Hoy en día la inspección técnica encargada de cada región

¹² Estos tienen un director cada uno, con ellos se busca desconcentrar la gestión del CETP en todo el Uruguay, cada uno abarca determinada región: un campus en Maldonado, abarcando la zona Este, uno en Fray Bentos, cubriendo la zona Noroeste, uno en Paysandú que abarcaba la zona Norte y uno en Rivera, tomando la zona Noreste. De esta forma, se abarcaban las zonas Norte, Noroeste, Noreste y Sur del país, siendo el Sur la zona Metropolitana (Montevideo y Canelones).

¹³ Trabajaban con los inspectores y orientaban a cada docente de su área, pero luego esa figura se eliminó.

¹⁴ En el caso de nuestra asignatura, dicha inspección proviene del departamento de Cultura Física.

también incluye a los CEC, esto quiere decir que el inspector técnico de la región Oeste es el inspector del CEC de Casabó y que el de la región Este es el inspector del CEC de Bella Italia. En el caso de la asignatura Deporte y Recreación, como hay un solo inspector en toda el área, todos los CEC responden a él a nivel nacional.

Todos los centros educativos de CETP tienen una dependencia respecto del director del campus,¹⁵ de sus inspectores regionales y de los inspectores de área de la asignatura. Estos últimos no responden al director del campus, ya que se los distribuyó en los programas educativos¹⁶ en función de la afinidad del área con los programas. En el caso del área Cultura Física, responde al programa de educación en administración comercial y servicios.



DIAGRAMA 3. Dependencia de los centros educativos.

En la actualidad, los CEC de Casabó y de Bella Italia responden al área metropolitana, con su respectivo inspector regional e inspectores de área correspondientes para cada asignatura. En el caso de Cultura Física, el inspector de esta área responde al programa de administración comercial y servicios —hasta la fecha no he encontrado un argumento de por qué está allí—, al cual debe presentar sus planes y programas, pero no es dicho programa lo que decide qué currículum tiene el área, sino que es el propio departamento de Cultura Física quien construye planes y programas. En el caso de los CEC, esto se hace en

¹⁵ Centro, litoral sur, litoral norte, noreste, este y área metropolitana

¹⁶ Programa de educación básica: áreas de Lengua, Literatura, Inglés, Matemática. Programa de educación en administración comercial y servicios: áreas de Derecho, Ciencias Sociales e Historia. Programa educación para el agro, todos los inspectores agrarios. Programa de educación en procesos industriales: Mecánica, Electrónica, Química, Física.

conjunto con los docentes que allí trabajaron; en el año 2016 se armó una propuesta guía de trabajo.

A continuación, pongo a disposición una breve reseña, a partir de los documentos oficiales y las entrevistas realizadas, de cómo surgen los CEC y con qué intencionalidad inicial, con el fin de describir lo mejor posible su estructura y funcionamiento. Una buena interpretación, a partir del material empírico recabado durante el trabajo de campo, estructura los hechos que se presentan para identificar los sistemas simbólicos que allí suceden (Geertz, 2003), lo cual permite un acercamiento y entendimiento sobre el objeto a investigar.

1.2 Deporte y Recreación en los CEC

El área Educación Física¹⁷ corresponde al departamento de Cultura Física, la cual está encargada de realizar llamados, perfiles docentes y programas para cada área que allí se encuentre. Los CEC comenzaron a funcionar en el año 2014, a partir del mes de julio. Existen seis en el país: cuatro de ellos en Montevideo¹⁸ y los otros dos en Maldonado.¹⁹ Para este estudio realicé mi investigación en los CEC ubicados en los barrios Casabó y Bella Italia,²⁰ ambos en la ciudad de Montevideo.

En julio del 2014 comencé a trabajar como docente del área de Deporte y Recreación en el CEC del barrio Casabó, hasta mayo del 2018. Durante estos años me costó visualizar y entender el lugar y las intenciones del proyecto sobre mi trabajo allí. Las respuestas a estas inquietudes nunca lograron conformarme y muchas veces realicé tareas y actividades en las que dudaba de que correspondieran a mi área de trabajo o no. Fue así que este largo camino comenzó, buscando llenar ese vacío que siempre quedaba luego de las discusiones sobre la propuesta implementada.

¹⁷ Es denominada en toda la institución como Cultura Física. En los casos en que no se la denomina de esta forma, se la encuentra como Deporte y Recreación.

¹⁸ Los CEC capitalinos se encuentran en los barrios Bella Italia, Casabó, Casavalle y La Teja.

¹⁹ Estos CEC se encuentran en Lomas de San Martín y Maldonado Nuevo.

²⁰ Ambos barrios tienen, mayoritariamente, una realidad social, económica y cultural baja y precarizada. Esta característica que influyó en la instalación de los CEC en estos espacios, con lo cual se buscó llegar a la población de jóvenes más vulnerables.

En el pasaje por la maestría en Deporte, de la Universidad Nacional de La Plata, (Argentina), y a partir de nuevas lecturas que comencé a recorrer, pude transformar esto que era «lo familiar en exótico, usando [...] una posición de extrañamiento» (Lins Ribeiro, 2004, p. 195). Es así que ese sentimiento de pretender llenar un vacío fue transformándose en un interés por rodear el deporte, intentar entender su funcionamiento para abrir diferentes posibilidades de discusión sobre él, evitando cerrarlo a un único concepto, ya que ese absolutismo podría dejar por fuera otras discusiones.

Estas incomodidades se dieron en diferentes ocasiones y desde diferentes perspectivas, pero traeré dos ejemplos que recuerdo nítidamente y que a su vez son muy comunes dentro de los CEC. Por un lado, la falta de claridad sobre qué hacer en el espacio de Educación Física y, por otro lado, la falta de claridad sobre el momento en el que debía darse la clase. Por lo tanto, ese espacio se regulaba en función de cuánto «aguantaban» los estudiantes en los talleres (Robótica, Audiovisual e Informática), lo que habilitaba a finalizar los talleres, en cualquier momento, y avisarme que se había terminado la clase y venían conmigo. Este suceso se puede observar en el relato de una docente entrevistada donde plantea que:

En un principio trabajaba; tampoco había horario determinado para Educación Física, 2014-2015 era un proyecto donde educación física estaba ahí como comodín. Ah, ¿no hay nada que hacer?: vamos a educación física. Era como raro, entonces no te sentías cómodo (Carla Barreiro, comunicación personal, 2018, p. 2)²¹

Esto llevó a posteriores discusiones sobre el porqué de esta decisión de los otros docentes y a su vez sobre la imposibilidad de poder llevar adelante un trabajo planificado, si las condiciones se daban de esa forma. Aquí podemos establecer una incomodidad que, más que estar referida al objeto con el que se trabaja y a los conocimientos de él que circulan allí, se relaciona con la imposibilidad del control, estableciendo que el área es un comodín porque es la opción por fuera de la estructura de contención de los jóvenes. Con el pasar de los años, estos espacios se fueron delimitando más, pero, a diferencia del resto de las

²¹ Licenciada en Educación Física, egresada del Instituto Superior de Educación Física (ISEF), de la Universidad de la República (Udelar). Ingresó a los CEC en el año 2014 recién recibida. Antes de trabajar allí trabajó en un club dando clases de Natación y Matronatación.

asignaturas, continúa siendo variada y moldeable en función del centro. Así lo menciona la docente de Casabó:

Ahora como que ya hay un horario estipulado, de tal hora a tal hora hay Educación Física, tenés tantos minutos de clase y ta. Pero después, dentro de la institución CEC, por ejemplo, Casabó es diferente que en Bella Italia. Bella Italia y Casabó es diferente que La Teja. Vos arreglás con la coordinadora qué horario hacer y cómo te organizas. (Carla Barreiro, comunicación personal, 2018, p. 2)

Esta flexibilidad sobre cómo estipular una estructura para el área Deporte y Recreación que se entienda conveniente muestra una forma novedosa de pensar el lugar del docente de Deporte y Recreación en los espacios educativos. Podemos verlo en diferentes actores al determinar, por ejemplo, por qué creen que se denomina Deporte y Recreación:

Es deporte y recreación, recreación como..., como no sé, como el uso del tiempo libre, como el uso de los espacios disponibles para la recreación, para el disfrute, para el goce, para el ping pong, para yo qué sé... Y la recreación en el sentido amplio, el paseo, el paseo didáctico [...] desde ir a otro lugar y tomarme un ómnibus a transitar por el barrio explorando, que ustedes lo hacían y bien, lo que nos rodea. (Horacio Pérez, comunicación personal, 2018, p. 6)

Podemos observar aquí una clara relación entre lo que se espera de esta asignatura y el entendimiento del deporte como alternativo al trabajo, que nos despeja y nos aleja intrínsecamente de lo malo. A su vez, este cúmulo de cuestiones que traen los actores y le dan sentido a esta asignatura en los CEC, tiene relación con la idea que Cagigal (1979) trae en su texto, donde muestra la necesidad de intentar que «la persona busque y encuentre dentro de sí, del sorprendente y generalmente inexplorado mundo interior, las grandes satisfacciones, la suficiencia frutiva de su propia vida, básicas razones de existir» (p. 23). Aquí es donde el autor entiende que tiene algo para hacer la cultura física, ya que esta puede ofrecerles a las personas un cúmulo de valores que entiende necesarios para una vida personal enriquecida y una relación satisfactoria con la vida. Cagigal (1979) dirá que conocemos al mundo a través del cuerpo, lo que genera nuevas experiencias sensoriales que irán condicionando la realización futura. Aquí encontramos un claro vínculo entre lo sensorial y lo educativo, ya que el autor plantea que estas experiencias son el gran principio para la educación. Esto puede relacionarse con este rol alternativo que el deporte y

la recreación tienen aquí, el cual será desarrollado en el próximo apartado. Esta relación entre lo sensorial y lo educativo, tiene sus inicios en la dicotomía mente-cuerpo, donde se privilegia, y también con los años prevalece, la importancia de desarrollar el intelecto sobre lo físico, pudiendo ver en el planteo de Cagigal que, también, la propuesta de la cultura física allí está al servicio de lo intelectual.

En lo que refiere a las clases de la asignatura, pasaré a presentar una experiencia personal, que constituyó uno de los disparadores para llevar adelante esta investigación. En el 2015, junto a la docente de Lengua y el docente de Matemática, llevamos adelante un proyecto que entendíamos permitía un trabajo integral, donde se partía de la base de que el deporte servía para fijar otros conocimientos, es decir, como herramienta para algo «más importante». En este proyecto, que surgió a partir del ping pong, se discutieron un montón de cuestiones relacionadas con la convivencia y el trabajo en equipo, necesarios para lograr un objetivo en común. Pero ¿qué aprendieron sobre ping pong? Hoy en día puedo decir que no mucho más que lo necesario como para ser utilizado como el medio para trabajar sobre geometría y redacción. Tanto esa idea de estar enseñando deporte como la idea de estar colaborando en la construcción de comunidad comienzan a verse cada vez más lejanas desde las nuevas perspectivas que fui tomando. Sin embargo, más allá de mi actual desacuerdo con estas tareas, en lo comentado por algunas de las personas entrevistadas puede evidenciarse el valor que estos trabajos tuvieron para ellas en estos centros. Es aquí donde comienza la confusión y la necesidad por aclarar, separar y evidenciar ciertas cuestiones:

Veías que tirabas una pelota y jugaban un partido de fútbol y parecía más una actividad de campito y nada más. Y he visto otras, en las cuales, con el docente de Matemática, de Lengua o de otras áreas, trabajan contenidos de las asignaturas, simulación de ejercicios, competencias, donde entran cuestiones que tienen que ver con la matemática, registro y otras cosas. Las vi y me parecieron muy valiosas, sumamente atractivas. (Walter Carra, comunicación personal, 2018, p. 6)²²

Se puede interpretar en el planteo del entrevistado una clara legitimidad en el accionar del docente de la asignatura Deporte y Recreación cuando sus actividades responden a

²² Inspector de los CEC desde el 2014. En ese momento era inspector de los seis centros, pero hoy en día hay inspecciones regionales, por lo que le corresponden solo dos de los centros.

necesidades o a contenidos de otras asignaturas. Sin embargo, ver jugar en el campito a los y las jóvenes no es más que eso. ¿No es más que eso? Esa puesta en juego en el campito, por un lado, parecería ser lo que se busca, lo que las autoridades entienden que necesitan los y las jóvenes para todo lo que, desde esta política y desde las entrevistas, se entiende que les falta; pero, a la vista, una clase con jóvenes jugando al fútbol parecería no ser suficiente. A continuación, se presenta lo que una de las autoridades expresa sobre lo que se espera de esta área:

El concepto que estaba ubicado en el CEC era el de *deporte*, no *educación física*, porque en realidad se pretendía que ese espacio fuera un espacio de socialización y desarrollo de algunas capacidades que nos parecía que el deporte podía sumar. (Rosana Flores, comunicación personal, 2018, p. 1)²³

Para nosotros el deporte y la recreación era un ámbito super fragmental para generar la posibilidad de integración, de generar empatía, de poder desarrollar el trabajo con otros, que también te lo da el taller o un laboratorio y que a veces el trabajo de aula no es tan fácil de que te lo proporcione, el espacio, el espacio de taller o el espacio que genera la práctica o el desarrollo de una actividad deportiva o recreativa me parece que tiene como cualidades propias que eran las que se buscaba capitalizar. (Rosana Flores, comunicación personal, 2018, p. 7)

Planteadas estas citas es pertinente traer a Rigauer y Guttman (1981), quienes me permitieron ahondar en esta representación del deporte como neutral o habilitador de prácticas de disfrute y juego, dejando por fuera «lo que nos hace mal». Se pueden identificar dos perspectivas sobre la concepción del deporte y su relación con el trabajo. Por un lado, Diem entiende el deporte como una manifestación del mundo del juego (Rigauer y Guttman, 1981). Por lo tanto, desde esta interpretación, el deporte es una actividad que se realiza por sí misma; con esto me refiero a una actividad que es intrínseca de las personas y, por ende, el deporte es naturalmente parte de sus vidas. Mientras, en lo que refiere al

²³ Cocreadora de la propuesta educativa de los CEC. Docente de Física y Química. A partir de 1998 se presenta para desempeñarse como inspectora de Química en la UTU, donde trabajó hasta el 2004. En el 2005 es convocada para formar parte del equipo de directores de programa de UTU, donde dirigiría el programa de planeamiento educativo de la UTU hasta el 2012.

trabajo, se preocupa por luchar para sobrevivir físicamente. Los autores mencionados definirán estas interpretaciones como sistemas estructurados con comportamientos opuestos, lo que deja fuera del deporte al deporte profesional, ya que el jugador en ese lugar se está ganando la vida, sobrevive físicamente; se entiende aquí el deporte profesional como un empleo que pertenece a la industria del entretenimiento (Rigauer y Guttman, 1981).

Ahora bien, para continuar profundizando sobre estas interpretaciones que posibilitan cierto sentido sobre el deporte, creo necesario aclarar la idea de *trabajo*. Arendt (2016) dirá sobre este que es una condición de vida básica que tiene el ser humano. Esta condición corresponde a lo no natural de él. Es así que, a partir del trabajo, se posibilita el acceso al mundo de las cosas, ya que esta condición es la que les permite a las personas la construcción de cosas que provienen de su propia mano. Desde este concepto no se puede identificar, estrictamente, el trabajo del jugador profesional, pero sí de todo el mercado que rodea al deporte y, también, es el que acerca al profesional al mundo de las cosas. En este caso, dirá Milner (2012), el deportista profesional es un burgués asalariado, ya que existe una sobrerremuneración, tanto económica como en lo que refiere al tiempo de trabajo,²⁴ lo que posibilita un aumento de consumo en sus tiempos de ocio. Este efecto genera en la sociedad el deseo por «llegar allí», por todo lo que tiene dicho profesional, sin tener en cuenta su condición de trabajador y las implicancias que esto tiene. Se puede decir que este punto no se identifica explícitamente en las entrevistas; por el contrario, como plantea una de las autoridades, el deporte en estos espacios busca otras cosas. Esta capitalización que menciona Milner (2012) se vincula con la integración, la convivencia y la socialización, que es el eje central del proyecto y la principal respuesta de por qué el deporte está allí: porque es capaz de acercar a los jóvenes a eso. El hecho aquí es el siguiente: ¿es capaz de acercarlos solo por estar allí?

1.2.1 La educación física, el juego y el deporte como posibilitadores de la educación en valores

Diem entiende que el deporte es distinto al trabajo, con lo cual lo separa del mundo del trabajo y lo presenta como en igualdad con el mundo del juego (Rigauer y Guttman,

²⁴ Esto puede ser discutible, ya que tienen una carga horaria reducida de trabajo (teniendo en cuenta horas de entrenamiento y partidos), pero la vida del deportista profesional es 24 horas. Por lo tanto, deben cuidarse y tener en cuenta esta condición durante todas sus jornadas. Entonces, se podría problematizar si hay sobrerremuneración en función de las horas de trabajo.

1981). Este es un punto interesante y a lo largo de la investigación les dará sentido a varias representaciones sobre deporte que traen las diferentes fuentes.

En los inicios del siglo XX comienza una necesidad por el gobierno y la educación de los cuerpos infantiles, que habilita la gestación de una educación física basada en la medicina y la psicología, que piense formas de educar a los niños y niñas. «Una de las prácticas del cuerpo solidarias a la terapéutica médica fue el juego» (Caldeiro y Craviotto, 2017, p. 2). Podemos establecer aquí uno de los primeros vínculos con la mejora de la salud. De esta forma, la educación física comienza a trabajar en pro de mejorar la salud de la población y prevenir enfermedades, con el fin de producir una cultura sobre lo físico basada en estos principios: la salud y la higiene (Caldeiro y Craviotto, 2017). Podemos identificar una similitud entre lo recién planteado por Caldeiro y Craviotto (2017) y lo que sostienen Guttman y Rigauer (1981) sobre el deporte como alternativo al trabajo, ya que evidencian cómo en este momento histórico ya se pensaba en la educación física como compensatoria del resto de las actividades. A lo largo del capítulo veremos que varios actores entrevistados traen al deporte como una válvula de escape en los CEC.

La propuesta de Lamas (1903) ubica a la EF [educación física] “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”. (Caldeiro y Craviotto, 2017, p. 3)

Aquí se puede observar una clara relación entre el juego y el gobierno de los niños, que, en el caso de los CEC, se visualiza en el deporte. Este discurso sobre lo natural del cuerpo, su relación con la educación física (y con el deporte, en el caso de los CEC) y su condición de posibilitador de educar en valores, mediante su puesta en acción, se repite en las tres categorías mencionadas (juego, deporte y educación física), donde son relacionadas con los mismos conceptos. Ahora bien, ¿cuál es el comienzo para especificar este tipo de control tanto con el juego como con el deporte? Este es el primer punto que comienza a crear este matiz entre juego y deporte, que hoy en día no nos permite diferenciarlos con tanta facilidad.

Caldeiro y Craviotto (2017), a partir de Freud (1910), traen la idea de la facilidad para lograr estos controles sobre el cuerpo si no hay sospechas sobre su presencia, es decir,

mientras no se identifique que se está ejerciendo dicho control. Es allí donde el juego se convierte en el principal ejecutor de dicho gobierno, ya que el niño estará jugando mientras se le enseñan los hábitos propios de una mejor vida. Se puede identificar esta idea a lo largo de toda la tesis, donde se puede observar un claro sentido del deporte como educador en valores que habilitan a la convivencia y la socialización.

El juego, los juegos deportivos, lo muscular, lo energético y el carácter comienzan a tener un lugar en los documentos de la CNEF en el siglo XX, y sus prácticas comienzan a ser hegemónicas (Caldeiro y Craviotto, 2017), estableciéndose un discurso referido a la búsqueda de «ciudadanos fuertes y saludables de espíritu, mente y cuerpo» (CNEF, 1923, p. 3, apud Caldeiro y Craviotto, 2017, p. 8). Así, se tornan los juegos, sobre todo los deportivos, funcionales al desarrollo de estos conceptos. A partir del vínculo entre la conducta humana y el funcionamiento muscular comienza a producirse una verdad tanto sobre el cuerpo como sobre cómo educarlos, corregirlos y evitar cualquier efecto que no posibilite tener ciudadanos sanos y fuertes. Podemos visualizar cómo este concepto también se identifica en el deporte, donde el hecho de practicarlo mejora o mantiene fuerte el organismo.

A3²⁵ - También por un tema de salud. A mí me pasó que me lastimé una rodilla y tuve pila de tiempo sin jugar y después sentía que mi físico... Soy una tortuga igual ahora... Pero era peor, y conozco gente que juegan al fútbol, entre amigos, en cancha de fútbol 5 y eso; gente, de repente veteranos, vos ves y tienen cincuenta y cincuenta y pico, y hasta sesenta años jugando, y te dicen: la clave es nunca abandonar un montón de años de hacer el deporte. Si vos seguís es como que el cuerpo sigue soportando esa..., esa violencia, a veces de jugar al fútbol, que te empujás. Y también, para mí es salud, seguir haciendo deporte, quiere decir que me va a alargar mi tiempo como un deportista amateur. (Grupo focal Casabó, comunicación personal, 2018, p. 5)

Se puede visualizar en el entrevistado cierta naturalización sobre la violencia física en el deporte y cómo ella colabora para «fortalecerse». Esto también se irá observando a lo largo del capítulo, pero es otro punto donde se identifica una similitud entre el sentido del juego y el deporte. De hecho, según Caldeiro y Craviotto (2017):

²⁵ Docente de Robótica que forma parte del CEC de Casabó desde 2014. Tiene formación docente en electrónica. Previo a trabajar en el CEC, trabajó como técnico en una empresa.

juego [...] 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. (p. 10)

Esta idea que se presenta sobre el juego, tiene relación con el sentido que se le dio al deporte en las *public school* en Inglaterra, lugar al que la burguesía enviaba a sus hijos a educarse y donde se trabajaba en base al deporte para poder disminuir los niveles de violencia y controlar las conductas de los jóvenes para ser los burgueses del mañana. Es así que, a partir de Caldeiro y Craviotto (2017), en esta conceptualización sobre el juego se implementan dispositivos lúdicos para trabajar sobre el gobierno de los instintos que tiene el hombre. Estos dispositivos lúdicos serán los juegos deportivos, ya que por su estricta reglamentación sirven como mecanismo civilizatorio. Aquí se puede encontrar otra similitud que conecta al juego con el deporte. Esta conexión tiene su fin en el control sobre los cuerpos y la búsqueda de que estos sean sanos y fuertes, pero no se usa cualquier juego, sino el deportivo.

En el siguiente cuadro se establecen las relaciones entre la intención de educación de los cuerpos en los niños y jóvenes, donde tanto el objeto juego como el objeto deporte son los dispositivos que se entienden más efectivos para ello.

JUEGO	EDUCACIÓN FÍSICA	DEPORTE
Práctica que en el siglo xx era solidaria con las formas que el Estado buscaba para educar a los niños. Tenía su base en la medicina y la psicología.	Busca una mejora de la salud de los ciudadanos.	Diem separa el deporte del trabajo. Plantea que es alternativo a él, lo que implica que es compensatorio del resto de las actividades (Riggauer y Guttman, 1981). Se puede observar en los actores entrevistados la idea del vínculo del deporte con la salud y con la mejora de la calidad de vida.
	Produce una cultura sobre lo físico.	Los juegos deportivos son funcionales al discurso de búsqueda de «ciudadanos fuertes y saludables de espíritu, mente y cuerpo» (CNEF, 1923, p. 3, apud Caldeiro y Craviotto, 2017, p. 8).
Posibilita la educación en valores.	Busca el gobierno de los niños y jóvenes.	Posibilita la educación en valores.
Ayuda a canalizar el instinto de combate que las personas traen.	Produce un deber ser.	Se presenta su surgimiento en las <i>public school</i> en la búsqueda de disminuir los impulsos violentos de los jóvenes.

CUADRO 1. Juego y deporte como dispositivos civilizatorios.

1.2.2 Docente como relleno: deporte y trabajo como estructuras que lo (des)legitiman

Retomando las interpretaciones sobre deporte desde los CEC, podemos encontrar un acercamiento a la percepción que el inspector del departamento de Cultura Física tiene sobre cómo el resto interpreta el deporte, ya que al preguntarle sobre el porqué de la inclusión de la asignatura en el proyecto plantea lo siguiente:

Simplemente se incluyó Educación Física, se pensó desde alguna persona que no tiene nada que ver con el área, se pensó en un docente relleno, ¿ta? «Vamos a entretener a los chiquilines mientras [...], después que salen del taller de tal» y el taller de tal ocupa el primer lugar y nosotros somos el soporte y el

complemento. (Inspector de Cultura Física, comunicación personal, 2018, p. 3)²⁶

Esta caracterización del docente del área como «relleno», que plantea el inspector, tiene que ver con lo que trae luego al referir a su función de cubrir espacios que no cubren el resto de las áreas, tanto para entretener a las y los jóvenes, como para colaborar en su recuperación luego del trabajo del resto de las áreas, que, desde Cagigal (1979) podríamos determinar como *intelectuales*. A su vez, se encuentra en docentes del área un acercamiento a este tipo de concepción del deporte, ya que al ser consultados sobre los aportes que desde el área le dan al proyecto expresan:

mi enfoque pasa para que vean el espacio como un espacio divertido, buena onda, buena energía, que lo vean así, que vean el deporte de esa manera. No sé si me interesa que aprendan el contenido así, a full, sino que se queden con una imagen de que está bueno... (Luis Carballo, comunicación personal, 2019, p. 7)²⁷

Yo creo que más bien por el lado de que los sacas un poco a los chiquilines de la clase curricular. [...] como que ellos en realidad, les gusta estar al aire libre y ta, en ese sentido me parece que tenemos eso a favor que bueno, los sacamos de la clase... (Mariela Castro, comunicación personal, 2018, p. 3)²⁸

Como vimos anteriormente, Diem presenta una interpretación sobre el deporte como manifestación del mundo del juego (Rigauer y Guttman, 1981). Así, el deporte es una actividad que se realiza por sí misma, como parte de la vida. A partir de estas citas, se puede vincular esta interpretación con la mirada sobre deporte que plantea Alemania Occidental, donde el deporte es un juego, natural e intrínseco, alternativo al mundo del trabajo. En el

²⁶ Profesor de Educación Física, entrenador de básquetbol y de fútbol, con «algún posgrado ahí de gestión» (Inspector de Cultura Física, comunicación personal, 2018, p. 1). Ha realizado varios cursos sobre todo en el área de deporte y la educación, ha trabajado en todos los contextos, sociales y etarios, de la educación y el deporte, y hoy en día está en la inspección de CETP-UTU.

²⁷ Licenciado en Educación Física, egresado del ISEF, de la Udelar. Trabajó en educación inicial, en educación especial y luego en los CEC. Su trabajo fue siempre en contexto crítico.

²⁸ Licenciada en Educación Física, egresada del Instituto Universitario Asociación Cristiana de Jóvenes (IUACJ). Comenzó sus estudios en España y los finalizó en Uruguay. Ha trabajado en clubes y colegios. En lo que refiere a lo deportivo, trabaja como preparadora física en el básquetbol femenino del club Malvín y en el masculino del club 25 de Agosto; comenzó con las formativas y continuó con mayores.

caso del CEC, podría asimilarse esta idea referida al Deporte y Recreación como alternativo a los talleres tecnológicos, lugar donde los y las jóvenes se recuperan de las actividades técnicas para volver en mejor estado y seguir trabajando de manera productiva. Este sentido también le da una de las coordinadoras al espacio de deporte y recreación:

[el espacio] es necesario, nuestros gurises no son cualquier gurí, entonces ellos necesitan moverse un poco de... Son chiquilines que hace dos o tres años que no estudian, por ejemplo, entonces [...] tenerlo 4 horas sentado es complejo y necesitan ese espacio de movimiento, necesitan ese espacio de escuchar música mientras bailan, necesitan escuchar [...].me parece que sí, que todos los días es necesario un ratito, se mueven, vienen más cansados, vienen menos cansados, dependiendo del día, pero es necesario. (Leticia Silva, comunicación personal, 2018, p. 8)²⁹

Sobre esta interpretación del deporte, Rigauer y Guttman (1981) sostienen que es anulada la línea de argumentación donde se plantea que el deporte facilita las técnicas de movimientos que pueden aplicarse al proceso productivo, partiendo de que este argumento se basa en determinada ideología e ignorando que ellos también representan una posición ideológica. A su vez, se puede relacionar este planteo con lo que trae Paula de Melo (2015) sobre el uso que se le comienza a dar al deporte luego de la segunda guerra mundial, como actividad que permite educar y moralizar, lo que genera una legitimación de los sentidos del deporte a partir de la educación y también con la salud.

Antes de comenzar con la segunda interpretación de los autores, creo importante traer la hipótesis que Rigauer y Guttman (1981) plantean: «los deportes no son percibidos por nosotros como datos puros a la manera de las ciencias naturales, sino como realizados social e históricamente: un fenómeno en continuo cambio» (p. 3).

La segunda interpretación parte de entender el deporte y el trabajo como sistemas estructurales análogos de comportamiento. Esta interpretación plantea que hay una relación entre deporte y trabajo, donde el deporte promueve la adaptación al sistema industrial

²⁹ Docente de Filosofía que ha trabajado más como adscripta que como docente. Estudia educación social y tiene experiencia de trabajo en organizaciones no gubernamentales. En el año 2014 ingresó como docente de Filosofía en el CEC de Bella Italia, hasta febrero del 2015, cuando comenzó a coordinar dicho centro. Es formadora de «formadores de filosofía para niños, que es una rama dentro de la filosofía, que es lo que se da en los CEC» (Leticia Silva, comunicación personal, 2018, p. 1).

(Horkheimer y Adorno, 1947, apud Rigauer y Guttman, 1981). Ya desde el momento en que la actividad deportiva es planificada, se transforma en un aspecto que racionaliza el trabajo y plantea ciclos de entrenamiento que pasan a ser similares a los procesos de producción, donde esta produce un tipo de cuerpo y una forma de vida. Esta racionalización genera una mecanización en el hacer de los sujetos, lo que reduce el juego a condiciones mecánicas; así, pasa a ser más importante cómo se hace cierto gesto o movimiento que el juego en sí mismo. Por eso, también pasa a ser tan fundamental el trabajo sobre las reglas, porque ya no es jugar por jugar: todos los gestos y movimientos además de ser eficientes deben estar aprobados. Podría considerarse cierta concordancia con esta analogía entre deporte y trabajo desde los CEC, sobre la que trabajaré en el próximo apartado.

1.3 Cómo se *cuela* la importancia por la realización en Deporte y Recreación en los CEC

... sabemos que lo nuestro, yo qué sé, no sé, somos buenos, no sé, atacando, pero un poco malos defendiendo [...]. Y después eso se aplica a la vida, porque es así, entonces me parece que el deporte ahí ayuda pila si logras estar en ese nivel... (Luis Carballo, comunicación personal, 2019, p. 7)

En esta cita podemos ver un ejemplo sobre cómo se representa ideológicamente esta relación que establece el deporte con el cuerpo, ya que a través de trabajar sobre los aspectos en los que somos débiles deportivamente, donde para ello es necesario poner el cuerpo en juego, de manera natural *se transfiere a la vida*. Esto que trae el entrevistado puede asemejarse con lo que Brohm (1982) denomina *concepción deportiva del mundo*. Por otro lado, en el texto de Guttman (2019) podemos observar que tanto la racionalización como la especialización son parte integral del deporte moderno. El autor las presenta como categorías descriptivas del deporte y, a su vez, plantea que históricamente la especialización estaba ligada a la profesionalización de las prácticas deportivas, donde los deportistas eran remunerados y se dedicaban por completo al deporte. De esta forma logran potencializar sus cuerpos para cumplir sus objetivos deportivos. «Ampliamente provistos de sus entusiastas conciudadanos, los deportistas eran liberados de las necesidades económicas y alentados a sacar máximo provecho de sus talentos físicos» (Guttman, 2019, p. 46).

Asimismo, la racionalización está arraigada a las características del deporte moderno, pero desde la implementación de las reglas, la necesidad del máximo control de las situaciones de juego que busca justicia e igualdad. Por lo tanto, se entiende que son necesarias para la competencia, donde el juego debe organizarse a partir de ellas. Tanto en la antigüedad como en la contemporaneidad se han utilizado las reglas, lo que diferencia un tiempo de otro es su cantidad, cuestión que tiene que ver con el proceso de racionalización que han sufrido los deportes en la modernidad.

Los juegos modernos están racionalizados en el sentido de Max Weber de *Zweckrationalität*, es decir, en que hay una relación lógica entre los medios y los fines. Para esto, tenemos que hacer aquello. Las reglas del juego son percibidas por nosotros como medios para un fin. Aún más importante, nuevas reglas son inventadas y algunas viejas descartadas cuando los participantes deciden que la convivencia lúdica pesa más que la inercia de la convención. Las reglas son artefactos culturales y no instrucciones divinas. (Guttman, 2019, pp. 49-50)

Esta relación lógica que trae Guttman (2019) del planteo de Weber, a partir del texto de Rigauer y Guttman (1981), se puede relacionar con el trabajo industrial y la minuciosidad que este necesita en los cuerpos de los trabajadores, donde se establecen muchas reglas y maneras de funcionar y moverse para tener mayor control e incidencia en los diferentes espacios de producción, buscando cada vez más eficiencia tanto en el trabajo como en la calidad o la cantidad del producto.

Se puede establecer una relación con la puesta en práctica de las propuestas de los docentes de Deporte y Recreación, ya que cuando traen las formas en las que trabajan los temas están relacionados con esta división y minuciosidad. Me refiero a que se puede observar una gran división del deporte a la hora de enseñarlo, donde cada parte del juego se vuelve una que puede trabajarse aisladamente, perfeccionarse y luego unirse al resto, mostrando siempre la importancia del trabajo sobre la relación entre las reglas y la racionalización. Rigauer y Guttman (1981) dicen que esta división en busca de una especificidad también responde a una preparación o una mejora del trabajo industrial con énfasis en la mejora productiva de cada proceso, incluso de forma aislada.

Y, bueno, el reglamento que siempre va, por lo menos las reglas básicas y, bueno, después lo específico del juego, digamos. Yo qué sé, si es hándbol, el sistema de defensa o el sistema de ataque, tipo 2 o 3 sistemitas, eh, los tipos

de pases o, ya te digo, el reglamento. (Luis Carballo, comunicación personal, 2019, p. 3)

En ese teórico doy la parte teórica de los deportes que estoy dando en el práctico. [...] Yo les doy unas preguntas que en la computadora tienen que buscar y contestar. Por ejemplo, reglamento de vóleibol, reglamento de básquetbol...

(Carla Barreiro, comunicación personal, 2018, pp. 2-3)

Es importante aclarar que el texto de estos autores, Deporte y Trabajo está directamente relacionado con el deporte institucionalizado. De todas formas, el fin de traerlo es para pensar en los sentidos que en los CEC se le da al deporte. Sobre esto, podemos decir que en algunos discursos se puede interpretar cierta relación con el deporte institucionalizado, lo cual posibilita pensar que en las diferentes actividades relacionadas con el deporte que allí se dan se podría estar incidiendo en la construcción de un cuerpo que responda a un modelo de producción, sin que los y las docentes sean conscientes de esto. Si miramos los documentos y lo que algunos entrevistados traen, esto podría estar relacionado, ya que lo que se busca es generar socialización, integración, trabajo en equipo, todas cuestiones necesarias e importantes para el mundo productivo y que son configuradoras de la institución deportiva según Brohm (1982). Para este autor, en dichas instituciones, como aparatos ideológicos del Estado, terminará teniendo incidencias estructurales a nivel social, estableciendo una forma de ser y tener un cuerpo y también de ser ciudadano. Es así que, brindándoles a los jóvenes estas herramientas, podrán lograr un ingreso a la sociedad actual. Sin embargo, tal vez no se está teniendo en cuenta que ese ingreso se logra porque estamos adaptando a estos jóvenes al mundo del trabajo industrial, donde son funcionales a un sistema, una pequeña parte de una gran maquinaria.

Antes de continuar con las citas extraídas de las entrevistas, creo importante aclarar que este planteo forma parte de un hilo de pensamiento que realizo intentando hacer dialogar y poner en tensión lo que sucede en los CEC y los conceptos teóricos sobre deporte en los que me estoy basando para realizar esta investigación. Traigo esto ya que con lo recién planteado no quiero establecer una relación lineal entre el planteo de Rigauer Y Guttman (1981) con los CEC; eso implicaría que el Estado promueve el deporte en los CEC para formar para el trabajo o que los docentes trabajan con esta intencionalidad. No es esto lo que quiero plantear, sino explicitar y que se visualice lo que puede llegar a circular implícitamente cuando se piensa y se ve en este formato al deporte.

... en esa mesa y en ese proyecto me enamoraba de esa área o vos decías «bueno, pero los chiquilines pueden trabajar jugando el cuerpo, las conformaciones grupales hasta las diferencias, la lógica matemática funciona a través del ejercicio, se hacen...» [...], como que había ahí un espacio que estaba bueno... (Mariel Crece, comunicación personal, 2018, p. 9)³⁰

... la idea es que el docente de Deporte y Recreación es el que propone las actividades y los otros de alguna manera acompañan y trabajan sus contenidos, sus conocimientos disciplinares en esos espacios, que son distintos de trabajo y en el caso del área tecnológica o el área transversal [...], la idea es que el docente de Deporte y Recreación trabajara contenidos, abordajes propios de la disciplina, pero en apoyo o soporte del área disciplinar que se estaba trabajando. (Walter Carra, comunicación personal, 2018, p. 2)

¿Dónde comienza esta relación entre el sistema educativo y el deporte? En primera instancia, creo importante mencionar que, en tanto entendemos que el deporte es una arena pública, se puede comprender la relación que acabo de plantear. Esto se debe a que sin una identificación y conceptualización así es posible que no se llegue a pensar en esta relación, donde se puede visualizar al deporte como un nexo, como otra posibilidad de pensar en las formas de educación para los jóvenes, lo que pone al deporte en un lugar de posibilidad y flexibilidad que, se podría decir, lejos está de una desvalorización.

Este concepto que trae Archetti (1998), nos permite no creer absolutamente en esta reproducción y educación de los cuerpos para el trabajo, ni pensarlo tan linealmente. Esto se debe a que, si entendemos que en el deporte se producen sentidos sobre sí mismo en los grupos que lo llevan a cabo, se puede pensar que, en el caso que aquí investigo, no es determinante que por haber Deporte y Recreación se esté buscando reproducir ciertas estructuras sociales, sino que podría llegar a haber alteridades dentro del trabajo en esta asignatura.

³⁰ Educadora social que en el 2005 ingresó a estudiar ciencias políticas; al momento de la entrevista le restaban créditos y la tesis para finalizar. Trabajó en el Instituto del Niño y Adolescente de Uruguay (INAU). En el 2008 comienza a trabajar en UTU en Formación Profesional Básica (FPB) hasta el 2012, cuando comienza a trabajar en el Programa Educación Básica con «la unidad de becas, con las prestaciones sociales, con Uruguay Estudia» (Mariel Crece, comunicación personal, 2018, p. 3). En 2014 comienza a involucrarse en los CEC y coordina el primer año del CEC de La Teja.

Parafraseando a Rigauer y Guttman (1981), el trabajo tiene como objetivo satisfacer nuestras necesidades, se lo puede ver como una actividad dialéctica entre producción y reproducción. Su factor crucial es la actividad humana y reduce al hombre a la fuerza de producción. Su objetivo puede ser el producto de la actividad en sí u otra cosa que se relacione al producto de esa actividad (por ejemplo, el sueldo). Un ejemplo de esto en lo que refiere al deporte podemos encontrarlo en lo que expresan algunos docentes en el grupo focal realizado en Casabó:

A3 - Yo lo veo también como un medio para despejarse, por ejemplo, yo juego al fútbol 5, hace como, no sé si diez años ininterrumpidamente, y para mí ese momento es el único momento en el que yo no pienso en otra cosa más que en lo que estoy haciendo, no existe otro momento en mi vida en el que, de repente, no esté haciendo algo y pensando en otra o que me interrumpan por algo...

A10³¹ - Un despeje total...

[...]

A6³² - Es vincularse con el ejercicio físico... (Grupo focal Casabó, comunicación personal, 2018, p. 4)

Aquí podemos identificar claramente el objetivo que los autores plantean sobre el trabajo y su relación con el deporte, donde los docentes, a través de su propia experiencia con el deporte, muestran que utilizan la práctica deportiva como un medio para dejar de pensar en otras cosas, despejarse o realizar ejercicio físico, siendo su propia experiencia parte de lo que construye el sentido que allí se le da al deporte. Se establece así la conexión entre el deporte y lo alternativo que trae consigo, donde se pueden identificar cuestiones relacionadas con el juego, pero sobre todo con una recuperación del organismo. Aparecen indicios sobre una neutralidad que tiene su raíz en el discurso del sistema deportivo hegemónico (SDH), el cual produce normas a partir de los intereses de cierto grupo y se

³¹ Profesor de Matemática del CEC de Casabó, donde trabaja desde el 2014. Hizo la licenciatura en Computación, lo que le permitió ingresar en un proyecto de CODICEN llamado Prorazona. En la actualidad, es estudiante del Instituto de Profesores Artigas, donde cursa el profesorado de Matemática.

³² Profesor de Audiovisual del CEC de Casabó. Licenciado en Ciencias de la Comunicación con perfil en comunicación educativa y comunitaria. Siempre trabajó en la educación no formal con adolescentes y está en los CEC desde sus comienzos, en 2014. También es cantante de tango.

expanden a grupos subordinados (Quiroga et al., 2021). En estos últimos, sus efectos se pueden determinar a nivel global y local a partir de un

“sentido común deportivo” [...] que es una operación que se manifiesta más allá de la conciencia de los sujetos; b) que sincroniza discursivamente con otros sistemas hegemónicos (biológico, económico, político, sanitario, social, etc.; c) que su dispositivo, acusado de mecánico fagocitador social, se denomina *deportivización*, cuya principal manifestación hegemónica —aunque no la única— es el deporte espectacularizado; y por ende, su principal producto encarnizado visibilizado es el héroe deportivo hétero-cis-normativizado. (Quiroga et al., 2021, p. 4)

A partir de él operan una serie de ideas universales en los sentidos que se le da al deporte, para este caso, en el CEC. Estas ideas se vinculan estrechamente con las nociones sobre las normas, los cuerpos, las imágenes que responden al modelo antes mencionado del SDH, que afectan la educación de los cuerpos de los jóvenes «bajo la ilusión de una mayor transparencia política» (Quiroga et al., 2021, p. 5). La neutralidad que este sentido común deportivo genera es la que considero necesario romper para poder continuar pensando y discutiendo sobre deporte, ya que nos *ubica* utilizando al deporte como medio para un fin, nos aleja de lo político y no nos permite establecer discusiones sobre el porqué de lo que estamos realizando, dado que estamos realizando esa acción para otra cuestión. Es así que, luego en los CEC, se termina trabajando sobre la especialización y racionalización del cuerpo y la mejora técnica, sacando del debate la práctica en sí misma y el porqué de sus acciones. O, como vemos en lo que comentan algunos entrevistados, considerando que se desvaloriza el lugar social del deporte, porque no encuentra en las funciones que se le adjudican estas formas de trabajo, sobre la especialización del cuerpo y la mejora técnica. En ambas se buscará el buen estado para ganar prestigio sobre lo que Rigauer y Guttman (1981) traen como concepto de *realización*.³³

Volviendo al concepto del *trabajo*, se lo puede entender como autocreación o como autoobjetivación del acto humano. Como plantea Arendt (2016), el trabajo se lleva a cabo para satisfacer las necesidades de la vida biológica del humano, lo que habilita, luego de

³³ El texto de estos autores es original del inglés y en la traducción al portugués no fue posible encontrar una interpretación directa de la palabra *achievement*. La más adecuada parece ser *realización*, aunque se puede entender también como *desempeño*.

cubiertas dichas necesidades, el ingreso del sujeto a lo político. Es decir que es necesario tener las necesidades básicas (determinadas por la vida natural) satisfechas para su ingreso a la esfera pública, donde lo político sucede. Sumado a eso, podemos retomar lo planteado por Rigauer y Guttman (1981) sobre el trabajo, donde excluyen al profesional de la conceptualización sobre deporte, ya que su lugar allí también tiene relación con la supervivencia. Es así que no se lo puede comprender de forma aislada ni determinada por la situación social del momento. En la sociedad industrial, por un lado, los individuos producen bienes y servicios; por otro, se compete con otros en el mercado. Esto implica que el comportamiento se orienta hacia la realización de los individuos y los grupos. Tal realización depende de la capacidad productiva de estos, lo que genera mayores dificultades para su ingreso a lo político, ya que al ser lo primordial la producción, el tiempo no productivo es tiempo perdido. Esta capacidad determinará en ellos un estatus socioeconómico. Es así que la realización en busca de este estatus hace que el accionar humano responda en función de cuidar que estos mecanismos socioeconómicos sean óptimos.

Los autores plantean tres lecturas sobre esta funcionalidad. La primera, se lo ve al hombre como una criatura biológica que se preocupa por su supervivencia física; pero, a medida que produce cada vez más, esta preocupación pierde sentido, pues su accionar ya no estaría respondiendo a su supervivencia, sino a un consumo sin sentido, al menos sin un sentido identificado. La segunda lectura está relacionada con el estatus socioeconómico, donde lo que se busca es aumentar este estatus identificando una relación entre este y el aumento de objetos materiales. Por último, se puede ver una visión dogmática, donde se motiva al hombre a una realización mayor. Rigauer y Guttman (1981) dirán que el esfuerzo por aumentar esta realización está institucionalizado; para el caso del CEC, podríamos establecer que se busca trascender la institución educativa, llegando al espacio comunitario con estos sentidos.

Puedo identificar esta tercera lectura en el relato de un docente, donde se puede ver claramente la interpretación de un fracaso deportivo en relación con la imposibilidad de realizarse como tal, donde esta realización va a estar vinculada a ciertos estándares éticos y estéticos desde los que se entiende que se es bueno o malo en un deporte.

A6 - ... cuando yo jugaba al fútbol la pasaba bastante mal, más que nada en mi infancia, me vinculé con el deporte, mis primeros vínculos con el deporte [...] fue el baby fútbol, me mandaron de golero, y estaba todo el partido en el

arco jugando con tierrita. No llega la pelota nunca, entonces sí, estaba haciendo deporte, pero era un embole. Hoy en día no me gusta el fútbol y lo rechazo abundante, y me parece que tiene que ver con esa vivencia, que no fue [...] grata. Y después me metí en el básquetbol y siempre lo que vivía era competencia: «vamos a ganar, vamos a ganar el campeonato», y también era como siempre una exigencia. [...] y hoy en día no practico deportes, porque un poco medio que se juega en esa clave, como que me tiré más hacia lo artístico, eso como de tener la mente re ocupada en algo, o que también sucede en el deporte, lo puedo como sanear a través de lo artístico, entonces como que ya por eso no me llama tanto el deporte, digamos. (Grupo focal Casabó, comunicación personal, 2018, p. 5)

Además de volver a evidenciar cómo los sentidos que estos actores le dan al deporte se basan en sus experiencias, este relato también nos permite entender la opción de muchos jóvenes de quedar por fuera de las actividades, lo cual se relaciona con los sentidos comunes deportivos descritos anteriormente. A partir de esta lectura, se puede entender que no hacer y no participar de esas actividades también está relacionado con cuidarse y no exponerse a no ser capaz de cumplir con ciertas metas, reglas u objetivos realizables. Analizaremos esta cuestión en el siguiente capítulo, referido a la mirada que esta política pública tiene sobre la juventud.

Es importante destacar aquí la referencia a la experiencia personal con el deporte que vuelvan a hacer los docentes, lo que me permite evidenciar un vínculo que desde allí podemos establecer con las legitimidades que se establecen sobre el deporte o las elecciones sobre él a partir de lo que a uno le sucedió. Lo que muestra que los sentidos y representaciones que circulan en los CEC, por parte de los docentes, podrían estar legitimando el objeto deporte desde un conocimiento banal, dado que surge de su experiencia (Alabarces, 1998).

A su vez, el estatus social que se planteó en la segunda lectura se relaciona con el grado y la diferenciación de la realización de objetivos profesionales. Así, la realización pasa a ser un modelo socialmente identificado con el comportamiento de la alta productividad ya que habilita competencia económica, recompensa material, práctica profesional y movilidad social. Todas estas son cuestiones que hacen que el deporte se vea como un salvador, habilitando el accionar de entrenar con el fin de llegar a los espacios que brindan

estas posibilidades. No es difícil identificar al deporte funcionando en todas estas características mencionadas; en el alto rendimiento está más claro, pero también son las cuestiones y los ejes desde los que los docentes, y también los documentos oficiales, se toman para pensar el deporte y que colaboran en la promoción del «jóven a la generación de su propia visión sobre lo que implica prosperar y comprender integralmente el mundo que habitan» (ANEP/CETP-UTU, apud Cultura Física - CETP, 2016, p. 3). En este sentido, la búsqueda por captar a los jóvenes o por motivarlos siempre se relaciona con mejorar la calidad de materiales para la práctica, presentar actividades semejantes al alto rendimiento, donde lo que se trabaja es reforzar esa realización, entre otros ejemplos.

Ser el más rápido, el más fuerte, el más alto... es una característica del deporte e implica que no se puede practicar moderadamente. Se puede establecer cierta similitud con una educación en el progreso con énfasis en la realización desde los principios de la sociedad industrial. Esta relación con el fin de la realización en ambos casos, la industria y el deporte, tiene que ver con una relación directa con el tiempo, la historia, el espacio y sujetos en el momento de creación del deporte que, como traen Elías y Dunning (1992), responde a una necesidad de la burguesía. Por lo tanto, este se implementa y desarrolla a partir de las estructuras de funcionamiento que este grupo social demanda. El hecho aquí es cómo este fin de realización es lo que circula constantemente y es lo que en el fondo le da sentido al deporte en los CEC. Se pueden identificar estos conceptos en las intervenciones de quienes realizaron el grupo focal, ya que al ensayar una respuesta sobre qué es el deporte también traen lo siguiente:

A6 - ... tiene que ver con alcanzar una meta, que puede ser una meta colectiva, una meta individual, que esa meta puede estar vinculada a ganarle a otro, o sea, la competencia, o las metas personales, con autosuperarse uno mismo; depende cada uno cómo se vincula con ese ejercicio físico y con ese deporte. Pero me parece que el tema del objetivo y la meta, como llegar a un lugar, es como lo que ordena... (Grupo focal Casabó, comunicación personal, 2018, p. 4)

Si el deporte que se practica tiene relación directa con un tiempo, una historia, un espacio y sujetos que lo construyen y reconstruyen, entonces no es posible que este sea apolítico. Autores como Brohm (1982) y Archetti (1984) dirán que verlo despolitizado implica una postura política, la cual lleva a reproducir un discurso hegemónico que por muchos años

estuvo fuera de debate; según este, se le adjudica al fenómeno deportivo valores intrínsecos que deberían ser estudiados rigurosamente, ya que, si se entiende al deporte como productor de estos valores por sí mismo, entonces no es necesario que haya profesionales llevando adelante diferentes propuestas deportivas. A su vez, podemos con esto encontrar una explicación a la gran legitimidad que tienen los exjugadores de los diferentes deportes, como técnicos, estableciendo así una relación directa entre jugador profesional o destacado con persona habilitada para enseñar un deporte. Establecer que la enseñanza del deporte va más allá de los elementos técnicos, tácticos y reglamentarios también colabora en legitimar nuestra formación en el deporte sin un juicio si somos buenos o malos practicándolo, porque basar nuestro juicio sobre un docente en eso también es reducir, y a su vez deslegitimar, nuestro objeto tanto a investigar como a enseñar. Si no se logra esta distinción, estos actores estarán trabajando desde una noción de *conciencia práctica* (Lins Ribeiro, 2004) según la cual no hay retroalimentación ni reflexión sobre lo que se plantea en la práctica que se está haciendo, desarrollándose acciones y discursos sin un *pienso*. Antes de continuar, creo necesario profundizar sobre dicha noción.

El concepto de *conciencia práctica* se debe a una teoría de la estructuración que plantea Giddens (Boivin et al., 2004), que está dada por reglas y recursos que son necesarios para que los agentes entren en acción en el plano social. Para que esto suceda deben entender y comprender determinadas reglas y formas de estar y ser en los lugares. Aquí es donde entran en juego tres niveles de estructura que Boivin et al. (2004) plantean: a) estructura de significación, dada por la comunicación que se intenta tener entre los diferentes agentes e instituciones donde la acción se da; b) la dominación, donde se dan las operaciones de poder (podría entrar aquí la elección de reglas y recursos destinados a dicha acción); y c) la legitimación, que produce y reproduce las relaciones morales que en ese grupo o clase se dan. La conjugación de estos niveles y su puesta en acción es lo que determina la reproducción y puesta en práctica de determinada acción; pero estas estructuras existen, están allí, por el actuar de los sujetos, lo que estos sujetos reproduzcan en su saber cotidiano³⁴ es lo que le dará vida o existencia al decir de los autores, a esta estructura.

³⁴ «Este saber no es un saber teórico, sino práctico, un saber tácitamente incorporado, implícito, no tematizado, empírico, sobre cómo comportarse en los distintos contextos de vida cotidiana» (Boivin et al., 2004, p. 158).

En la actualidad, son escasos los espacios donde se generan debates o discusiones que permitan romper con esta estructura hegemónica, lo que colabora en su reproducción y fortalecimiento y, por lo tanto, en su legitimidad como representación ponderante a la hora de pensar en una política pública como la de los CEC.

Entender así el deporte, como arena pública, implica verlo de forma integrada, como si no hubiera partes internas o externas a investigar o estudiar por separado, sino que cada práctica deportiva se construye y, a su vez, construye determinada identidad a partir de todos los actores que la conforman. Con esto me refiero a todo lo que forma parte de los procesos de significación de su mercado, tanto su práctica como los consumos deportivos,³⁵ que muchas veces no son tenidos en cuenta a la hora de pensar al deporte como objeto o al pensar una política pública que esté basada en él. Esta característica que se le adjudica como constructor de identidad no quiere decir que cada práctica deportiva construye sentidos y significados por separado del resto, sino que se pone en disputa cierto capital allí producido y se lucha por él, ya sea este capital simbólico, económico, cultural o lingüístico (Bourdieu, 1990). De esta forma, es posible identificar determinadas prácticas en ciertos lugares y con ciertas configuraciones culturales,³⁶ mientras que en otro sitio existen otras. Es por ello que «es necesario pensar el espacio de las prácticas deportivas como un sistema del cual cada elemento recibe un valor distintivo [...] para comprender un deporte, cualquiera que sea, es necesario reconocer la oposición que ocupa en el espacio de los deportes» (Bourdieu, 2009, p.173). Esta distinción puede estar determinada tanto por cómo se ubica cada practicante o consumidor del deporte en el espacio social o por el tipo de relación que esta práctica promueve o favorece.

1.4 La dualidad del deporte

Dentro del departamento de Cultura Física, el área que corresponde a los CEC es la 244C (de esta forma dividen las diferentes asignaturas que se ofertan para cada programa o

³⁵ Por ejemplo, la indumentaria que se utiliza para las prácticas deportivas, las formas de festejo de gol, todo tipo de accesorio que rodea las prácticas deportivas, las formas de comunicación.

³⁶ «... una configuración cultural es un espacio en el cual hay tramas simbólicas compartidas, hay horizontes de posibilidad, hay desigualdades de poder, hay historicidad» (Grimson, 2011, p. 28).

proyecto en CETP)³⁷ y se llama Deporte y Recreación. Entre el inspector del área y una de las autoridades creadoras de este proyecto se puede identificar una contradicción en la decisión de la creación de esta área 244C, ya que el inspector considera que «podrás tener más o menos perfil para esto, pero el que tiene ganas yo creo que si se recibió lo puede hacer» (Inspector de Cultura Física, comunicación personal, 2019) haciendo referencia a la existencia de un área general, la 244, donde, para el inspector, debería estar ofertado el CEC y no en un área diferente. Sin embargo, la cocreadora considera que es necesaria esta área específica dado el perfil del lugar. Es claro en este punto que no sería un problema por falta de conocimiento sobre el campo la especificidad de un área, sino por el contexto donde estos centros se encuentran. Pero es interesante volver a traer parte de la explicación que el inspector del área hace sobre su denominación, Cultura Física, dado que refiere a cierta perspectiva o modo de entender tanto a la educación física como al deporte. La iré presentando por partes para poder hacer el análisis correspondiente:

[Cultura física] es un concepto bastante más amplio que lo que es Educación Física, nosotros los docentes de Educación Física somos hacedores de cultura, somos transmisores de cultura, de una sociedad que tiene una cultura determinada. Nosotros lo que hacemos es fortalecer esos vínculos, fortalecer la cultura y lo hacemos a través de nuestro cuerpo, de la corporalidad. (Inspector de Cultura Física, comunicación personal, 2019)

Antes de comenzar con el análisis al que se presta esta cita, es importante determinar la base desde la que parten estas concepciones y representaciones sobre el área que plantea el inspector y que a su vez se expanden en el CETP a partir del nombramiento del área como Cultura Física. Puede decirse que esta mención del área cobra sentido en un concepto traído por Cagigal (1979), autor que considera e identifica al deporte como inherente al ser humano, una práctica que siempre fue parte de la humanidad y que, por tanto, siempre existió, cuestión que se contradice con la perspectiva desde la que aquí se está pensando el deporte. Olivera Beltrán (2006) se plantea que el deporte debe estar liderando las instituciones educativas, ya que su puesta en práctica produce *mejoras* morales e higiénicas. Se puede identificar aquí una representación del deporte con la educación en

³⁷ Correspondientes a este departamento también están el área 244 para educación física y el área 262 para educación física y deporte.

valores y con la mejora o el mantenimiento de la salud, argumento que tanto las autoridades como los docentes defienden de este proyecto y usan en las entrevistas para explicar el porqué de la inserción de esta asignatura en el proyecto. Tales mejoras son la posibilidad de alejarse de las drogas, favorecer la convivencia y la higiene y el cuidado corporal, ejemplos que traen los entrevistados y se presentarán en el correr de la tesis.

No es menor afirmar que Cagigal (1979) construye su teoría sobre la cultura física, partiendo desde la dualidad que plantea Platón entre cuerpo y alma, intentando criticarla y apartarse de ella, pero sin lograrlo efectivamente:

hay una interpretación filosófica del hombre de singular significación en esta evolución: la concepción dualista, que ya desde Platón se manifiesta con toda pujanza y que en interpretaciones filosófico-morales de los siglos III y IV cobra un singular relieve, principalmente a partir de las doctrinas de Manes. Para este singular y vigoroso doctrinario existen dos principios: el bien y el mal. El mundo es resultado de la interacción y contracción de estos dos principios. En su concepción antropológica, estos dos principios cobran rotundidad: el alma es buena, el cuerpo malo. (Cagigal, 1979, p. 15)

Se diferencia de la concepción que se intenta identificar y trabaja desde el enfoque en el que no hay una cosa o la otra, sino un sujeto integral. Mirar al deporte de forma integral y a su vez pensar su enseñanza desde allí, de una manera crítica, implica romper con esta dualidad. Allí radica la primera diferencia entre el sentido que el inspector le da al deporte y el enfoque que tiene esta tesis.

En su obra, Cagigal (1979) busca expresar y pensar sobre la manera de transmitir cultura y plantea tres cuestiones como los ejes centrales que permiten la proliferación de ciertas teorías pedagógicas: el control de las propias pasiones, la permisividad y el enfrentamiento a los factores represivos y alienantes de una sociedad caduca. Entonces, me pregunto: ¿son estos ejes una forma de legitimar ciertas prácticas? Uno de los principales factores que plantea como incidencia en la mirada del cuerpo y de las prácticas que con él se llevan adelante es lo condicionantes que son para la cultura el sentido práctico, la tecnicidad y su legitimidad y la importancia frente al pensamiento, donde lo más importante es el saber hacer. Así, *progreso* es un sinónimo de *avance técnico*.

Producción, necesidad de resultados, competencia, valoración predominante del éxito práctico, enmarcan los actuales parámetros del progreso humano.

En efecto, hoy progreso es un término más o menos sinónimo de avance técnico, de producción, de resultados económicamente mensurables y aprovechables. (Cagigal, 1979, p. 17)³⁸

Planteado esto, y volviendo a lo que el inspector trae en su entrevista, se puede identificar una clara coincidencia entre lo que él define como su área de conocimiento, lo que el resto de las autoridades espera de ella y el porqué de la asignatura en este proyecto. Archetti (2001) menciona una competencia entre la gimnasia y el deporte como los vehiculadores de la promoción y el desarrollo tanto del esfuerzo físico como del cuidado corporal, símbolos que en la modernidad se han resignificado con influencia de estas cuestiones planteadas. Entonces, y unido al planteo anterior de una necesidad (o no) de un área específica, sería correcto lo que plantea el inspector al decir que no hay necesidad de esta área, ya que todo licenciado en Educación Física es capaz de promover y trabajar en base a la Cultura Física. Sin embargo, continuando con Cagigal (1979), el trabajo sobre estas dos características, el esfuerzo físico y el cuidado corporal, colabora con determinado estereotipo que promueve la importancia tanto de belleza como de estado físico, para lo cual se trabaja y a lo que se pretende llegar, promoviendo una forma de ser bella y normal. Esta promoción se puede ver en el texto de este autor cuando alude, como ya dijimos, a una moralidad relacionada con el cuerpo, reproduciendo así cierta «forma buena» de tener un cuerpo ligada a una estética determinada (Cagigal, 1979). Aquí podemos identificar otro punto que separa el sentido que se le está dando a estas prácticas en el CEC con el enfoque que planteamos. Por un lado, desde Archetti (2001) podemos identificar una mirada hacia el deporte desde una forma integral. Y, por otro lado, identificamos la mirada de Cagigal (1979), traída por el inspector del área, donde el deporte es el centro de la cultura física, es la motivación y la asimilación de todo aprendizaje; por tanto, es una herramienta para otros fines como son determinada moralidad, determinado cuerpo y determinado individuo que allí se quiere formar para el progreso, identificando aquí ideas un sistema común deportivo que promueve ideas universales a partir de un SDH. Desde este segundo enfoque, el individuo conoce al mundo que lo rodea a partir de su entidad corporal. Los elementos básicos desde los que se debe partir para ello es lo orgánico. El cuerpo es un instrumento necesario y esencial para relacionarse, quedando fundamentada

³⁸ Este concepto viene desde más atrás en el tiempo, en este caso lo retomo desde Cagigal (1979).

la cultura física desde la idea de que «el hombre debe conocer, atender, cuidar, cultivar, su cuerpo» (Cagigal, 1979, p. 24).

Volviendo a poner la mirada en el enfoque que plantea Archetti (2001), en un principio la gimnasia era la que tenía lugar en la escuela y con los militares, mientras que el deporte «estará asociado a la creación de espacios públicos regulados (parques, plazas) o no (bal-díos, potreros)» (p. 12). Este cambio de nombre y de metodología, al pensar en el deporte para implementar en los CEC, intenta separarse de ese formato que produce y reproduce la gimnasia, perteneciente al sistema educativo institucionalizado y tradicional.

Es ese concepto que nosotros queríamos del deporte, esa posibilidad de integración que te da el deporte, trabajo en equipo, de estar en otros espacios que el aula no te da, ese es el concepto que había detrás de ese espacio. (Rosana Flores, comunicación personal, 2019, p. 2)

Pero el problema no radica en que la gimnasia es lo que genera estas cuestiones, sino que las genera la forma en la que nosotros vemos, entendemos, pensamos y trabajamos la gimnasia con las y los jóvenes. Esto también tiene que ver con la mirada que el inspector propicia sobre el deporte y su unión a la concepción de cultura física, como planteamos anteriormente, ya que por más que se busca un trabajo con y desde el deporte con un anclaje territorial y comunitario —temática que se abordará en otro capítulo—, pensar esto desde la cultura física continúa atando este trabajo a la regulación de espacios. Pero también de los cuerpos (Archetti, 2001), ya que se trabaja desde él para lograr y construir determinados cuerpos que responden a determinada sociedad normativa. Lo mismo ocurre con el deporte: trabajarlo visibilizando las tensiones que en él suceden y debatiéndolas también construye y genera un cuerpo que no está linealmente relacionado con conceptos de belleza y estereotipos relacionados con un grupo o clase, moralmente aceptados. Estos conceptos y estereotipos se identifican y se discuten, y a partir de allí se puede decidir qué identidad y grupo se quiere ser y producir, permitiendo una distancia del sistema común deportivo. Esto implica que en cada grupo que se trabaje el deporte surgirá y se debatirá sobre diferentes cuestiones, dependiendo del abordaje de él que se trabaje, produciéndose así diferentes formas de ver y hacer deporte y, por tanto, de educar un cuerpo.

1.4.1 Dos formas de ver y pensar el área

Esta base presentada sobre la cultura física, que se puede identificar al definir los sentidos que las autoridades le dan al deporte, logra categorizar algunas cuestiones del deporte que

permiten pensarlo al mismo e intentar alejarse de una desvalorización sobre el cuerpo y la actividad física. Pero esta perspectiva no logra abordar el deporte de forma tal de trabajar sobre él identificando en los actores sujetos que son parte de un grupo social determinado con ciertas características y cuestiones que los forman y conforman, sino que sus categorías y métodos de trabajo van en una línea que ve a un individuo con quien trabajar de forma general y entendiendo las especificidades como cuestiones físicas y orgánicas que se modifican a partir de diferentes estímulos preestablecidos. Poder entender esta cuestión nos permite traer y poner en discusión el porqué de una falta de especificidad en las funciones que, según las autoridades, tiene el docente de la asignatura Deporte y Recreación. Esto se identifica a partir de las respuestas que brindan las personas entrevistadas cuando se les pregunta cuál es el rol del docente de Deporte y Recreación en los CEC. Antes es necesario traer algunos planteos que realiza Cagigal (1979) en su obra y que permiten continuar profundizando y entendiendo de dónde proviene el sentido que hoy en día estos actores le dan al deporte en los CEC:

Lo que he denominado *cultura del enriquecimiento* [...] se refiere a la tarea de procurar: que la persona busque y encuentre dentro de sí, del sorprendente y generalmente inexplorado mundo interior, las grandes satisfacciones, la suficiencia frutiva de su propia vida, básicas razones de existir. Y aquí también la “cultura física” tiene algo que decir y hacer. (Cagigal, 1979, p. 23)

Uno de los planteos que aparecen durante el texto de Cagigal (1979) es el afán por trabajar sobre el conocimiento y la cultura intelectual con el fin de contrarrestar la tecnicidad que se puede observar hoy en día, cuando se pondera más el accionar que el intelecto y la producción de conocimiento. Pero en este afán por trabajar sobre el conocimiento el cuerpo queda de lado y, con él, su movimiento, conocimiento, buen uso y disfrute. Por lo tanto, el autor propone hablar de dos culturas para contrarrestar la cultura intelectual.³⁹ Tales son la cultura de la expresión: arte y movimiento, y la cultura del enriquecimiento vivencial interior: aprendizaje de sí mismo, en gran parte a través del propio cuerpo. En ambas la cultura física tiene aportes para realizar, ya que ofrece al hombre autosuficiencia

³⁹ Por toda la crítica que le hace al tecnicismo, la denomina *cultura de la información* (Cagigal, 1979, p. 23). Su planteo sobre el conocimiento no persigue un fin reflexivo ni crítico, sino que pretende colaborar con el saber hacer del individuo.

psicológica, equilibrio, recuperación de valores; instala sistemas de aprendizaje educativos para el enriquecimiento de la vida y para entender a esta como algo bueno. Esto se relaciona con el segundo elemento básico que plantea Cagigal (1979) y que tiene que ver con el hombre y su vida en movimiento, donde es de gran importancia la percepción de sí mismo y la exploración del entorno, ya que entiende que «un cerebro estimulado por un cuerpo con amplias capacidades de ejercitación física se estructura ventajosamente» (p. 25). Entiende así que la restricción del movimiento, cuestión que sucede con el gran interés de desarrollar lo intelectual que el autor critica, imposibilita desarrollar capacidades. Cabe aclarar que esta mirada continúa siendo desde lo fisiológico, pensando en un individuo que a partir de realizar ciertos movimientos podrá desarrollar determinadas capacidades. Por lo tanto, se piensa la cultura física desde la tecnicidad y la preparación del individuo para tener el mejor accionar posible, y se incluye allí las relaciones con el entorno y con su propio cuerpo.

Estas características que determina el autor dicen mucho, pero a su vez no determinan nada. Por ende, le encuentro relación con las disposiciones multifunción que las autoridades adjudican a los docentes de deporte y recreación, que presentaré más adelante.

En los documentos, con esta gran cantidad de cuestiones necesarias para el docente de Educación Física que trabajará en estos lugares, responde, en cierta medida, a las funciones que tanto las autoridades como los coordinadores esperan y adjudican a ellos. Pasan a ser «docentes multifunción», una cuestión naturalizada tanto en funcionarios y docentes, como en los propios profesores de Educación Física —tema que tomaremos en el siguiente capítulo—, pero siempre desde la idealización de esta profesión, siempre con una mirada algo así como salvadora y creadora del docente «como que el docente de Deporte y Recreación jugó un papel muy importante en todo» (Horacio Pérez, comunicación personal, 2018). Al consultarle a una de las coordinadoras entrevistadas sobre el lugar que ocupa el docente de Deporte y Recreación en la institución, ella contestó:

Múltiple, porque no solo se encarga de planificar su clase de Deporte y Recreación, sino que, por su carga horaria, apoya con apoyo a clases, colabora con los gurises que están ahí en el borde, colabora con la dirección o la coordinación del programa, colabora con el territorio, colabora haciendo redes, colabora planificando paseos y salidas didácticas, desde todo sentido. Debe estar, debe estar, es una figura que realmente se necesita. (Paula Calvo, comunicación personal, 2018, p. 3)

Esto también se puede visualizar en la entrevista al inspector del área: cuando se le consulta sobre cómo trabajar el deporte y la recreación desde lo social y lo cultural, entendiendo que somos hacedores y productores de cultura como él plantea, su respuesta carece de cuestiones específicas tanto del deporte como de la recreación. Hace referencia a que estas cuestiones se trabajan «en el momento que vos les das roles a los chiquilines [...] cuando hay uno que es el encargado de tal cosa y es el responsable de eso» (Inspector de Cultura Física, comunicación personal, 2019).

Aquí se puede observar una falta de especificidad en la asignatura y en el rol del docente, cuyos trabajo y acciones refieren a cuestiones administrativas o a herramientas que permiten solucionar determinadas situaciones, dejando de ser un fin en sí mismo la enseñanza del objeto deporte, siendo una herramienta para lograr otras cuestiones. Se aleja, también, de lo planteado hasta ahora por Cagigal (1979), para quien esta relación con el movimiento permite una estimulación cerebral y también conectarse internamente con uno mismo.

Se puede identificar aquí una intención de alejarse de lo técnico, táctico y estratégico, pero en esta intención de enseñanza del deporte que lo que busca es trabajar sobre los vínculos, porque es la forma en la que entiende que se trabaja el deporte desde lo social y cultural, entonces se trabaja de forma global con énfasis en los roles. Sin embargo, retomando los planteos de Rigauer y Guttman (1981), también en este formato de trabajo, además de no estar trabajando sobre el objeto deporte, se continúa colaborando con los modos de producción, ya que en esta asignación de roles y con las indicaciones que el inspector trae estamos trabajando en la construcción de un cuerpo donde aprende cómo la máquina no funciona sin él. Se elimina también el trabajo sobre lo intelectual que plantea Cagigal (1979), ya que en este ejemplo no hay una forma de ejercicio que estimule el trabajo cerebral o que colabore para la recuperación y vuelta al trabajo, sino que en el trabajo sobre los vínculos el enfoque cambia, se apunta a un funcionamiento técnico en conjunto, la homogeneidad resalta, *todos están haciendo algo*. Esto es, la importancia de no quedarse atrás, no con el fin de constituirnos humanamente, sino porque si no perjudicamos al resto.

1.5 Sentidos y formas de Deporte y Recreación en los CEC

A continuación, presentaré las diferentes propuestas que llegaron a los docentes de los CEC. En ellas se visualizan diferentes formas de ver y entender la educación física y el deporte, tanto desde la denominación que tiene el área en estos centros como desde las descripciones de tareas y perfiles, entre otros.

En los CEC se trabaja con adolescentes entre 12 y 17 años a partir de tres talleres tecnológicos (Robótica, Informática y Audiovisual), que son abordados de forma integrada con una materia que puede ser Matemática, Lengua o Filosofía. De este modo, los estudiantes adquieren conocimientos de otras áreas mientras realizan tareas tecnológicas. Deporte y Recreación es una materia que complementa al resto, funciona aparte y con todos los estudiantes juntos. «... éramos los entretenedores de los tiempos libres y los acompañadores más que la propia riqueza que pueda tener el área y que pueda cautivar a la población» (Inspector de Cultura Física, comunicación personal, 2019).

Es importante destacar, por un lado, que todas las autoridades entrevistadas se refieren a esta área como Deporte y Recreación, denominación que no tiene un acuerdo unánime y con diferentes justificaciones identificadas en las entrevistas. El inspector del área, desconoce el porqué de esta denominación, y plantea cierta disconformidad con ella:

¿Deporte y Recreación se llama? [...] lo que pasa que no se lo plantean, no lo problematizan el nombre, o sea le ponen eso como le podrían poner Cacho, yo qué sé, les da lo mismo, ¿me entendés? [Con] *Deporte y Recreación* estas restringiendo, ¿y la educación física dónde está? ¿Dónde la ponés? (Inspector de Cultura Física, comunicación personal, 2019)

Mientras, otras autoridades tratan de explicar el porqué de la asignatura y el nombre Deporte y Recreación, y se refieren a una relación directa entre el deporte y lo vincular de los jóvenes, sumado al desarrollo de capacidades o al gasto de energía:

el concepto que estaba ubicado en el CEC era de deporte, no educación física, porque en realidad se pretendía que ese espacio fuera un espacio de socialización y desarrollo de algunas capacidades que nos parecía que el deporte podría sumar [...] el desarrollo de capacidades la tiene toda propuesta, pero me parece que eso iba más enfocado a todos los aspectos sociales, al trabajo

en equipo, a la integración [...] al conocimiento de otros espacios para justamente poder desarrollar una persona su cuerpo en el espacio, tener otro tipo de experiencias como el campamento, como el ir a ayudarlos a integrarse a espacios deportivos del mismo barrio que existieran [...] tienen el aprendizaje de ciertos ejercicios y de más, pero atrás se buscaba, creo, sumarle todo ese aspecto de integración... (Rosana Flores, comunicación personal, 2019)

Me parece que esa composición de *deporte y recreación* es totalmente acertada y que la práctica que desarrollan los docentes tenga que ver con esos dos aspectos es lo que corresponde, es lo deseable, es lo que está pensado. Si nos quedamos solo en la recreación o nos quedamos solo en el deporte, se sale del espíritu de la propuesta [...] pero hoy, como está pensado el proyecto, me parece ideal. Si no se está enfocando de esa manera, bueno, sería lo mismo que para cualquiera de las otras disciplinas, si las clases de Lengua o Filosofía la estamos abordando con el pizarrón en clases magistrales, hacemos dictado, comprensión lectora y de más, bueno, estamos en una clase tradicional y rutinaria, lo que se trata es de romper con esos modelos. Estoy totalmente de acuerdo que no es una asignatura, no es un abordaje que se pueda prescindir. (Walter Carra, comunicación personal, 2018)

Aunque en las explicaciones de por qué esta denominación no se observa mucha especificidad, estas caracterizaciones que realizan los entrevistados pueden sugerir la noción de conciencia práctica de Lins Ribeiro (2004), dada entre los diferentes agentes que conforman esta institución, sin un monitoreo sobre lo que se plantea como trabajo propio de esta asignatura, sino que, en un ciclo casi que autónomo, continúan desarrollándose acciones y discursos sin cuestionarlos, «como “lo dado”» (Lins Ribeiro, 2004, p. 195). Cabe aclarar que una posibilidad de comenzar con estos monitoreos puede ser lo que plantea uno de los entrevistados: «Para mí, lo bueno era que al tener un referente tenés más cercanía a los docentes, tenés seguimiento de experiencia y hay una misma orientación para todos los docentes» (Walter Carra, comunicación personal, 2018, p. 7). Esta figura del referente existió por poco tiempo en los inicios del programa como proyecto y luego fue eliminada. Traigo nuevamente la noción de *conciencia práctica* (Lins Ribeiro, 2004) porque, al intentar pensar en los planteos que las autoridades traen sobre el deporte, observo una reproducción que ellos hacen sobre determinada acción o concepto que a partir de una

significación dada (tal vez) en una rutinización de sus prácticas y una determinada percepción sobre el deporte recupera la dimensión de la estructuración. Con esto quiero decir que al estar la conciencia práctica vinculada con una rutina que las personas hacen de manera habitual, y que hemos visto en los entrevistados cuando hacen referencia a su propia experiencia para dar respuesta a preguntas sobre el deporte en los CEC, el significado que ellos construyen sobre el deporte también está relacionado con lo que el deporte es en su vida cotidiana y, por ello, no se discute su lugar allí: la dominación. La dominación en el deporte se da donde hay una práctica deportiva hegemónica y a su vez un discurso, tanto en diferentes políticas públicas como narrativas en los medios de comunicación masivos, que nos llevan a producir y reproducir determinadas relaciones de poder en la misma práctica deportiva de las que no somos conscientes. Esta tensión se articula con el tercer nivel de estructura, la legitimación, y estará circulando entre los actores que forman parte del CEC, colaborando en darle un sentido al deporte allí. Se puede identificar así una significación sobre el deporte en el propio CEC, sea cual sea el lugar que ocupa. No hay duda de que esta área es importante y necesaria para la socialización, la convivencia y la integración. También se puede observar la ponderación dada a esta área en tanto transversal a todas, que implica que los y las jóvenes deban participar de ella todos los días y que su docente sea el encargado de las actividades comunitarias. Por último, se puede apreciar la legitimación que se da a partir de asegurar que el pasaje de los jóvenes por esta asignatura los aleja de las malas acciones y mejora su salud.

Con la tensión antes mencionada, me refiero a los lugares donde es imposible compartimentar las dos estructuras anteriores que trae Lins Ribeiro (2004), ya que se construyen a partir de las relaciones de poder y los significados que le damos a las acciones que llevamos adelante. Esto es lo que determina las relaciones morales: qué es lo que está bien, qué está mal y cómo hacerlo mejor. Como ya dije, esta conciencia práctica se materializa a partir de las acciones que establecen los agentes en la institución, pero a su vez es fundamental y necesaria para que la producción y reproducción de la misma se dé, ya que allí es donde se ponen en juego las reglas y recursos necesarios que constituyen y formulan el actuar de quienes ocupan esta institución. En efecto, «conciencia práctica es “saber” cómo “utilizar” reglas y recursos en los diferentes contextos» (Boivin et al, 2004, p. 158). Esta utilización es una acción en gran medida naturalizada y rutinizada; no se cuestiona sobre lo que allí se está reproduciendo, lo que establece una alienación en la relación entre el trabajador y lo que produce.

A su vez, esta noción de conciencia práctica podría confundirse con la noción de arena pública que plantea Archetti (1984), donde el deporte es parte integral de la sociedad, un espacio donde se dan, producen y reproducen las tensiones de la sociedad misma. «Esto implica que en el deporte se pueden encontrar aspectos públicos de la cultura» (Archetti, 1984, p. 3) y, por ende, reproducirse un mundo simbólico que juega un papel central en la cultura. Es fundamental este concepto de arena pública en tanto dependerá del significado simbólico que tiene el deporte para estas autoridades que pensaron el proyecto, de cómo el deporte se pondrá en práctica y será trabajado en cada CEC. El deporte es una práctica cotidiana importante en la vida de la mayoría de los actores entrevistados; además, en sus palabras puede interpretarse una visión del deporte como «la panacea» desde la noción de conciencia práctica (Lins Ribeiro, 2004), como la solución a los problemas de la salud, de lo moral, del consumo problemático de sustancias, y de lo académico, a partir de la potencialidad identificada por los actores sobre el reforzamiento de otros conocimientos desde esta área. Algunos ejemplos de esto ya los hemos visto en citas anteriores, pero podemos visualizarlo en otras también. De hecho, al ser consultados una de las coordinadoras y uno de los referentes del CEC por las prácticas de deporte y recreación, plantean:

Yo no soy la indicada para hablar de que el deporte es salud y esas cuestiones, pero en verdad los libera de poder estar con un porro en la boca, ¿entendés? O pensar que a la noche se van a juntar para tomarse esto o fumar aquello, nada los libera desde otro lugar. Y vos cuando ves a los gurises, a los pibes, a las 7 de la mañana con el bolsito, despegándome del CEC y hablando del deporte, con el bolso ya preparado para irse a jugar al club, para entrenar, es un gurí que vos lo ves con un cuerpo saludable, ta, que se aleja. Ni que hablar de la inculcación de valores que tiene el deporte, trasciende todas las fronteras, ¿no? Porque lejos está de la competencia. (Paula Calvo, comunicación personal, 2018, p. 3)

Era imprescindible tener un espacio de eliminación de tensiones con los gurises de esta población [...] yo lo visualizo como el espacio este para el deporte o para la recreación, como imprescindible, imprescindible hoy en la UTU, en Secundaria y todos los días un espacio en el que los gurises tengan ese afloje, esa descontractura, ese sentirse con el otro desde otro lugar y eso

creo que lo da la Educación Física, por eso yo le asigno un potencial brutal.
(Horacio Pérez, comunicación personal, 2018, pp. 7-8)

Se puede observar aquí una coincidencia entre estas autoridades y el inspector de Cultura Física al entender al deporte y «las capacidades de los profesores de Educación Física como cautivadores de los chiquilines para sostenerlos» (Inspector de Cultura Física, comunicación personal, 2019).⁴⁰ Nuevamente se observa esta idea del deporte como salvador, estableciéndose en este lugar porque a esta institución concurren jóvenes vulnerables, evidenciando el rol de esta área íntimamente relacionado con este sostén que trae el inspector y que puede verse en las citas anteriores.

Cuando el grupo de deporte, ese grupo está ensamblado, ese grupo va, como que va. Esto lo genera en realidad el deporte, esa unión la genera el deporte (Paula Calvo, comunicación personal, 2018, p. 5)

Se ve al deporte como «el que convoca» a los adolescentes a estudiar y los acerca al mundo del sistema educativo, idea que tiene íntima relación con el concepto de *cultura física*. Este es un concepto bastante más amplio que lo que es la educación física. Nosotros, los docentes de Educación Física, somos hacedores de cultura, somos transmisores de cultura, de una sociedad que tiene una cultura determinada. Nosotros lo que hacemos es fortalecer esos vínculos, fortalecer la cultura y lo hacemos a través de nuestro cuerpo, de la corporalidad. El concepto de *corporalidad* está incluido en la cultura, cada cultura tiene su concepto. La cultura física abarca la educación física, la recreación y el deporte, me pareció cuando se formó el área nuestra que podía ser un concepto innovador, bastante más abarcativa que decir *educación física*, que está restringido en el imaginario colectivo en una cosa de que le largan la pelota para que jueguen. Creo que nos posiciona en otro lugar y de hecho creo que ha sido así. (Inspector de Cultura Física, comunicación personal, 2019, p. 5)

⁴⁰ Esta coincidencia se puede encontrar entre estas autoridades, aunque el inspector en su discurso manifiesta que no hay un reconocimiento de estas capacidades que tiene el área. Según las entrevistas se puede entender que estas capacidades que él menciona sí las tienen en cuenta el resto de los entrevistados.

En los CEC se establece una práctica con determinado grupo o clase, donde hay una influencia desde el concepto de deporte como arena pública porque los actores pueden identificar que en esta arena suceden diferentes cuestiones que producen y reproducen determinados significados,⁴¹ que favorecen que los jóvenes que puedan vivenciarlo. Sin embargo, continuando con el análisis que se viene presentando, por más que la nomenclatura del área responde a la teoría de Cagigal, puede verse allí un sentido sobre el deporte que tiene que ver con los planteos que realizan las corrientes de la educación física con perspectiva crítica (González, 2016) en conjunto con las ciencias de la acción motriz (Parlebas, 2007), dadas las características asignadas por el inspector al definir el área. Es aquí donde entra la noción de *conciencia práctica*, ya que no es una identificación consciente por parte de estos actores el entendimiento del deporte desde una determinada teoría, sino que ellos lo ven «como un aspecto más para la sociabilización, integración, adquisición de comportamientos, de culturas, de comunicación» (Walter Carra, comunicación personal, 2018, p. 7).

Creo importante aquí resaltar la contradicción que parece que existiera cuando hablo del deporte como *panacea* (Pastorino et al, 2019) y luego lo identifico como *arena pública*. El deporte como panacea es la interpretación que hago, y que se evidencia en las citas anteriormente presentadas, de los discursos de las entrevistas, siendo lo que acontece como conciencia práctica identificada. Pero esto no implica que soslayadamente esta representación sea uno de los dramas que se puede identificar y es en pro de ello que determinada práctica deportiva se produce y reproduce. Aquí el «no saber», más cuestiones que hacen al deporte, además de los jugadores profesionales, sus técnicos y quien los publicita, son cuestiones que también hacen a esta arena; si no los tenemos en cuenta, fortalecen el sentido común deportivo mencionado anteriormente. Partir de este planteo del deporte como arena pública y no como panacea, es decir, como respuesta «a los males que aquejan a la sociedad», es que logramos entender que todos los actores que forman parte del deporte estarán colaborando en la producción o la reproducción de determinado significado sobre su práctica desde su mirada y formas de ver y entender tanto el deporte como el mundo. Es así que se entendería esta relación directa que hacen las autoridades con esta área a partir del planteo recién presentado por el inspector regional. No es una

⁴¹ El trabajo y análisis sobre cuáles son estos significados y cómo se trabajan en los CEC se verá en los siguientes capítulos; traerlo aquí no implica que esté legitimando estos significados.

cuestión que se pueda plantear con esta linealidad; pero, de todas formas, creo que es importante pensarlo para poder dar cuenta de las distancias y los acercamientos posibles que estas representaciones pueden configurar.

1.6 El deporte: «una especie de curita que puede ir tapando sangrías por distintos lados»⁴²

Como se observa en las citas ya presentadas, hay una coincidencia entre los entrevistados al identificar una «capacidad» propia del deporte como promotor de la socialización y de diferentes conocimientos en los y las adolescentes. Sin embargo, esta coincidencia, salvo en el inspector del área, nada tiene que ver con un deporte, ni general ni particular, ya que dentro de la asignatura Deporte y Recreación y al preguntarles a qué correspondía esta, refiere a:

como el uso del tiempo libre, como el uso de los espacios disponibles para la recreación, para el disfrute, para el goce, para el ping pong [...] y la recreación en el sentido amplio, el paseo, el paseo didáctico, [...] desde ir a otro lugar y tomarme un ómnibus a transitar por el barrio explorando, que ustedes lo hacían y bien, lo que nos rodea. (Horacio Pérez, comunicación personal, 2018, p. 6)

Pero ¿es por esto que se legitima su importancia dentro de los CEC? ¿Cómo se relaciona este rol que se le da a la asignatura con la propuesta realizada por Cultura Física? Al decir de las autoridades y también de algunos docentes de la asignatura, su importancia y necesidad en este proyecto era que los adolescentes tuvieran determinado proceso de socialización y circulación por diferentes espacios, con el fin de «ampliar» su cultura y sus posibilidades.

Que disfruten el deporte que se da, que sientan que están conociendo algo nuevo. [...] es más, hablás de otros deportes y realmente no conocen y mi objetivo es que conozcan, conozcan diferentes deportes, la variedad, ¿no?, que hay deportiva. (Carla Barreiro, comunicación personal, 2018, p. 7)

⁴² El resaltado fue extraído de la entrevista al inspector de Cultura Física (comunicación personal, 2018).

Y, bueno, aportaba en realidad eso: compañerismo, trabajo en grupo y herramientas a veces para los chiquilines en cuanto a lo que es la vida, que nosotros no tenemos recetas, pero ta. (Carolina Paz, comunicación personal, 2018, p. 7)⁴³

Según Archetti (1998), existe cierta posibilidad de reflexión sobre cuestiones que suceden en la sociedad y cómo se crean identidades a partir del deporte. En las entrevistas se puede identificar lo contrario, donde se interpreta al deporte como un vehículo para llegar a «aspectos sociales, al trabajo en equipo, a la integración [...], al conocimiento de otros espacios para justamente desarrollar una persona su cuerpo en el espacio» (Rosana Flores, comunicación personal, 2018, p. 2), sin identificar cuestiones propias del deporte, pero resaltando su importancia en el espacio. Lo que aquí se identifica son cuestiones que en la sociedad suceden y llegamos a ellas a través de él, convirtiendo así al deporte como un «salvador» en esencia, despolitizándolo y alejándolo de cualquier proceso de adoctrinamiento. Esta mirada sobre el deporte, que lo ve como capaz de disminuir los conflictos entre clases sociales⁴⁴ y como posibilitador del autocontrol, es una lectura crítica que traen Elias y Dunning (1992) en el siglo XVI, cuando identifican cambios en el deporte como consecuencia de los cambios en los mecanismos de poder por la parlamentarización inglesa. El deporte se torna en un fenómeno importante e influyente en el proceso de civilización.

Es de orden presentar algunos cambios que se fueron dando a lo largo de la historia y que estructuran estas formas que se plantean. En este caso, el deporte moderno comienza a configurarse de la mano de cambios en las formas de ejercicio de poder por los estados modernos. Esto sucede luego de la segunda guerra mundial, cuando se intenta evitar que vuelva a haber conflictos y se crea la Organización de las Naciones Unidas (ONU),⁴⁵ que trabaja en la búsqueda de lineamientos que promuevan la igualdad y, a su vez, velen por

⁴³ Licenciada en Educación Física, egresada del IUACJ. Trabajó en clubes, en primaria, en secundaria y en colegios. Realizó cursos de entrenamiento y de expresión corporal. En el momento de la entrevista estaba realizando uno de yoga y de danza.

⁴⁴ Temática que se puede ver a partir del texto de Paula de Melo (2015) visualizando este fenómeno a partir de la finalización de la segunda guerra mundial.

⁴⁵ Esta institución fue fundada en 1945 y la integraron 51 países. Dentro de ella se establecen diferentes instituciones que tratan diferentes temas como son: Agricultura y Alimentación: Educación, Ciencia e Cultura (UNESCO), el Fondo para la Infancia (UNICEF), la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), la Organización Mundial de la Salud (OMS), Acuerdo General sobre Tarifas y Comercio (AGTC).

el cuidado de los países menos desarrollados, intentando regular el capitalismo mundial. Paula de Melo (2015) analiza los documentos que esta organización realiza, donde se puede ver cómo comienza a legitimarse la práctica deportiva como forma de mantener la salud y que colabora en la educación, y se establece que estas son una necesidad de todo individuo, por lo que se exhorta a los Estados a preocuparse y ocuparse de ello. Ahora bien, esto no se establece a partir de un tratado con todos los países, sino que, como la palabra lo indica, es una *exhortación* que los países pueden o no tener en cuenta. Planteado esto se puede decir, a partir de Paula de Melo (2015), que por parte de la ONU no hay una reflexión sobre la condición y las características de cada país, ni sobre las relaciones de poder que se establecen entre los países más y menos capitalistas para poder trabajar sobre ello.

Se puede encontrar una primera explicación o fundamento sobre la idea de los entrevistados en referencia al sentido que cobra el área Deporte y Recreación en los CEC por su posibilidad de mantenimiento físico, podría decirse higiénico también, y su educación en valores, en tanto permite desarrollar habilidades sociales y de convivencia. También, a partir del texto de Paula de Melo (2015), se puede comenzar a comprender el porqué de esta idea de establecer lineamientos deportivos en los espacios donde hay jóvenes que no pueden formar parte de los sistemas educativos formales, ya que, como realizan los países capitalistas con los menos desarrollados, se busca promover y potenciar allí el deporte colaborando con las formas de disminuir, en términos sociales, los efectos del capitalismo sobre los que quedan «por fuera».

Podemos observar en los entrevistados cómo circula esta idea de deporte legitimado en los CEC por ser capaz de adjudicar a los jóvenes determinados valores. A su vez, se puede identificar una coincidencia entre varios de los actores que conformaron el grupo focal ya que, como se verá en la cita, varios van sumando comentarios al relato que realiza uno de ellos:

A3 - ... favorece a crecer en las habilidades sociales también el deporte, porque uno trabaja en equipo, tiene que aprender a respetar, de repente, a un compañero que está también en el juego. Me parece que ocupa un lugar importante en la educación. (Grupo focal Casabó, comunicación personal, 2018, p. 6)

A8⁴⁶ - ... en el origen del proyecto era fundamental que esto fuera un puente entre la desvinculación y la revinculación, y en esa desvinculación la mayoría de los motivos, capaz que no eran estrictamente cognoscitivos, sino que tenían que ver con...

A7⁴⁷ - ... los intereses..., con la falta de interés...

A8 - Con la falta de interés y también con ciertas cuestiones actitudinales que me parece que el deporte suma abundante. Primero lo que tiene que ver con socializar y con cómo socializar. Segundo, con comprometerse y con eso, tener ciertas reglas y poder respetarlas. Yo para poder revincularme al sistema educativo tengo que saber que cuando suena el timbre tengo que entrar porque tengo clase, y para jugar un deporte tengo que saber que tengo que tirar desde tal lado porque, si no, no vale. No sé, me parece que transmite implícitamente, capaz que no de forma tan directa, ciertas asignaturas, en que los conocimientos son puestos en palabras, me da la sensación de que el deporte transmite ciertas cuestiones que tienen que ver con...

A6⁴⁸ - ... lo normativo.

A8 - Con hábitos, con cosas disciplinares, en el buen sentido de la palabra...

A6 - En valores también, es formador de valores... (Grupo focal Bella Italia, comunicación personal, 2018)

Es así que el deporte moderno tiene una mirada positiva por parte de los diferentes actores, pero Archetti (1998) pone en cuestión estas características, ya que lo que el autor plantea es que «nadie puede negar que los elementos de manipulación ideológica y de disciplinamiento que son concomitantes a la práctica deportiva. Pero esto implica reducir el campo social y simbólico de las prácticas deportivas y del deporte» (Archetti, 1998, p. 2). Encontramos aquí un punto de discusión entre Archetti (1998) y Rigauer y Guttman (1981), donde se puede establecer que pensar el deporte desde la manipulación ideológica o, como Rigauer y Guttman (1981) plantean, desde la educación de los cuerpos para los modos de producción, sería reducir el fenómeno deportivo a una de las tensiones que allí

⁴⁶ Docente de Filosofía del CEC de Bella Italia. Trabaja allí desde el 2014.

⁴⁷ Docente de Matemática del CEC de Bella Italia. Trabaja allí desde el 2014.

⁴⁸ Docente de Idioma Español del CEC de Bella Italia.

se pueden establecer, analizar y discutir. Sin embargo, no es la única; suceden más cuestiones sociales y simbólicas en el deporte que exceden el planteo de estos autores, como ser las cuestiones de género, etnia, clase social y derechos humanos, entre otros.

Por todo esto, entiendo de suma importancia poder ampliar la perspectiva y la mirada que aquí se tiene sobre el deporte, entendiendo que allí hay un trabajo sobre la disciplina y sobre dramas y tensiones sociales y culturales que se producen y reproducen. Es así que, si no somos conscientes o explicitamos su existencia, estarán reproduciendo determinadas cuestiones de manera implícita. Por lo tanto, es su explicitación la que permite, desde este marco teórico, una enseñanza del deporte consciente, crítica y reconociendo el lugar y momento en el que ese deporte está sucediendo y está produciendo en nosotros, donde no se reproduzca de forma pasiva la ideología dominante y puedan ser reveladas las contradicciones de la vida social que no están resueltas, pero que reproducimos por no identificarlas o reconocerlas. Podemos así entender cómo algunas prácticas aparecen y otras desaparecen, a partir de su apropiación y de una reproducción cultural general (Archetti, 1998).

Con esto no quiero decir que intencionalmente se busque reproducir y adoctrinar a los y las adolescentes en favor de una ideología dominante de clase. Por el contrario, puedo entender que lo que los entrevistados buscan es trabajar sobre la construcción de nuevos hábitos y conductas, posibilidad que permite el deporte cuando se lo apropia de forma diferencial. Sin embargo, los planteos y las metas que ellos se proponen a partir de la elección de esta asignatura, sin un análisis al respecto, puede caer en esta banalización.

A su vez, esto puede explicar la diferencia que hay sobre la interpretación de una y otra autoridad en la misma asignatura. Tanto el referente institucional como el inspector local y la cocreadora del proyecto plantean que «los aspectos sociales, el trabajo en equipo y la cooperación» son algo importante y propio de Deporte y Recreación, mientras que el inspector del área entiende que, por la forma en que se presenta el área, la ubica en un lugar de relleno, lo cual identifica con una desvalorización que puede verse relacionada con no estar en la propuesta con las mismas características que tiene el área tecnológica ya que plantea:

si hoy hacemos un análisis del crecimiento que han tenido los bachilleratos y el FPB y demás, tendrían que haberse dado cuenta desde un principio que la educación física y el deporte tendría que haber sido algo medular, no un espacio de relleno [...].

Yo creo que tendría que haber sido un área taller, también como las otras, desde un principio (Inspector de Cultura Física, comunicación personal, 2018)

En cuanto al trabajo y la enseñanza del deporte, que en esta institución tiene articulación directa con el concepto de *cultura física* presentado anteriormente por el inspector del área, podemos identificar un sentido que allí se le da al deporte con un fin integrador en el que es interesante detenernos. Se identifica cierta debilidad en dicha definición a la hora de ver el tipo de propuestas que desde allí llegó a los CEC para trabajar y el modo en que desde el departamento se piensa y se trabaja sobre deporte, en este caso. Planteo esto ya que en la entrevista al inspector se pueden ver ejemplos que parten de cuestiones metodológicas o vinculares para el trabajo de determinado recorte o contenido. Un ejemplo de ello es cuando se le pregunta cómo cree que debe trabajarse en la heterogeneidad que presentan los CEC, donde hay estudiantes de 12 y otros de 17 años:

capaz que vos le podés dar el rol de cuidar al otro, de jugar con el otro, de protegerlo y, si llegan a identificarse en ese rol, los tenés contigo, me parece que pasa por ahí básicamente la cosa, que encuentren un lugar que no tienen en la sociedad. (Inspector de Cultura Física, comunicación personal, 2019)

Se puede encontrar una contradicción entre lo que el inspector plantea, por un lado, y la propuesta para la asignatura Deporte y Recreación de los CEC y la definición presentada sobre *cultura física*, por el otro, que se asemeja bastante a la propuesta a trabajar con los programas curriculares que tiene la asignatura Educación Física, uno de los tópicos que la cocreadora del proyecto explicó que no quería que sucediera. Esta es una de las cuestiones que nos acerca a pensar que, tal vez, la desvalorización que el inspector expresa sobre Deporte y Recreación en los CEC refiere a un alejamiento del deporte a pensarlo con una mirada desde la estructura de su rol disciplinar correspondiente al ámbito escolar, que está asimilado a la teoría parlebasiana, donde se configura una lógica interna y externa en el deporte (Saraví, 2012). Con esto me refiero a pensarlo desde acciones técnicas o tácticas para desde allí producir o generar ciertos valores, hecho que es contradictorio con lo que venimos presentando dado que implicaría que el deporte, esencialmente, transmite valores (Brohm, 1982).

No explicitar las diferencias existentes entre quienes están formando parte de dicha actividad, sea consciente o inconsciente, para poder debatir y reflexionar sobre las condiciones desde las que cada uno llega al espacio y lleva adelante la actividad es negar que eso

está allí y, por tanto, continúa reproduciéndose. Podemos visualizar aquí que, con el fin de que la actividad siga funcionando y que los jóvenes estén formando parte de la clase, todas estas cuestiones que refieren a lo social, lo simbólico y lo cultural son eliminadas o, mejor dicho, se cree que son eliminadas. Lo que no se considera aquí es que por más que se las anule, estas cuestiones circulan en los jóvenes, potenciando el sentido banal que se le da al deporte.

En el siguiente cuadro se presentan los diferentes enfoques teóricos utilizados y cómo se identifican desde lo que traen los actores del CEC.

CULTURA FÍSICA	PERSPECTIVA CRÍTICA	ARENA PÚBLICA	PRAXIOLOGÍA MOTRIZ
<p>Puede ofrecer al hombre valores que se entienden necesarios para la vida personal. Permite una relación satisfactoria con la vida.</p> <p>Se conoce al mundo a través del cuerpo (vínculo entre lo sensorial y lo educativo).</p> <p>Está al servicio de lo intelectual.</p> <p>Según el inspector del área, a través del cuerpo se logra la transmisión y el fortalecimiento de la cultura y de valores.</p> <p>Dentro de la propuesta se establece el trabajo sobre hábitos de convivencia, integración, cooperación y colaboración; trabajo en equipo; reflexión sobre los consumos adictivos.</p>	<p>Determina que, a partir de la pedagogización de la educación física, hay saberes técnicos y críticos a trabajar.</p> <p>En las palabras del inspector podemos identificar dicho planteo al establecer que somos los responsables de transmitir y fortalecer la cultura.</p> <p>A su vez, en la propuesta para el trabajo de los CEC se plantea el análisis de los hábitos saludables, del ejercicio físico y de la alimentación.</p>	<p>Comprende al deporte como parte integral de la sociedad.</p> <p>Los actores entrevistados identifican que en esta área suceden diferentes cuestiones que producen y reproducen significados que favorecen a los y las jóvenes.</p>	<p>Se determinan formas de análisis de diferentes deportes y juegos para su desglose en las diferentes acciones motrices, con el fin de su enseñanza y perfeccionamiento.</p> <p>La propuesta de Cultura Física para los CEC (2016) presenta contenidos a trabajar como «Deportes socio motrices y psicomotrices, cerrados o abiertos. Trabajo de la lógica deportiva...» (p. 2).</p>

CUADRO 2. Enfoques teóricos sobre la educación física y el deporte.

1.6.1 Quien mucho abarca poco aprieta

Estas contradicciones que se pueden identificar sobre lo que el inspector plantea como una desvalorización que se le da al deporte también tienen que ver con lo planteado anteriormente sobre la noción de *conciencia práctica* que circula entre los actores, donde emergen cuestiones sobre el deporte muy familiares y naturalizadas que se vienen presentando sobre la relación de este con los valores. Se puede leer un claro problema sobre cómo unos y otros legitiman o consideran desvalorizada la asignatura; sin embargo, al escuchar a cada uno de los entrevistados se puede identificar que tanto el inspector del área como los docentes que participaron del grupo focal de Casabó sienten que hay una desvalorización por la asignatura, siendo esta relleno del proyecto:

es no pensar en el área nuestra como una cosa seria, lo piensan como algo que nosotros tenemos a los chiquilines ahí y en realidad lo que hacemos nosotros es usar el tiempo de ellos y que no estén [...] me parece que, si rascás mucho, es que no estén molestando, o sea, que transcurra el tiempo y que nosotros los tengamos entretenidos. Si nosotros pensamos en un proceso serio, tenemos que trabajar con grupos chicos, yo creo que en esa población no podés trabajar con más de veinte (Inspector de Cultura Física, comunicación personal, 2019)

Sumado a esto, en el grupo focal se registró lo siguiente:

A6- Yo no sé si no hay una mirada medio peyorativa hacia el deporte, [...], de que es el momento en el que ellos se van a descargar, es la descarga, donde ellos desagotan su energía, sus frustraciones, descargan todo ahí, para después tenerlos tranquilos, para tenerlos en clase, o tenerlos en clase y después que se vayan a descargar. Entonces, si se mira así, me cierra porque no se trabaja en dupla, porque hay proyectos en todas las materias, pero en deporte como que no hay proyecto, porque no se trabaja como interdisciplinariamente más en deporte, porque tienen espacios como al final, durante la semana, como se los ve para mí como una válvula de escape y se terminan generando condiciones para que sea eso, porque yo creo que un profesor de Educación Física con sesenta gurises, es difícil que haga un laburo que no sea una válvula de escape, que no termine tirando una pelota y, bueno, jueguen al fútbol gurises y arréglense. [...]

A2⁴⁹- Sí, yo creo que pasa un poco por ahí, de la visión, del que organiza y programa un poco vamos a decir la... una visión peyorativa o de desprecio, o de ningunear [...], de minimizar la importancia del deporte. Y que se ve como algo accesorio, menor al resto, que tiene que estar y que, bueno, lo dejamos ahí con menos horas a lo último. (Grupo focal Casabó, comunicación personal, 2018)

El resto de los entrevistados tienen una idea muy clara sobre el fin de esta asignatura. Sumado a esto, se puede ver una coincidencia en las representaciones de estos actores en algunos aspectos: todos coinciden con que es una asignatura que convoca, que permite trabajar valores, vínculos y circulación social. ¿Por qué estas cuestiones corresponden a Deporte y Recreación? Considero que hay señales por parte de los actores que piensan y ven la asignatura desde afuera que nos muestran un camino por donde llevar las actividades referidas al deporte, que coincide con las temáticas traídas por los diferentes autores que piensan sobre él. Desde esta mirada, entran en juego las cuestiones sociales y culturales propias del deporte y, por tanto, de la sociedad, que generalmente son olvidadas en la enseñanza del deporte, al privilegiar contenidos reglamentarios, técnicos y tácticos, capacidades físicas, entre otros temas propios de la tradición de la enseñanza del deporte.

Pero no todo es tan perfecto como allí suena, la no profundización en estas cuestiones estructurales del deporte y su consecuente reproducción y puesta en funcionamiento desde una noción de conciencia práctica lleva a su utilización como mecanismo de control y disciplinamiento de los jóvenes, similar a lo que Elias y Dunning (1992) argumenta sobre la creación del deporte en las *public school*. Este autor plantea que, en un primer momento, el deporte presenta tres aspectos: las reglas, el tiempo y la individualización, que muestran cambios en las conductas sociales y en lo que las personas sienten. Algo que las autoridades del proyecto buscan de los jóvenes que allí asisten son estos aspectos, que están directamente relacionados con este fenómeno. A partir de las reglas comienzan a estructurarse ciertas pautas de conducta y a limitar lo que la sociedad puede o no sentir, cuestión que en las entrevistas puede vincularse con todo lo referido a valores y conductas sociales que, según lo que los actores entrevistados plantean, puede adquirirse trabajando desde el deporte. El tiempo es una herramienta que antes no existía y que también comienza a darle estructura a la forma de vivir de la sociedad, ya que su vida comienza a

⁴⁹ Profesor de Robótica del CEC de Casabó. Trabajo en los CEC de La Teja y Casavalle.

girar en torno a un tiempo que no es real y del cual todos dependen de manera universal. Esta es una cuestión que también sucede en los CEC: generar un hábito de horarios, pautar un comienzo y un final, establecer la hora de descanso, entre otros (que no profundizaremos aquí). Por último, la individualización, el sentido de lo propio y la lucha por llegar a lograr algo por uno mismo, el autocontrol, que será una característica fundamental, también se presentan en la palabra de las autoridades y conforman el concepto de *cultura física* presentada por Cagigal (1979). En este concepto está implícita la meritocracia y a su vez todo lo que no quieren que allí suceda, produciéndose aquí una mirada del deporte, en este caso de la asignatura, como panacea, donde su práctica semanal o cuando sea necesaria los sacará de la situación en la que están.

Simplymente se incluyó Educación Física, se pensó desde alguna persona que no tiene nada que ver con el área, se pensó en un docente relleno, ¿ta? «Vamos a entretener a los chiquilines mientras..., después que salen del taller tal» y el taller de tal ocupa el primer lugar y nosotros somos el soporte y el complemento. (Inspector de Cultura Física, comunicación personal, 2019)

Para pensar esta idea que se observa en las entrevistas, me parece interesante traer una cuestión que Geertz (2003) plantea sobre determinadas ideas que comienzan a pensarse más fervientemente, que toman tanta fuerza que comienzan a ser beneficiosas para todo, como esto que las autoridades están planteando sobre las oportunidades y los cambios que esperan de los jóvenes que allí asisten. A su vez, para Cagigal (1979) el trabajo y la mirada del deporte desde la cultura física es lo que abre puertas que hasta ahora no se habían abierto y produce cambios en el hombre, desde él como individuo hasta de la sociedad toda, pero en ello se profundizará más adelante. Aquí la pregunta que me surge es: ¿estamos trabajando y pensando en el objeto *deporte*?

El último punto que plantea Elias (1998) recuerda la forma en la que se naturalizó y se convirtió en productiva y necesaria la existencia del *fair play*, pero no solo en el deporte. «*Fair play* es la manera de jugar el juego de aquellos que no se dejan llevar por el juego al punto de olvidar que es un juego, de aquellos que saben mantener la “distancia respecto del papel”» (Bourdieu, 1990, p. 197). Con ello se comienzan a establecer los valores correspondientes a la clase burguesa en el fenómeno del deporte, es decir, cuestiones morales que nos «hacen» de determinado lugar y no de otro.

Puedo encontrar aquí un acercamiento con lo que esgrime Lins Ribeiro (2004) al referir a la noción de *conciencia práctica*: en estos planteos puede decirse que el deporte «es

fuerza básica de la reproducción de la vida social, ya que crea la confianza en que los parámetros de monitoreo mutuo de las acciones están presentes creando el contexto compartido y no problematizado» (Lins Ribeiro, 2004, p. 196). Creo que es algo importante a tener en cuenta y que identifique en la legitimidad que intentan, o no, darle a esta asignatura las autoridades de los CEC, quienes tienen una conciencia práctica sobre deporte, que se pone en circulación, que posiciona la asignatura en un lugar de gran importancia por su «habilidad» de convocar, acercar y permitir circular a los jóvenes para aceptar las reglas universales impuestas por los reglamentos, que podrían trasladarse a la vida cotidiana, para mejorar sus condiciones de vida.

1.7 Consideraciones finales: el deporte banalizado en los CEC

Luego del recorrido realizado en este capítulo se puede establecer que hay una legitimidad sobre la asignatura Deporte y Recreación y también sobre el fenómeno deportivo. Se puede identificar que este tipo de legitimidad, partiendo desde el marco teórico de esta tesis, no está —o al menos no es claro que lo esté— referida al deporte como objeto en sí mismo, sino a los efectos posibles que producen su enseñanza y su práctica. Si pensamos en este planteo desde los autores que son la base del enfoque de esta tesis, claramente estas cuestiones no corresponden a un trabajo del deporte desde lo social y lo cultural (aunque repercuta en ello como cualquier práctica), sino que son cuestiones que colaboran en ampliar la brecha entre diferentes estereotipos y cuestiones de clase que aquí se remarcan. Asignar roles y adjudicar determinada responsabilidad no le brinda a quien recibe ese rol un conocimiento sobre el objeto que se está trabajando, sino que se le da una tarea y se le informa qué sucedería si no la cumpliera, colaborando así en determinado accionar sin un porqué.

Sumado a esto, no se habilita la reflexión sobre diferentes cuestiones que allí se estén reproduciendo y que se puedan discutir para poder decidir si se quiere practicar un deporte de esa manera o no. Por tanto, no se debate ni se reflexiona sobre las tensiones que se dan en determinado deporte, sino que se siguen reproduciendo acciones, roles y estereotipos hegemónicos que colaboran con diferenciar más que con construir identidad, como plantea Archetti (2001). Sin embargo, sí se construye una identidad de lo deportivo, pero es individual, depende del rol que tengas qué lugar tendrás allí, cómo te comportás, a partir de las reglas universales y el *fair play* que ofrece el sistema deportivo. Esto es por el hecho de que lo que en esos espacios sucede está referido al desarrollo de capacidades, el

trabajo sobre el cumplimiento de reglas o ejecuciones motrices, evidenciando la reducción sobre la mirada que se tiene del deporte al dejar por fuera de estos espacios la reflexión sobre los aspectos sociales y simbólicos que también circulan en las diferentes actividades cuando trabajamos el fenómeno deportivo. Es a partir de esto que puede reforzarse la idea de que no es posible trabajar e incidir sobre lo social si reducimos la enseñanza del deporte a estas cuestiones mencionadas, agregando a esto que en esta reducción se está colaborando con los modos de producción, donde podría establecerse cierta similitud con una educación para el buen funcionamiento del joven en la sociedad y no para brindarles conocimiento que les permita tomar diferentes decisiones y, en este caso, poder pensar de qué forma quieren ser parte del fenómeno deportivo, es decir, parte de lo social.

De esta forma, normalizamos las diferencias que en la sociedad se naturalizan y así se configura una educación donde nada sale de la norma, y los jóvenes comienzan a coincidir con el molde que se espera de ellos, lo que se asemeja con uno de los objetivos de este proyecto. Lo importante aquí es que de esta forma se reproduce y legitima el sentido hegemónico que se le da al deporte, el sentido común deportivo, fortaleciendo diferencias, compitiendo por ser el mejor, la meritocracia, asumiendo a las reglas deportivas como conductas sociales universales.

Así, se fortalece la noción de *conciencia práctica* evidenciada durante el capítulo, que pone en circulación una legitimidad sobre el deporte relacionada con los valores buenos que produce, donde también con ella se puede relacionar este sentido que algunos actores le adjudican al área como desvalorizada, relleno o entretenedores, donde podría pensarse que quienes no forman parte del área ven allí una potencialidad de trabajo que saca al docente del lugar de trabajar desde la lógica interna, lugar desde el que se puede evidenciar que se legitima el rol del docente desde los propios actores de dicha área. Así, podemos decir que hay dos sentidos dados sobre el deporte entre los entrevistados. El primero se legitima desde lo disciplinar y el ámbito escolar y corresponde a los docentes de Deporte y Recreación y el inspector particularmente, ya que esta idea que los actores traen sobre el área como desvalorizada se relaciona con el no trabajo de los contenidos disciplinares conocidos de la formación. Entienden que por no estar en su totalidad de horas trabajando en una estructura de clase tradicional son relleno o contenedores. El segundo sentido es el de fortalecedor y potenciador de valores que esta política pública identifica

debilitado en estos jóvenes, por lo que busca su fortalecimiento, sobre todo, a través del deporte.

En esto se puede ver una búsqueda por un nuevo rol del docente de Deporte y Recreación. Habilita una planificación desde una perspectiva donde el pensamiento no está reducido a lo técnico, a lo táctico, a lo reglamentario ni a que todos participen. Tal vez, en esa idea de desvalorización, que presentan algunos actores, circula un sentido sobre deporte que no permite evidenciar estas cuestiones, ya sea por su formación o por la poca especificidad en el discurso y en documentos de las autoridades al describir que se espera allí, para fortalecerlas y cambiar el lugar que allí toma el docente.

En esta forma de deporte naturalizada se evita la reflexión sobre lo que para los jóvenes es importante y qué es lo que ellos pretenden de los espacios de Deporte y Recreación en los CEC. Pero, para llegar a eso, tanto en las políticas públicas como desde los diferentes actores que participan del deporte, deben brindarse las herramientas necesarias para que el debate y la reflexión se dé. En este sentido, es necesario correrse del uso del deporte como una herramienta para constituir cierta forma de ser joven. Para ello, es necesario romper con algunas estructuras que continúan legitimando este lugar del deporte en estos espacios, donde se puede identificar una falta de especificidad sobre él aunque se lo considere de gran relevancia, por lo tanto, esta legitimidad es bastante débil y a ello se suma una sensación de desvalorización, por parte de algunos actores, que puede tener vestigios en la idea de pensarlo, saliendo de una perspectiva dicotómica del deporte como ser la lógica interna y externa.

Desde lo que pudimos ver en este capítulo sobre el tiempo libre y el deporte, en estas formas de trabajo planteadas el uso del tiempo libre se reduciría a un tiempo libre deportivo. Esto no permite separarlo del espacio de recuperación para el trabajo y acercarlo a la cultura, dado que el abordaje desde el que se piensan estas categorías no se basan sobre el objeto deporte y su relación e incidencia en estos espacios. Se observa una potencialidad en el fenómeno deportivo para pensar en los espacios que usan los jóvenes en su tiempo libre, pero si no trabajamos y pensamos el deporte como objeto en sí mismo, donde se enseñe a pensar y reflexionar sobre él, difícilmente la relación entre estos conceptos pueda salir de dicha recuperación.

Todos estos planteos aquí presentados, analizados y pensados desde diferentes perspectivas, tienen directa y estrecha relación con la legitimidad que cada una de estas perspectivas tiene, donde se puede visualizar que la lucha por legitimar las prácticas que tengan

que ver con el cuerpo no es nueva, y lo que busca es llegar a la mayor parte de la población. Para ello debe fortalecerse y lograr la mayor aceptación de sus formas por parte de los diferentes sujetos, de modo de poder entrar al campo cultural lo más profundamente posible. El hecho es que esto sí se viene logrando: la población, en este caso los jóvenes, se mueven, ejercitan su cuerpo. Traer estas cuestiones a las clases y acercar a los jóvenes a diferentes prácticas que tal vez les eran conocidas sí aumentará su capital cultural (Bourdieu, 2009), lo cual es necesario para la participación y el estar en sociedad. Pero ¿cuál es el capital cultural que queremos que ellos tengan? Se puede observar, a lo largo de la lectura, que la base desde la cultura física que propone el inspector y que se visualiza en el discurso de las autoridades muestra una lucha y una oposición a no moverse y no entrar en relación con el cuerpo. Pero para poder legitimar una práctica que nos saque del tecnicismo y nos permita ser sujetos políticos y decidir, debemos posicionarnos desde un enfoque que tenga que ver con ello y no con cuestiones únicamente ejecutoras.

Por supuesto que todo esto no es responsabilidad de los profesionales ni de las autoridades que trabajan en los CEC, sino que es el Estado quien debería ocuparse de brindar a los diferentes trabajadores la formación necesaria para poder salir de estas estructuras tecnocráticas que no permiten visualizar estas cuestiones. Corresponde habilitar espacios de formación, establecer vínculos entre las instituciones y la universidad, y buscar una articulación lo más continua posible entre la Secretaría Nacional de Deportes, las instituciones educativas y la Universidad de la República con el fin de generar espacios de formación que puedan volcarse en un trabajo con los jóvenes que los constituya promoviendo la reflexión y el debate.

CAPÍTULO 2

Estado, deporte y juventud

En el presente capítulo analizo la mirada de la política pública de los Centros Educativos Comunitarios (CEC) hacia los y las jóvenes. Parto de los documentos oficiales, las autoridades y los docentes de la institución, y desde allí me pregunto: ¿cómo afecta esta mirada a la asignatura Deporte y Recreación?

Partiré de los insumos recabados en el trabajo de campo, que son los documentos oficiales, las entrevistas a autoridades y docentes de la asignatura Deporte y Recreación, y los grupos focales realizados entre docentes de otras asignaturas que forman parte de la propuesta de los CEC.

Para comenzar, identificaré ciertas ideas que provienen de un breve recorrido histórico y permiten establecer las primeras relaciones entre el Estado, el deporte y la juventud en el Uruguay a partir de 1900. Luego, presentaré la interpretación sobre los documentos que permiten pensar una mirada sobre la juventud, donde busco exotizar una relación entre lo que la política pública busca de los jóvenes y lo que los docentes piensan sobre ello. Sumado a esto, me detengo a pensar en la influencia que tiene el deporte en esta relación, enfocado en la educación de los cuerpos de los jóvenes.

2.1 Historización de la relación Estado-juventud-deporte

Para poder llevar adelante esta historización sobre la relación entre Estado, juventud y deporte evidencio el concepto que sostiene la educación física en función de los requerimientos y las funciones que le otorga el Estado en diferentes momentos de la historia. Esto permitirá entender varias cuestiones que suceden en la actualidad y que hacen que la mirada de esta política pública sea de determinada forma y no de otra. Para ello utilizo los textos de Scarlato García y Bassani (2016) y el de Seré Quintero y Fernández Vaz (2016). En ambos textos se puede observar la relación que tuvo el Estado uruguayo con la educación física y cómo se fue constituyendo e implementando a lo largo del tiempo.

La relación entre el Estado, la educación física y el deporte comienza en julio de 1911 con la creación de la Comisión Nacional de Educación Física (CNEF), impulsada por el batllismo en el segundo período de gobierno de José Batlle y Ordoñez (1911-1914).⁵⁰ En su primer período, presentó un proyecto de ley con el que pretendía institucionalizar los juegos atléticos anuales para todos los habitantes del país que no fueran profesionales. Este proyecto nunca tuvo sanción y fue retomado en el segundo período de gobierno; así se creó la CNEF, con fines como formar asociaciones de cultura física, relacionar las asociaciones nacionales con las extranjeras, promover la publicación en revistas y libros, fundar plazas enfocadas en el juego, gimnasios, baños públicos y stands de tiro, recabar fondos para la cultura física del país, trabajar con los padres de familia sobre la higiene infantil a través de conferencias públicas, combatir el deterioro físico tanto en la infancia como en la juventud de todas las clases sociales y proyectar un plan de educación física obligatoria en las escuelas de primaria y secundaria del país (Ley N.º 3.789, 1911).

Con lo planteado por Scarlato García y Bassani (2016), en cuyo texto realizan un recorrido tanto del Estado como de la población sobre la conformación de la ciudad para mostrar los fines que tuvo la creación de las plazas vecinales de cultura física en ese momento histórico (1911-1915), y por lo establecido en la Ley N.º 3.789, se puede concluir que en este momento histórico el Estado establece un posicionamiento central en la vida de la población, con una mirada higienista, ya que busca elevar el nivel medio de la capacidad y la resistencia física. Es por ello que en el siguiente apartado se presentará la relación entre el Estado y la educación física, buscando evidenciar ciertos indicios sobre los sentidos que se le da al deporte y la recreación en los CEC.

2.1.1 Relación Estado - educación física

El Estado batllista tenía como preocupación central la vida de la población, como traen Scarlato García y Bassani (2016). Esto introduce el ejercicio de un poder que se produce de forma positiva sobre la vida.⁵¹ Para poder lograr ese ejercicio de poder, se crea en 1911

⁵⁰ Presidente de la República Oriental del Uruguay en dos períodos: de 1903 a 1907 y de 1911 a 1915. Fue el primer y principal promotor de leyes sociales en Uruguay, con lo que creó una tendencia dentro del Partido Colorado (partido político uruguayo que surge en 1836) que aún hoy existe: el batllismo.

⁵¹ Esta positividad implica administrar, aumentar y multiplicar la vida.

la CNEF, encargada de regular, administrar y producir un deber ser sobre el cuerpo. También fue parte de sus cometidos el fomentar e impulsar la cultura física en el país. Su objetivo era elevar el nivel medio de la capacidad y la resistencia física general. Ya con este objetivo se puede visualizar que esta comisión tendría su mayor influencia sobre el cuerpo desde una visión orgánica. Al decir de Scarlato García y Bassani (2016), esto se debe al hecho de que el cuerpo pasa a ser una realidad biopolítica, que es necesario administrar de determinada manera para lograr su mantenimiento. De esta forma, el cuerpo y su educación pasan a ser una realidad biológica y un campo de intervención. Por ello se generó la necesidad de una educación del cuerpo que supuso delimitar una intervención específica con una mirada específica, pasando así, a ser objeto de preocupaciones políticas y pedagógicas. A partir de esto, podemos visualizar con mayor claridad la relación entre el Estado y la educación física de la época, donde la segunda pretendía ser administrada por el Estado, mediante la mejora de los cuerpos de los sectores trabajadores y los más pobres. Se puede ubicar aquí una primera semejanza con la implementación de la política pública de los CEC, aunque es necesario remarcar una diferencia en tanto en la CNEF se refiere a educación física y en los CEC a deporte. Sin embargo, en el correr del apartado se podrá observar que, más allá de la nomenclatura, hay varias semejanzas.

A5 - ... En principio el programa fue pensado para estudiantes que habían dejado, se habían desvinculado, queríamos que vuelvan a la educación. Yo creo que, como que había claros niveles de frustración en los estudiantes, también era importante tener una válvula de escape, que el deporte siempre es una válvula de escape, como para poder amortiguar un poco esa carga que ellos traían. (Grupo focal Casabó, comunicación personal, 2018)

Otra similitud que se puede evidenciar desde esta cita podría ser el entendimiento que hoy en día se tiene sobre el deporte como salvador, ya que, por el hecho de practicarlo, produciría formas de vida que favorecen a la sociedad y también al individuo. En el caso de los CEC, se puede visualizar esta relación entre la clase de Deporte y Recreación y los valores que su práctica adjudica, como el trabajo en equipo y los cambios que, al parecer, genera. Sumado a esto está la relación que se establece con la capacidad que este tiene de «escape» de los problemas, es decir, un reducto para fugarse de la vida diaria y los problemas que la cotidianidad acarrea para los grupos sociales más vulnerables.

Continuando con la relación entre el Estado y la educación física, pero en el período pos-dictatorial (a partir de 1985), la CNEF buscaba modificar sus intervenciones. Es así que crea diferentes programas para llegar a toda la población. Con estos programas se buscaba

amenizar la educación física con el fin de llegar a todos y también se conjugan con la construcción democrática que buscaba el gobierno, donde en esta reorganización la CNEF se orienta hacia la recuperación ocasionada por el desgaste de las actividades laborales (Seré Quintero y Fernández Vaz, 2016).

Se identifica aquí, igual que en el período anterior, un Estado que utiliza mecanismos estatales para la administración de la vida, donde administra el organismo del trabajador para que no le falte su tiempo de recuperación; esto lo hará a través de las plazas de deporte,⁵² interviniendo tanto en la recuperación de los trabajadores como en la de sus hijos, ofreciendo educación física para la ocupación del tiempo libre. La diferencia aquí con el primer período de trabajo de la CNEF es que en este momento posdictatorial colaborará en la búsqueda por la reconstrucción democrática a partir de su trabajo sobre el buen uso del tiempo libre a través de la recreación. Promovía así una educación para el tiempo libre donde cada uno debía lograr organizar por sí mismo las actividades que más le convenían para su recuperación, y promovía hobbies⁵³ como una forma útil de ocupar el tiempo libre para que fuera favorable al trabajo. En este punto también podemos encontrar una similitud con algunos planteos que traen los actores de los CEC, por lo que se podría pensar que aquí encuentra raíz esta idea de:

el deporte y la recreación juega no se en la formación cultural, educativa de los gurises, de los no gurises, juega un rol fundamental, el concepto de tiempo libre [...] la idea de cómo hacer uso de ese tiempo, todo lo que representa al deporte y la educación física en el aula, en los centros educativos y cómo nos vinculamos de otra manera con otros, para mí es una actividad fundamental. Yo digo, como he aprendido lo que nos vinculamos en esos espacios y bueno, como generamos convivencia en esos lugares, todo lo que representa, yo que sé, la organización de campamentos, de cómo... el deporte y la recreación, pero con todo eso, ¿no? Como que la recreación, el paseo, los espacios, todo lo que hicieron en los CEC de lo que se encargaban de alguna manera los compañeros que llevaban adelante tu asignatura... (Horacio Pérez, comunicación personal, 2018)

⁵² Las plazas vecinales pasan a llamarse de esta manera.

⁵³ Los autores definen *hobby* como mercancía a ser producida y consumida. A su vez, plantean que cosifica el tiempo libre, así como se cosifica al hombre en la línea de producción (Seré Quintero y Fernández Vaz, 2016).

Sin embargo, Seré Quintero y Fernández Vaz (2016) dirán que la educación física era, en esos tiempos, una disciplina organizada para velar por las condiciones negociadas en lo que refiere a la venta y recuperación de la fuerza de trabajo de los sectores populares. Las intervenciones estatales apuntan y se vinculan a la recuperación de la fuerza de trabajo y, por tanto, al organismo, sin tener una mirada sobre el tiempo de ocio que vaya más allá de lo orgánico, por ejemplo, en la relación con lo cultural, como plantean Scarlato García y Bassani (2016), o en lo político, tal como plantean Seré Quintero y Fernández Vaz (2016). Es así que, en sus inicios, se puede ver relacionada a la educación física con el adiestramiento del organismo, de la salud y de la higiene, cuestiones que, según Seré Quintero y Fernández Vaz (2016), estructurarán el surgimiento de la educación del cuerpo en Uruguay. Sobre este planteo se puede decir que hay una diferencia con lo que en los CEC se busca, ya que, como se presenta en la cita, estos no son los fines específicos por los que Deporte y Recreación está en su propuesta curricular. Más allá de que en este análisis se puedan establecer ciertos acercamientos a esta idea, es importante dejar claro esto: los actores nunca presentan en su discurso una intención de educar a los cuerpos con estos fines productivos e industriales.

Sobre estas cuestiones no hay una gran profundización en los siguientes años,⁵⁴ pero sí se puede visualizar, a partir de las modificaciones que se realizan, una continuidad sobre la educación física como administradora y organizadora tanto de las actividades de recuperación como de los usos del tiempo libre de la población. Los documentos que permiten establecer esta relación son el informe de la Dirección Nacional de Deporte del Ministerio de Turismo y Deporte (2012) y las leyes 3.789, 10.398, 17.243, 17.866 y la 19.331, correspondientes a la creación de la CNEF, del Ministerio de Deporte y Juventud, del Ministerio de Turismo y Deporte y de la actual Secretaría Nacional del Deporte. Ya en la denominación de las últimas instituciones, y también en la actual, encargadas de las actividades que antes eran parte de la CNEF, se puede observar una ponderación por el deporte sobre otras áreas pertenecientes a la educación física y la cercanía que este fue estable-

⁵⁴ Relaciono esto con la poca producción que había en el momento dada la no conformación del Instituto Superior de Educación Física como parte de la Universidad de la República, hecho sucedido recién en el 2004.

ciendo con el Estado. Los ministerios llevaron su nombre y hoy en día existe una institución reguladora del mismo, pero que también regula parte de la educación física. Parece ser que, actualmente, el deporte es quien la engloba a ella y no al revés.

2.1.1.1 El buen uso del tiempo libre

Ahora bien, administrar y mejorar los cuerpos no es el único aspecto por el que debía preocuparse la CNEF, ya que otra de las políticas batllistas implementadas había sido la ley de jornada laboral, de 1915.⁵⁵ Esta habilitaba un tiempo fuera del tiempo productivo, estableciendo así otro de los cometidos de la CNEF referido al abordaje de este tiempo con el fin de intervenir en los lugares que representen un riesgo para el bienestar común. Es así que, a partir de este cometido, se presenta el proyecto de las plazas vecinales, que serán administradas por la CNEF.

La CNEF tenía como principal proyecto la creación de espacios populares de cultura física. Esta se basaba en la belleza y la perfección física, ya que esto daba cuenta de bellas condiciones morales y desarrollo intelectual.

El batllismo se focalizó en la ciudad de Montevideo, como el único centro político-burocrático, comercial e industrial del país, tomándolo como laboratorio de las nuevas políticas reformistas impulsadas por el sector. Montevideo no era estrictamente una “gran ciudad”, sin embargo, recibía directa influencia de las metrópolis europeas y pretendía tornarse una ciudad «“modélica”, en términos de expresión acabada de modernidad, belleza y hasta grandiosidad republicana» (Caetano, 2011, p. 25). (Scarlatto García y Bassani, 2016, p. 4)

Aquí podemos establecer una primera relación entre la realización de ejercicios físicos y el desarrollo de condiciones morales e intelectuales, que respondía a un modelo europeo. Así, resultó la creación de plazas de cultura física que trabajaban para el bienestar de la comunidad, esto es, dando respuesta a un problema generado en un tiempo fuera del trabajo y de la escuela. Tiempo en el que la finalidad era promover hábitos higiénicos, a través del ejercicio físico, los deportes atléticos y la seguridad, cuidando al individuo de

⁵⁵ La expresión «ideal de las tres ocho» alude a las «ocho horas de trabajo, 8 horas de descanso y 8 de recreación y estudio» (González Sierra, 1996, p. 202), que se pretendía conquistar como derecho del trabajador (Scarlatto García y Bassani, 2016, p. 15).

los peligros sociales, convirtiendo estos espacios en el uso conveniente del tiempo fuera del tiempo de trabajo. Es así que Scarlato García y Bassani (2016) dirán que las plazas de cultura física estaban al servicio de una cultura cívica.

El Estado, a partir de la Ley N.º 5.350, de 1915, debe ocuparse de producir un deber ser en este nuevo tiempo que antes no existía, un tiempo libre «amenazador», habilitado fuera del tiempo productivo y sobre el cual habría que incidir en busca del bienestar común. (Trabajaré sobre esta idea del bien común en el próximo capítulo.) Una idea interesante que traen Scarlato García y Bassani (2016) es la de pensar esta producción del deber ser por fuera del binomio trabajo/reposo, ya que el reposo es donde hay recuperación física para volver a trabajar. Pensar el tiempo libre fuera de esta relación permite pensar en lo cultural y alejarnos de lo fisiológico (Scarlato García y Bassani, 2016). Esto tiene que ver con la relación entre el tiempo libre de la población y la finalidad que tienen las plazas vecinales de promover hábitos higiénicos, dada la relación establecida entre la belleza, lo moral y lo intelectual. Se buscaba elevar la capacidad y la resistencia física de la población, hecho que favorecía directamente al trabajo y donde no se visualizaba una intención de separarse de este binomio trabajo/reposo, sino que, de lo contrario, continuaba estableciéndose una relación donde el tiempo libre era utilizado como un tiempo de recuperación del organismo para así mejorar el rendimiento productivo.

Scarlato García y Bassani (2016) plantean que no se hablaba del tiempo libre específicamente, pero es allí donde la CNEF define la producción de un deber ser correspondiente a este tiempo, lo que también colabora con la popularización de la educación física. Esta se populariza para llegar a los sectores más pobres de la sociedad, para integrarlos a sus dispositivos para su corrección y producción.

Algunas cuestiones que posibilita ver y pensar lo planteado en este apartado son, por un lado, que la preocupación por la educación de la juventud y la niñez ya existía en esos momentos, dado que se promueven diferentes formas de administración e intervención para sus cuerpos. A lo largo del capítulo podremos ver que en los CEC hay ciertas ideas que provienen de estas preocupaciones, uno de cuyos fines principales es captar a los jóvenes que están en la calle, sin estudiar ni trabajar. Por otro lado, a partir de lo conversado en el grupo focal de Casabó, se puede pensar en ciertas semejanzas que podrían ser el origen de algunos sentidos allí presentados, siempre considerando que, por más que la nomenclatura sea similar, los conceptos y las representaciones que circulaban antes y circulan ahora son diferentes.

A10 - Quizá para algunos también sea la única oportunidad que tienen hoy en día de hacer deporte, entonces, más que nada me parece importante para ellos [...].

A9 - Sí, en particular esta situación que tiene problemas graves en la casa, de violencia, de situaciones también que son extremas. Uno apenas conoce a los gurises, hurgás un poquito [...] viste cuando uno hace deporte, eso que decía Marce, hay veces que vos entrás ahí, liberás un montón de cosas que salís como con otra energía, como que cambian algunas cosas. Está buenísimo y más con esta población. Sobre todo, todo eso del trabajo en equipo y eso, pero como catalizador así, de cosas, está bueno. (Grupo focal Casabó, comunicación personal, 2018)

Una apreciación que me interesaría plantear es esta posibilidad, que en el pasado no se identifica, sobre el trabajo desde lo cultural, ya que en la cita se puede ver cómo estos docentes aprecian la posibilidad de acercar a los jóvenes a otros deportes, pudiendo pensar desde aquí nuevas posibilidades que nos permitan salir del binomio trabajo/reposo. Una semejanza que se puede identificar aquí es el contexto al que apunta la implementación del deporte y cómo este le adjudica más valor al lugar del deporte allí. Otro punto de encuentro con el CEC, cuya idea puede provenir de los fines que en un principio se pensaron para la CNEF, es el entendimiento que hoy en día se tiene sobre el deporte como salvador, que por el hecho de practicarlo produce formas de vida que favorecen a la sociedad y también al individuo. En el caso de los CEC, se puede visualizar esta relación entre las clases de Deporte y Recreación y su vínculo con los valores que su práctica adjudica.

Simplemente puedo decir que me pareció muy interesante, muy pero muy interesante que fueran esas las áreas de trabajo. O sea, por un lado, la filosofía, la matemática y la lengua, y, bueno, y después están estas tres áreas tecnológicas. Y uniendo todo eso, por todo lo que representa el Deporte y la Recreación, ¿verdad? (Horacio Pérez, comunicación personal, 2018)

Dado lo que plantean Seré Quintero y Fernández Vaz (2016), podemos evidenciar que, pasada la dictadura cívico-militar (1985), la CNEF continuaba con el mismo propósito: el de formar y recuperar niños, jóvenes y adultos con el fin de prepararlos para una sociedad de forma provechosa. Es así que se proponía la administración del tiempo libre, impartiendo en la sociedad cuál es su «buen uso». Este hecho colabora, según los autores, con la actividad laboral, porque es fuera del tiempo de trabajo donde se organiza la programación de actividad física para la recreación de la población. De esta forma, la recreación

pasa a ser la encargada de organizar las actividades que permitan un descanso activo, y es aquí donde se visualiza esta colaboración sobre la actividad laboral. Porque las actividades que se organizaban debían ser activas en beneficio de la recuperación orgánica y espiritual, refiriendo esta última a lo moral, tanto de niños como de trabajadores, característica por la que se refiere a actividad física, porque está enfocada en la mejora del organismo, hecho al que apunta la CNEF desde sus inicios.

Luego de la dictadura cívico-militar, para que el tiempo de recreación fuera útil, la CNEF plantea dos mecanismos. Uno: educar para el tiempo libre con la intención de lograr en la población la autogestión de diferentes actividades recreativas. El otro: promover actividades diferentes a las laborales, lo cual favoreció una forma productiva de organizar y estructurar el tiempo libre que era a través de la adopción de un hobby, destacando su importancia para organizar el tiempo libre de los individuos. Algunos entrevistados establecen cierto vínculo que permite pensar que esta idea de organización del tiempo libre tiene un sentido en los CEC, aunque con menos especificidad orgánica:

es donde desaparece el banco [...] el poder descontracturarnos y no sé, llevar adelante un juego, una actividad lúdica de cualquier tipo, un estar de otra manera o para hacer deporte, recreación, hacer una torta frita o salir al patio a mirar lo que nos rodea [...] eso lo podés hacer organizadamente o desorganizadamente y el profesor de Educación Física tiene una formación porque tiene una formación que tiene que ver con el manejo del cuerpo [...] que le hace posible, entre esos docentes que estaban ahí, llevar delante de la mejor manera ese espacio. (Horacio Pérez, comunicación personal, 2018)

A partir de esta cita, y con lo planteado anteriormente, puede encontrarse una raíz al sentido sobre lo que se espera de esta asignatura referida a la organización de este tiempo libre y su vínculo con ella. Es por eso que, a continuación, profundizaré sobre esta idea del tiempo libre y su relación con la educación física, particularmente con el programa de recreación creado por la CNEF.

2.1.1.2 Programa de recreación para un tiempo libre con mayores beneficios y su vínculo con el deporte

En esta búsqueda por modificar sus intervenciones, la CNEF creó diferentes programas para llegar a toda la población. En estos programas se buscaba amenizar la educación física con el fin de llegar a todos y también se la conjugaba con la construcción democrática que buscaba el gobierno. De hecho, la reorganización de la CNEF se orientaba hacia

la recuperación ocasionada por el desgaste de las actividades laborales (Seré Quintero y Fernández Vaz, 2016).

Es así que, con el fin de generar un tiempo donde se pueda adquirir los mayores beneficios, la CNEF desarrolló el programa de recreación. Esto se dio como respuesta a la necesidad de administrar el tiempo libre con el fin de maximizar la vida productiva. Para ello, Seré Quintero y Fernández Vaz (2016) plantean que se encontró la necesidad de un tiempo para educar sobre el tiempo, es decir, un tiempo para enseñarle a la población a hacer uso de este tiempo y obtener beneficios productivos (orgánicos y espirituales) de ello. Es aquí donde ingresa la recreación como centro de acción para este momento histórico posdictatorial. Esta será la encargada de organizar actividades que permitan, como ya se dijo, un descanso activo de los trabajadores. El objetivo de la recreación era liberar tensiones que se generaban por el trabajo, el estudio y más.

Gracias a lo expresado por Seré Quintero y Fernández Vaz (2016), se puede establecer una relación entre el tiempo libre y la recreación, donde lo que se buscaba a través de ella era la autogestión de la propia vida. Se dejó de necesitar una tutela, ya que cada uno organiza sus propias actividades para obtener mejores resultados. Es así que el tiempo libre se estableció como tiempo de recuperación del organismo,⁵⁶ siendo una instancia a favor de la dinámica de producción. Esto significa que el tiempo que puede llegar a ser improductivo fue puesto a favor de la productividad a través de la recreación, ya que, por su función de descanso activo, se posicionó como compensatorio de la actividad laboral. Por lo tanto, los autores plantean que, funcionando para esto no lograría la liberación humana, porque la recreación estaba siendo una actividad de recuperación.

En el caso de la educación física, esta introdujo el juego como principal atractivo del pueblo para lograr que la población se acercara a las plazas, justificado por ser beneficioso para el organismo y el carácter, y por estar asociado a la práctica del deporte.⁵⁷ Se crearon espacios en la ciudad que garantizaban la seguridad necesaria para el desarrollo del juego

⁵⁶ No es ajeno a la lógica del capital, dado que debe ser parte de la negociación de la venta (parcial) de la fuerza de trabajo, hecho que afirma al trabajador como propietario y administrador de su fuerza (Seré Quintero y Fernández Vaz, 2016).

⁵⁷ En los antecedentes para presentar el anteproyecto de las plazas vecinales de cultura física estas fueron caracterizadas como *pulmones populares*.

de los niños.⁵⁸ Esto también se vincula con la voluntad de la educación física luego de la dictadura cívico-militar (1985) de eliminar la realización de propuestas impositivas y obligatorias sobre el cuerpo y de comenzar a proponer propuestas atractivas que buscaran la conciencia de quien participa, con el fin último de lograr una autogestión del tiempo libre por parte de la población. Cabe aclarar que este nuevo modelo de educación física buscaba el logro de resultados, conjugar responsabilidad con autoridad y permisividad, y era promotor de iniciativas individuales. Su interés radicaba en alejarse de la característica militarista que obtuvo durante la dictadura.

2.1.3 La ponderación del deporte a nivel estatal

Como se viene mostrando, en la década de los noventa la educación física comenzó a ser promotora de estilos de vida saludable. Estas actividades ponían su énfasis en una vida activa en términos físicos, lo que implicaba actividades necesarias para recuperar la fuerza de trabajo, encontrando una continuidad con la idea de descanso activo que comenzó a establecerse luego de retomada la democracia. Se promovía así, como dicen Seré Quintero y Fernández Vaz (2016), una vida pasiva en términos políticos.

En el año 2000 se creó el Ministerio de Deporte y Juventud, donde se sumarían competencias tanto de la CNEF como del Instituto de la Juventud (INJU). En este pasaje al Ministerio de Deporte y Juventud, la CNEF se disolvió. Entonces pasó a ser competencia de este Ministerio asesorar y proponer sobre políticas nacionales al Poder Ejecutivo, llevar adelante los competidos que tenía asignada la CNEF y el INJU, entre otras (Art. 85, Ley N.º 17.243, 2020).

La CNEF era vista por el Estado como una estructura que demandaba mucha actividad burocrática, lo que no colaboraba con descentralizar su administración. Tampoco permitía dar rápida respuesta y ejecutar tanto las demandas como los servicios. A su vez carecía de planes estratégicamente diseñados y de una identificación precisa de su rol fundamental en el desarrollo de un componente esencial de la política social de los estados modernos. Asimismo carece de los instrumentos modernos de gestión para la formulación de esos planes a ser aplicados en el desarrollo del “deporte” a escala nacional en el ámbito

⁵⁸ Scarlato García y Bassani (2016) identifican esto como clave para la institucionalización del juego.

público y privado. (Dirección Nacional de Deporte - Ministerio de Deporte y Juventud, s.f., párr. 5)

Podemos ver aquí un interés por el Estado en mejorar la administración y la organización en lo referido al desarrollo deportivo. A su vez, se sigue visualizando un punto de partida para pensar sobre estas cuestiones desde el rendimiento y la mejora productiva. No se visualiza una intención de promover y mejorar estos espacios con el fin de acercar a la población a la cultura y poder trabajar sobre este tiempo, no desde una recuperación para el organismo, sino como posibilidad de conocer, siendo la educación y la formación un fin en sí mismo (Berlín, 1988). Se intenta, así, promover un uso del tiempo libre que posibilite acercarse a lo cultural (Scarlatto García y Bassani, 2016).

Por su parte, el INJU contaba con una pequeña estructura. Su versatilidad le permitía llevar adelante los programas interinstitucionales de forma fácil y exitosa, tanto con el sector privado como con el público. A su vez, tenía facilidad para identificar los problemas y las demandas de los y las jóvenes. Su dificultad radicaba en tener un alcance nacional en sus respuestas para poder llegar a la mayor cantidad de ciudades del país. Fue en esta unión, a partir de la creación del Ministerio de Deporte y Juventud, que se puede visualizar una primera articulación y relación directa entre el deporte y los jóvenes desde el Estado.

En el año 2005, a partir de la Ley N.º 17.866, se estableció que el turismo y el deporte conformaran un mismo inciso, creándose el Ministerio de Turismo y Deporte. En esta ley se llevó adelante, también, la creación del Ministerio de Desarrollo Social (Mides). Entre ambos ministerios se repartieron las atribuciones que tenía el Ministerio de Deporte y Juventud, pasando a formar parte del primero el deporte y del segundo la juventud, el INJU pasó a ser parte del Ministerio de Desarrollo Social. En lo que refiere al deporte, se creó la Dirección Nacional de Deporte, que respondía al Ministerio de Turismo y Deporte (Art. 15, Ley N.º 17.866). Esta se conformó por un director nacional, uno de promoción deportiva y uno de infraestructura.⁵⁹ Referido a las competencias de esta dirección, o de este ministerio, llama la atención que no existan aclaraciones en dicha ley. Se establece que a la dirección creada le competen las mismas tareas que en el Ministerio de Deporte y Juventud. Esto lleva a pensar que, más allá de haber coincidido en un mismo ministerio,

⁵⁹ Para profundizar, ver: <https://www.gub.uy/secretaria-nacional-deporte/institucional/creacion-evolucion-historica>.

el deporte y la juventud no fueron pensados como posibles categorías a ser articuladas, pensadas y trabajadas, sino que continuaron su trabajo de forma independiente.

En el año 2015, bajo la Ley N.º 19.331 se creó la Secretaría Nacional de Deporte, la cual respondía a Presidencia y a la que se le adjudicó la característica de órgano desconcentrado.⁶⁰ A partir de este cambio, todas las atribuciones y competencias que antes le correspondían al Ministerio de Turismo y Deporte, referidas al área deportiva, pasaron a ser responsabilidad de la Secretaría Nacional de Deporte. Dentro de sus competencias estaba tener como «cometidos la formulación, ejecución, supervisión y evaluación de planes en el deporte, así como la instrumentación de la política en la materia» (Art. 1, Ley N.º 19.331). En esta instrumentación se incluyó el desarrollo de un diagnóstico que presente el estado de situación de deporte en el país, el Plan Nacional Integrado de Deporte (PNID), elaborado por la Dirección Nacional de Deporte del Ministerio de Turismo y Deporte (2012) y la promoción de medidas que posibiliten la seguridad integral en él. A partir del desarrollo del PNID se puede observar que esta seguridad refería tanto a condiciones edilicias, de infraestructura, que condicionan el uso de los espacios de las plazas de deporte y la falta de accesibilidad para personas con movilidad reducida, como a la sensación de seguridad, pudiendo determinar que hay horarios en los que no se realiza actividad porque las familias no se sienten seguras yendo.

Un dato de la realidad es que los intereses, gustos y expectativas de calidad de los usuarios cambian mucho más rápido que la capacidad de adaptación de las estructuras prestadoras de estos servicios. Ejemplo de esto son los estándares de higiene y confort en los vestuarios y baños, la iluminación, las condiciones de accesibilidad y seguridad de las instalaciones y sus entornos o las propias actividades desarrolladas en las plazas de deportes (Dirección Nacional de Deporte - Ministerio de Turismo y Deporte, 2012, p. 60)

Sobre los sustentos que debe contar y tener en cuenta la administración central para con esta nueva institución incluye, la organización de competencias y torneos, apoyo econó-

⁶⁰ Los órganos desconcentrados no tienen personalidad jurídica ni patrimonio propio, jerárquicamente están subordinados a las dependencias de la administración pública a que pertenecen, y sus facultades son específicas para resolver sobre la materia y ámbito territorial que se determine en cada caso por la ley. Al respecto, ver: <https://definicion.org/organo-desconcentrado#:~:text=Los%20%C3%B3rganos%20desconcentrados%20no%20tienen,cada%20caso%20por%20la%20ley.>

mico y de entrenamiento para deportistas o, si no está dicho apoyo, se los deberá acompañar en las campañas donde se promocionen (Art. 1, Ley 19.331). Al momento de su creación se estableció una dirección conformada por:

un Secretario Nacional de Deporte, un Subsecretario Nacional de Deporte, un Gerente Nacional de Deporte, un Coordinador del Área de Deporte Comunitario, un Coordinador del Área de Deporte y Educación, un Coordinador del Área de Deporte Federado y un Coordinador del Área de Programas Especiales. (Art. 4, Ley 19.331)

Otra de las tareas que se le adjudicaron a la Secretaría Nacional de Deporte fue de asesorar tanto al Ministerio del Interior como a Presidencia sobre estudios de prevención y control de la violencia en los diferentes espectáculos deportivos. Sumado a esto, también se le atribuyó la tarea de brindar asesoramiento sobre las medidas a presentar para trabajar sobre la seguridad integral en el deporte. Todo esto se debe a que a esta nueva institución se le sumó la Comisión Honoraria para la Prevención, Control y Erradicación de la Violencia en el Deporte, que estaría presidida por un representante de la Secretaría Nacional de Deporte.

A lo largo de este recorrido histórico se puede leer cierto sentido de consideración tanto del deporte como de la juventud, pero sin un horizonte claro para ambos sobre lo que se espera y quiere de ellos. Esto llevó al movimiento de un ministerio a otro sin mucha modificación de sus atribuciones, pero sí de quienes lleven adelante la ejecución de cada uno. Ambos tenían diferentes formaciones, que poca relación tenían con la educación física, pero sí con áreas desde las que, se podría decir, surge esta, como son la medicina, la milicia y el Estado.

En el caso de la Secretaría Nacional de Deporte, las plazas pasaron a ser el centro del desarrollo del deporte comunitario, desde donde se buscaba llegar a toda la población e incrementar la práctica femenina del deporte. La institución planteó, a través del PNID, la vigencia del concepto de las plazas de deporte, pudiendo pensar que, habiendo pasado cien años, se sigue trabajando con los fines y objetivos presentados en apartados anteriores.

En este sentido, es importante destacar el mantenimiento del concepto *plaza de deportes* como referente de instalación deportiva comunitaria; a punto de cumplir 100 años, el concepto sigue vigente: instalaciones excelentemente

ubicadas en la trama urbana de las ciudades y comunidades, que permiten el acceso fácil de una parte importante de la población; instalaciones abiertas y accesibles; instalaciones pensadas para el desarrollo de actividades de iniciación deportiva, de recreación, de salud o, incluso, de competición... (Dirección Nacional de Deporte - Ministerio de Turismo y Deporte, 2012, p. 71)

Sí se puede ver una diferencia en relación a que hoy en día sí se plantea la búsqueda por el acercamiento a la cultura en ese tiempo libre. Sin embargo, se piensa y habla desde la gestión y la administración como el centro, lo que lleva a un cuidado sobre el organismo, porque lo que se busca es una vida saludable para la población. Planteo esto ya que uno de los puntos que se presentan es la relación entre el deporte y la disminución del sedentarismo, otro caso que nos permite pensar en las actividades que se realizan y piensan desde el deporte comunitario como descanso activo.

En la búsqueda por identificar ciertas semejanzas que puedan potencializar tensiones y discusiones sobre lo que hoy sucede y su historia. Sobre este recorrido se puede pensar que hay una ponderación sobre el deporte. También, las clases de Deporte y Recreación son identificadas como un espacio de descanso y recuperación de energía, como vimos anteriormente. Es así que, se puede pensar una semejanza entre el descanso activo, en el que se basaba el trabajo en las plazas anteriormente, y la disminución del sedentarismo sobre el que se trabaja hoy.

En lo que refiere a una perspectiva o conceptualización sobre el deporte, no se visualiza más que un aspecto higienista, de búsqueda de conservación de la vida. En la actualidad, su promoción apunta a favorecer y mejorar la competencia, buscando también que el deporte llegue a todos y todas y sea para todos y todas. Se puede observar una descentralización del deporte, ya que, por un lado, está la gestión realizada por la Secretaría Nacional de Deporte, correspondiente a las plazas de deporte, y, por otro, las Intendencias,⁶¹ que desde los diferentes municipios trabajan sobre el deporte. Sin embargo, no hay una posición sobre cómo se quiere que estas políticas lleguen a la sociedad, lo que lleva a que su implementación y reproducción sea como lo que vemos en la televisión, reproduciendo una hegemonía deportiva que en muchos espacios y contextos se puede llegar a contradecir con lo que en ese lugar se busca.

⁶¹ Gobiernos departamentales, hay una por cada departamento.

Lo presentado hasta ahora nos permite establecer varias líneas de discusión sobre los sentidos que la educación física, el deporte y la recreación traen como herencia, y por lo tanto, constituyen gran parte de los fines de esta política pública. Es así que, a continuación, presentaré el análisis realizado al intentar dar respuesta a la mirada de la política pública de los CEC con esta base histórica presentada.

En el cuadro siguiente, se sistematizan las categorías evidenciadas para cada período.

COMISIÓN NACIONAL DE EDUCACIÓN FÍSICA (CNEF)	CULTURA FÍSICA	EDUCACIÓN FÍSICA: DEPORTE Y RECREACIÓN.
<p>Fines: Fomentar e impulsar la cultura física en el país.</p> <p>Se crea por la necesidad de una educación del cuerpo.</p> <p>El cuerpo pasa a ser objeto de preocupaciones políticas y pedagógicas.</p> <p>Hace llegar a la población hábitos saludables.</p> <p>Proyectaba ser obligatoria para primaria y secundaria.</p> <p>Entrenamiento (entre 7 y 14 años) favorece:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Hábitos de disciplina. - Despierta sentimientos nobles. 	<p>Fines: Fomentar e impulsar la cultura física en el país.</p> <p>Se crea por la necesidad de una educación del cuerpo.</p> <p>El cuerpo pasa a ser objeto de preocupaciones políticas y pedagógicas.</p> <p>Hace llegar a la población hábitos saludables.</p> <p>Proyectaba ser obligatoria para primaria y secundaria.</p> <p>Entrenamiento (entre 7 y 14 años) favorece:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Hábitos de disciplina. - Despierta sentimientos nobles. 	<p>PERÍODO BATLLISTA</p> <p>Fines: Fomentar e impulsar la cultura física en el país.</p> <p>Se crea por la necesidad de una educación del cuerpo.</p> <p>El cuerpo pasa a ser objeto de preocupaciones políticas y pedagógicas.</p> <p>Hace llegar a la población hábitos saludables.</p> <p>Proyectaba ser obligatoria para primaria y secundaria.</p> <p>Entrenamiento (entre 7 y 14 años) favorece:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Hábitos de disciplina. - Despierta sentimientos nobles. - Estimula buen compañerismo. - Contrarresta efectos perjudiciales para la salud y la moral.
<p>Propósito: Formar y recuperar a niños y jóvenes.</p> <p>Administra el uso del tiempo libre (buen uso, colabora con la actividad laboral)</p> <p>Orientada a la recuperación ocasionada por el desgaste de la actividad laboral.</p>	<p>- Despierta sentimientos nobles.</p> <p>- Estimula buen compañerismo.</p> <p>- Contrarresta efectos perjudiciales para la salud y la moral.</p>	<p>PERÍODO POSDICTATORIAL</p> <p>Cometido: Organizar la vida de los trabajadores con propuestas atractivas que apelan a la conciencia del participante.</p> <p>Nuevo modelo: logro de resultados.</p> <p>Opción no formal: se ameniza su práctica en busca de la construcción democrática.</p> <p>Rol docente: Debe cambiar gimnasia por clases atractivas que lleguen a más gente, pero igual de educativas.</p> <p>Recreación: Se desarrolla el programa de recreación que busca educar para el tiempo libre (autogestión de diferentes actividades recreativas), promover actividades diferentes a las laborales (favorece la adopción de hobbies: forma productiva de organizar y estructurar el tiempo libre).</p> <p>Promotores de estilos de vida saludables.</p> <p>Lugar de reencuentro, lejos de influencia ideológica que afecte la estabilidad social: favorece la vida pasiva en términos políticos y activa en términos físicos.</p> <p>Organiza actividades que permiten descanso activo de trabajadores.</p> <p>Compensatoria de la actividad laboral. Es una actividad de recuperación.</p> <p>Busca positiva higiene mental.</p> <p>Rol docente: Organiza estas actividades y sus tiempos. Debían</p>

CUADRO 3. Categorías evidenciadas en cada período.

2.2 Un programa que «atraiga a poblaciones desertoras»⁶²

Para comenzar a pensar cómo la mirada de la política pública de los CEC ve y piensa la juventud, como primer punto es importante presentar el objetivo general del proyecto de los CEC, ya que de él deriva su implementación y ejecución. El objetivo general, entonces, es:

Generar ámbitos que den la oportunidad al desarrollo personal de los jóvenes con énfasis en aquellas dimensiones asociadas a la integración social, la formación del carácter, la convivencia, la creatividad y el pensamiento crítico, así como de las habilidades y capacidades relacionadas con el trabajo en equipo, la resolución de problemas, la generación de proyectos, la comunicación, utilizando la tecnología como elemento transversal y clave de ese desarrollo. (CETP, 2014, p. 5)⁶³

A partir del objetivo presentado y junto a la lectura de Llobet (2000), podemos hacer un primer planteo sobre este proyecto. Comparto con la autora que la política pública, en este caso el Planeamiento Educativo y Educación Básica⁶⁴, es la que establece los principios generales previos a lo que allí sucede y busca modificar ciertos aspectos, en este caso, del joven. Aquí está relacionado con su accionar en el ámbito social y educativo, y es interesante cómo esto aparece reiteradas veces en los diferentes entrevistados. Así se introduce la idea de sacarlos de un mal lugar, mirada que corresponde al mundo adulto. Con el planteo de Chávez (2005) se puede identificar la relación de este objetivo con los discursos y las representaciones sobre los jóvenes que trae la autora, donde uno de ellos refiere al «joven como un ser incompleto» (p. 15). Esta incompletitud refiere a ser adulto; por lo tanto, se establece un derecho para poder intervenir sobre él y así ayudarlo a completar su ser. Entonces, se puede ver, desde este planteo de la autora, que no habría posibilidad de sujeto político por parte del joven.

⁶² Así lo planteó uno de los participantes en el grupo focal de Casabó (2018).

⁶³ El documento no consta de objetivos específicos, por eso no fueron presentados.

⁶⁴ Tanto Planeamiento Educativo como Formación Básica pertenecen al Consejo de Educación Técnico Profesional (CETP-UTU).

Además de la identificación de este discurso sobre el joven, también podemos visualizar que hay allí una interpretación del ciclo de la vida como competencia. Por ende, es necesario llegar a una meta, lograr algo (Chávez, 2005). Esta meta se puede identificar en las fuentes cuando, como respuesta a cuáles eran los lineamientos políticos que promovía el proyecto CEC, una de las cocreadoras del proyecto planteó:

buscando la centralidad en el sujeto, la adaptación de la propuesta al sujeto, el desarrollo de ciertas capacidades. [...] determinadas capacidades que están vinculadas con el desarrollo emocional, con el desarrollo de áreas de conocimiento básicas, como puede ser la expresión, la lengua, el razonamiento lógico matemático. [...] para nosotros era imperioso que el desarrollo de esa propuesta estuviera o vamos a decir respetara algunos principios de política educativa que tenían que ver con la adaptabilidad, la integralidad, la continuidad educativa. (Rosana Flores, comunicación personal, 2018, p. 6)

Sumado a esto, creo importante traer la articulación que plantea Chávez (2005) sobre esta representación de los jóvenes y la división social del trabajo, quien se refiere a las existentes en las formaciones económicas capitalistas. Estimo que esta articulación responde al empeño por trabajar por competencias y en la búsqueda de una meta. De hecho, las competencias que nos permiten lograr esa meta se relacionan con un cuerpo productivo para el sistema, cuestión que desarrollé en el capítulo anterior con su relación con el deporte. Aquí podemos identificar una triangulación entre el deporte, los CEC y la juventud; desde las políticas públicas impartidas por el CETP para los jóvenes, en el caso del deporte, se piensa desde las competencias y la eficacia, siendo estas formas que responden a la producción y no a la formación.

Tanto en la fundamentación, en el objetivo general del proyecto como en las citas de docentes se entiende un punto de partida donde las y los jóvenes no tienen ninguna de estas cuestiones nombradas, lo cual se puede relacionar con «el reconocimiento explícito de no ser portadores de ninguna verdad absoluta» (Reguillo Cruz, 2007, p. 14). A su vez, son cuestiones relacionadas con la moral y no con lo académico, donde lo que se busca es lograr que los jóvenes formen parte de espacios con determinada estructura que exigen determinados códigos sociales. Esto también se puede ver en el planteo de una de las docentes del área, quien al ser cuestionada sobre los aspectos en los que colaboran, trajo estas cuestiones referidas a lo social.

lo vincular, como dije, lo vincular y trabajo en grupo más que nada. Porque más que nada también trabajo, eh, hago deportes colectivos entonces la parte de trabajo en grupo y eso, le pongo...que un equipo es esto y que más allá de la competencia sana también [...] cuando termina el deporte nos saludamos [...] competencia sana, eso me gusta inculcarlo también, que no es pierdo y me re caliente y me frustró, no, no existe eso, estamos para divertirnos acá. Si querés competir fuerte, tenés un club, tenés lugares para competir fuerte y ta. (Carla Barreiro, comunicación personal, 2018)

Sobre esta cita me interesa realizar una observación, que retomaremos en el próximo capítulo. Esta diferencia que aparece en varias de las entrevistas a los docentes del área Deporte y Recreación, en base a la idea de que hay dos formas de deporte, una que educa en valores y nos hace ser buenos ciudadanos, no nos enoja, nuestras formas son sanas y se sabe perder; y otra, al parecer, no tiene escrúpulos.

El deporte se supone como un adjudicador de figuraciones necesarias para que estos jóvenes logren el objetivo del mundo adulto. Dado que desde estas prácticas deportivas se colabora en aspectos sociales y de conducta que plantean Elias y Dunning (1992), como son las reglas, en base a las que se estructuran pautas de conducta y se delimita lo que se puede o no sentir; así como también se estructura el uso del tiempo, herramienta que también colabora en la producción específica de una matriz que organice una forma de vivir en sociedad, porque su vida comienza a girar en torno a un tiempo del cual todos dependemos de manera universal. La individualización es la que brinda el sentido de lo propio y la lucha por llegar a lograr algo por uno mismo. El autocontrol, característica de la burguesía en ese momento, rige hoy en día para todo joven que quiera (y deba) insertarse en el sistema educativo formal, para el caso de los CEC. Como se viene argumentando, estas representaciones parten de entender al joven como desviado o posible peligro, el cual debe cambiar sus hábitos a partir de una autogestión de sí. A su vez, vale considerar la categoría que Chávez (2005) presenta sobre Braslavsky (1986), donde se pueden relacionar estas representaciones con lo que Braslavsky llama *juventud gris*, donde el joven es quien «contiene todos los males». Son el grupo etario al que más afectan las crisis, los hábitos hereditarios y la sociedad autoritaria. «Ellos serían la desgracia y la resaca de la sociedad argentina, aunque se la presente irónicamente como “grupo social privilegiado”» (Braslavsky, 1986, apud Chávez, 2005, p. 20). Lo interesante del planteo de esta autora es que permite visualizar cómo, además de que los jóvenes del CEC podrían estar

dentro de esta representación gris, con esta política pública se busca *hacerlos parte* de la juventud, que Braslavsky define como *dorada*. Este sería el «mito de la juventud homogénea» (Braslavsky, 1986, apud Chávez, 2005, p. 20). En él, el discurso sobre ellos es que todos los jóvenes son privilegiados, viven sin angustias ni responsabilidades; tienen la posibilidad de no preocuparse o militar por sus privilegios, haciendo uso y disfrute del tiempo libre y ocio, «y todavía más ampliamente, de una “moratoria social”» (p. 20) que es lo que les posibilita vivir de esta forma. Aparentemente, circula una idea de que esto es posible, sobre todo, trabajando desde el deporte.

Esto también se puede observar en lo dicho por otro de los docentes del área Deporte y Recreación. Ambos docentes hacen gran hincapié en la convivencia y en formas de control del cuerpo necesarias para poder vincularse:

... que logren convivir en armonía digamos, que logren respetarse, tolerarse, divertirse, me parece súper importante que se divierta y bueno, pasa por ahí, ya te digo, creo que es el objetivo del centro también, porque el espacio es reducido, entonces si es un desorden o un caos es muy fácil que se distorsionen [...] convivencia y nada, el gusto y si no te gusta tanto, bueno, ta, al menos la pasaste bien y te aporta en el sentido de que al ser muy variadas las edades y los niveles ellos logran como que tolerarse, respetarse, ¿viste? O sea, me parece super valorable cuando no tenés peleas, cuando no hay clima tenso... por el contexto en el que estás. (Luis Carballo, comunicación personal, 2018)

Aquí se puede identificar otra de las representaciones que plantea Chávez (2005), según la cual el joven es un potencial peligro. Entonces, hay que trabajar con él para disciplinarlo y que no llegue a serlo, reforzando así las formas de trabajo que plantean los docentes y su necesidad por fortalecer estas normativas necesarias para la convivencia. Esta visión también se puede encontrar en la entrevista realizada a uno de los referentes institucionales, donde plantea esto de una forma similar:

con JJ unos vecinos nos dicen estamos deseando que «empiecen así los gurises dejan de salir a la calle» [...], visualizar de que un montón de gurises que andaban en la calle sin hacer nada, que no trabajaban, que no estudiaban, se volverían a reencontrar con las ganas de aprender... (Horacio Pérez, comunicación personal, 2018)

Se puede visualizar de manera más explícita esta representación del joven como potencial peligro y, por ello, la necesidad de alejarlo de diferentes lugares que lo posibilitem, como es la calle. De todas formas, también se puede identificar aquí otra representación que es la del «joven como ser no productivo» (Chávez, 2005, p. 15), noción a partir de la cual es posible establecer una relación entre el tiempo de productividad y el tiempo de trabajo. En definitiva, se ve al joven con excesivo tiempo libre y es, por lo tanto, un ser ocioso, lo que lo hace ser improductivo económicamente. Sumado a eso, está el hecho de que este tiempo libre es mal utilizado, desde la mirada adultocéntrica, cuando está en la calle.

En la búsqueda de poder pensar sobre la mirada hacia los y las jóvenes como una construcción social a partir de la cual se piensan políticas públicas y su forma de implementación, Reguillo Cruz (2007) intenta traer las formas en que la juventud se expresa y manifiesta. Su planteo muestra la necesidad de problematizar tanto sus expresiones y manifestaciones como sus actos, pero no desde la descripción para caracterizarlos, sino intentando mostrar la importancia que tiene conocer sobre esto para lograr entender cuáles son las construcciones que allí se dan y qué representaciones y sentidos se tienen (Reguillo Cruz, 2007). Esto permite pensar en formas de trabajo en función de sus intereses, hecho que en el objetivo general no se observa, ya que es el mundo adulto quien decide que estas son las áreas que al joven le van a interesar. Sin embargo, se puede ver en esta política la intencionalidad de trabajar en base a sus intereses, donde lo que se espera es que a partir de ello se trabaje sobre lo que los mueve, los apasiona. Sobre esto, uno de los referentes comenta lo siguiente:

La idea era implementar un proyecto abierto para los gurises, con mucha creatividad, intentando por todos los medios que los gurises encontraran una propuesta nueva y que les resultara atractiva [...] la idea era trabajar por proyectos, la idea era vincular desde esa perspectiva, que desapareciera esa postura del docente-asignatura, que los docentes sumarían desde su área, pero en los proyectos que estos gurises pudieran plantearse, buscar y trabajar sobre centros que los motivara a los chiquilines, que les resultara de interés y ahí tratar de de que, bueno, de que aflorara toda esa creatividad que tienen los gurises a esa edad. (Horacio Pérez, comunicación personal, 2018)

A partir de esta cita podemos visualizar una representación del «joven como ser victimizado» (Chávez, 2005, p. 16). Esta autora plantea que aquí se justifican los actos del joven con la ley por su lugar social en el sistema. Para el caso de los CEC, encuentro esta

relación en tanto se crean estos lugares dado que, por el contexto social en donde están, existen jóvenes que no se adaptan al sistema educativo tradicional. Es así que se entiende que el joven es víctima de este sistema tradicional y se buscan nuevas formas de captarlo, creando nuevos espacios de aula y diferentes actividades que lo motiven. En relación a los discursos que la autora plantea, esta representación se relaciona con un discurso sociologista donde el joven es una víctima por ser producto de lo que sucede en la sociedad. En este escenario, lo social se presenta como más allá de lo humano; por lo tanto, no hay posibilidad de que el sujeto modifique lo que allí sucede. Según este discurso, las respuestas sobre el joven estarán por fuera de él ya que «es una víctima de la globalización, de la sociedad moderna, del posmodernismo, de los medios de comunicación, del sistema escolar que no funciona, de los malos profesores» (Chávez, 2005, p. 19). Parafraseando a esta autora, podemos decir que este discurso inhabilita la capacidad de agencia del joven, ya que no se lo identifica como un actor social capaz de crear su propio camino o bien, si se considera que puede crear su camino, él mismo será producto del sector social donde esté, por eso es necesario que el mundo adulto se encargue de ello.

2.2.1 Jóvenes como sujetos de derecho

En las fuentes utilizadas para realizar esta investigación se puede identificar esta intención de trabajar sobre los intereses de los jóvenes. Sin embargo, se puede ver que el punto de partida vuelve a ser la mirada del adulto. A su vez, tal como plantea Llobet (2015), se puede observar esta intención, impuesta desde el mundo adulto, de eliminar la autoridad y vincular el gobierno del cuerpo, en este caso de los jóvenes, con lo afectivo, como si allí no circularan relaciones de poder que influyen en este gobierno. Podemos identificar esto en lo que comenta una de las docentes del área al ser cuestionada sobre sus objetivos:

Bueno, mi objetivo fue que confiaran en mí [...] yo lo que quería era que realmente confiaran en mí, que dejaran de ver mi aspecto de afuera para que realmente conocieran lo que yo era como persona y a partir de eso pudieran confiar. Y, bueno, si tienen algún tema para hablar de sexualidad..., también el deporte también he trabajado [...] entonces mi objetivo fue ese, que confiaran en mí en todo aspecto. (Leticia González, comunicación personal, 2018)

Aquí se puede ver cómo la docente, más allá de su rol como tal, se muestra como actor a ser consultado y que está disponible para el joven. Puede interpretarse que, previamente,

se asume que estos jóvenes lo necesitarán. Se puede pensar aquí en una representación del joven como víctima y también como alguien inseguro. Como víctima porque hay una mirada sobre él afectada por faltas o violencias, ya que, por el contexto donde están, se asume que si no hay un acercamiento no habrá forma de habilitar un vínculo. Ahora bien, es importante destacar aquí que son planteos desde la mirada adulta y no desde la del joven. Sobre esta última representación, Chávez (2005) plantea que el joven es inseguro de sí mismo y de su entorno y que, por lo tanto, se legitima la intervención del adulto sobre él. También, según Llobet (2015), se legitiman formas de intervención a partir de la proyección de derechos, donde salen a flote las necesidades emocionales y afectivas, como en este caso la confianza. Esta combinación entre proteger los derechos de niñas, niños y adolescentes, por un lado, y el intento por trabajar sobre y desde las emociones, por otro, lleva a realizar intervenciones «preservándolas de la sombra de arbitrariedad que empañaba las intervenciones tutelares, ocultando la distribución del poder» (Llobet, 2015, p. 42). Podremos visualizar esto a lo largo de todo el capítulo, dado que gran parte de los entrevistados resalta este tipo de relación afectiva con los jóvenes. El hecho es que no se asume que hay un poder sobre los cuerpos de los jóvenes y sí se muestra esta forma de vínculo como una fortaleza, silenciando así las relaciones de poder que allí están circulando. Sumado a esto, tampoco se tiene presente que como adultos legitimamos constantemente nuestra intervención sobre ellos asumiendo que es el adulto quien puede mostrarles el camino. Sobre esto, uno de los referentes del CEC plantea:

La idea era, bueno, hay un montón de gurises desvinculados educativamente, ¿no? Que sobre todo esos números se dan mayoritariamente en determinada zona y fue una apuesta fuerte a trabajar con un proyecto educativo que introduce cuestiones bastante innovadoras a tratar de implementarlo en esas zonas... (Horacio Pérez, comunicación personal, 2018)

Continuando con los planteos de Llobet (2000), podemos identificar en esta cita, y también en la configuración del proyecto y sus objetivos, que hay una búsqueda por ampliar los derechos de estas minorías, en este caso los y las jóvenes, lo cual delata «una base esencialmente no democrática ni universal en los modos en que se instituyó y configuró la ciudadanía» (Llobet, 2000, p. 1). El hecho es de qué modo se implementan estas políticas, cómo se configuran y ejecutan pensando en la habilitación de esta población a derechos que no le son posibles de acceder. En este caso, se busca insertarlos en la

educación, pero desde un principio se asume que son los jóvenes quienes no logran adecuarse al sistema formal.

Ahora bien, en su búsqueda por captar y vincular a estos jóvenes con el sistema educativo, el CETP logra una resignificación de formatos de enseñanza y de clase donde se puede vislumbrar que hay un entendimiento sobre la necesidad de otras formas educativas. Sin embargo, veremos a continuación que dentro de esta nueva forma hay estructuras y formas de educar a estos jóvenes que están ligadas a formatos hegemónicos o tradicionales; un ejemplo de esto es justamente cómo piensan los actores del CEC el deporte.

2.3 Los jóvenes y el CEC: «pibes que se portan mal»⁶⁵

Para poder pensar la política pública de los CEC y su relación con la mirada que se tiene de la juventud, creo importante comenzar identificando que una problemática que se plantea es la falta de producción sobre estas cuestiones, lo que genera que la mirada hacia este grupo y, por tanto, el lugar desde donde se piensan las políticas que para este se estipulan parten desde una caracterización hecha por externos que no problematizan lo que allí ven para entender lo que sucede, sino que buscan su modificación. Intentan acercarse a los jóvenes las estructuras propias de la sociedad y de las instituciones. Es así que en este apartado mostraré cómo se piensa y se trabaja el deporte desde la mirada que se tiene sobre el joven, poniendo en discusión cómo sus diferentes interpretaciones inciden en las clases del CEC.

Esto lo vemos en lo que comentan los entrevistados. En su discurso podemos encontrar esta tensión que plantea Reguillo Cruz (2007) sobre la caracterización de los jóvenes sin una problematización de sus manifestaciones y actos:

los adolescentes que desertan del liceo vienen para acá, a veces vienen directamente de la escuela para acá [...] lo vivencio como un lugar de contención, [...] como no soportan la carga horaria y la cantidad de horas que tienen en el liceo, vienen para acá. Se trabajó mucho en la construcción de vínculos con

⁶⁵ Esta expresión fue extraída de la entrevista a Mariela Crece (comunicación personal, 2018).

los chiquilines [...] el proyecto me parece genial. [...] prestamos mucha atención a lo que es, este, la parte social y afectiva... (Leticia González, comunicación personal, 2018)

Se puede volver a ver aquí la representación del joven como inseguro, al que hay que brindarle afecto y contención, pero también como posible peligro, lo que justifica que se lo deba educar en aspectos que socialmente son «los adecuados». A su vez, esta caracterización afecta los fines que algunos docentes tienen sobre sus clases:

[quiero] que les cope, yo sé que a veces es difícil, pero ta, soy como bastante [...] de ver, tiro la actividad y veo qué onda, pero ta, hay chicos que son muy cambiantes, hoy van y me laburó bárbaro y mañana vienen y les planteo lo mismo con algo diferente y no lo quieren hacer. El público CEC es especial a veces... (Luis Carballo, comunicación personal, 2019)

También en estas caracterizaciones se puede visualizar, por parte del adulto, una interpretación de desconocimiento sobre el joven sobre cómo ser y estar en la sociedad, cuestión que le da sentido a los objetivos del proyecto. A su vez, a partir de esta cita, podemos ver otra de las representaciones que plantea Chávez (2005), donde se produce un discurso que posiciona al joven como constantemente desmotivado y que, como se puede ver en los documentos y en las diferentes entrevistas, hace que la motivación sea un objetivo específico y esencial para los docentes.

A9- Los gurises tienen mucha resistencia a jugar, mucha resistencia a jugar. Hay algo ahí me parece muy intuitivamente como afectivo, ¿no?, como de lo duro de la vivencia, de lo cotidiano en la vida de ellos, como que «ahh, una ronda, qué embole». Hay mucha resistencia afectiva a la entrega al juego. Y se ve que a fin de año logran jugar y disfrutar las instancias, que laburaron mucho más... (Grupo focal Bella Italia, comunicación personal, 2018)

La categoría que trae Chávez (2005) es de «joven como ser desinteresado y/o sin deseo» (p. 15). Esta representación tiene gran fuerza en los espacios de socialización, lo que da respuesta al porqué de su constante aparición en los CEC, hay una señalización constante sobre el desinterés de los jóvenes sobre lo que se les ofrece. A su vez, se puede ver en lo que trae el docente del grupo focal de Bella Italia, quien plantea que esta representación está ligada a la mencionada anteriormente del joven como víctima del contexto donde

está. Esto permite pensar que genera un discurso de negación sobre el joven que es potenciado por ambas representaciones. Esto vuelve a reforzarse en el mismo grupo focal cuando plantean:

A8 - ... en el origen del proyecto era fundamental que esto fuera un puente entre la desvinculación y la revinculación, y en esa desvinculación la mayoría de los motivos, capaz que no eran estrictamente cognoscitivos, sino que tenían que ver con...

A7 - ... Los intereses, con la falta de intereses.

A8 - Con la falta de interés y también con ciertas cuestiones actitudinales que me parece que el deporte suma abundante. Primero lo que tiene que ver con socializar y con cómo socializar, segundo con comprometerse y con tener ciertas reglas y poder respetarlas. Yo para poder revincularme al sistema educativo tengo que saber que cuando suena el timbre tengo que entrar porque tengo clase, y para jugar un deporte tengo que saber que tengo que tirar desde tal lado porque, si no, no vale. No sé, me parece que transmite implícitamente, capaz que no de forma tan directa como ciertas asignaturas, en que los conocimientos son puestos en palabras, me da la sensación de que el deporte transmite ciertas cuestiones que tienen que ver con...

A6 - ... Lo normativo.

A8 - Con hábitos, con cosas disciplinares, en el buen sentido de la palabra...

A6 - En valores también, es formador de valores... (Grupo focal Bella Italia, comunicación personal, 2018)

También se puede identificar una intención del adulto de que los jóvenes respeten y quieran realizar la propuesta que se planifica porque es lo que el adulto plantea y debe gustarles; si no, se vuelve un problema el tema de participar y relacionarse. Sobre esto una docente del área plantea:

Como que a estos chiquilines les cuesta mucho este tema de relacionarse y participar, siempre lo primero es «no, no quiero» que eso, por lo menos a mí, en secundaria no me pasó. Todos participan, no sé si es por el tema de que al ser una materia que está dentro de [la currícula], es tan importante como todas y que ellos tienen que participar sí o sí, si no, no pasan de año, digamos [...],

capaz que eso influye un poco. Esto, al ser más bien abierto y que la idea es que participen y que todos pasen de año, se tiene un poco más de paciencia.

(Mariela Castro, comunicación personal, 2018)

Los adultos establecen una relación directa entre no desear participar de lo que se les ofrece y que los jóvenes no estén interesados o estén desmotivados. Esto produce sobre ellos una idea de sujeto no deseante. De esta forma, se anula al joven por no responder a lo que se le ofrece y pasa a ponérselo en una posición de enfrentamiento con el adulto, escenario en el que ambas partes se sienten incomprendidas (Chávez, 2005).⁶⁶ Ahora bien, aquí comienza el punto sobre el que me interesa pensar y reflexionar: cómo a partir de esta idea de *joven no deseante* se genera la idea de que el deporte es lo que posibilita trabajar sobre esta representación que se construye a partir de la mirada del adulto. Sin embargo, en las fuentes no aparece un planteo donde se les presente a los jóvenes qué o cómo trabajar sobre determinada temática. Parecería ser que con el deporte la desmotivación se soluciona, pero ¿por qué? ¿Porque el deporte todo lo puede o porque es un interés propio de los y las jóvenes? No es una solución tan lineal, ya que los docentes de Deporte y Recreación también plantean esta problemática. Entonces, ¿qué rol juega el docente de Deporte y Recreación y su asignatura en los CEC? Profundizaré sobre esto en el próximo capítulo.

Es interesante cómo a la hora de pensar el proyecto de los CEC y de implementarlo como programa se puede identificar en un entrevistado, el inspector regional, que «la propuesta pretende ser innovadora» (Walter Carra, comunicación personal, 2018, p. 2). Sin embargo, gran parte de las dificultades que presentan los docentes está relacionada con comportamientos y acciones esperables en el sistema educativo tradicional, hecho que también está influenciado por las representaciones y los discursos que se vienen describiendo. A su vez, como ya se dijo, se puede identificar una primera relación entre la posibilidad de *resolver* esta actitud de los jóvenes frente al modo de estar en clase con que tengan Deporte y Recreación, volviendo a establecer la legitimidad que ella tiene por su estado de salvadora. Sobre esto, una de las docentes del área expresa:

⁶⁶ En esta investigación podemos afirmar que esto sucede desde la mirada adulta, ya que no fue posible hacer partícipes a las y los jóvenes.

el proyecto de los CEC trabaja con una población de adolescentes a los que les cuesta insertarse en la educación tradicional, ¿no? Terminaron apenas la escuela y después no quisieron hacer más el liceo o repitieron muchas veces el liceo y están ahí porque no tienen, capaz, una familia, un *algo* que los incentive a seguir estudiando. Está bueno que ellos puedan recibir algo de educación física, algo que tenga que ver con ese conocimiento, ¿no? (Sandra Gómez, comunicación personal, 2018)

Esta idea se vuelve a repetir en el grupo focal de Casabó, donde se establece al deporte como válvula de escape, permitiendo interpretar con esto que en realidad no se está pensando con los jóvenes formas de estar en la sociedad, ni se está tensionando o problematizando las diferentes acciones o problemas que ellos expresan, sino que se los victimiza por su contexto y se los anula como sujetos que pueden accionar. Esto hace que se los visualice de la misma manera que en el sistema tradicional, con propuestas que muestran una diferencia y luego se les propone realizar deporte para liberar toda carga que hayan producido durante esas clases que no quieren ser tradicionales, pero que, al parecer, lo son. Así se genera una especie de formato productivo, donde tienen un horario de trabajo y luego un tiempo donde despejarse y recuperarse para volver a dicho lugar, como vimos en los primeros apartados de este capítulo.

Podemos visualizar, en primer lugar, cómo se continúa fortaleciendo esta noción del joven como víctima y del adulto como protector o interventor sobre el joven, quien, al estar en esa situación, no es capaz de decidir. En segundo lugar, se distingue una cierta ilusión sobre la relación entre el deporte y la liberación de los problemas y entre el deporte y la posibilidad de acercar al joven a la cultura, ya que se plantea que en el CEC es donde algunos tienen la posibilidad de conocer el deporte. Es así que la intención sobre la posibilidad de que realicen deporte no está dada por lo que su práctica o enseñanza implique, sino por el hecho de que no tienen posibilidad de realizarlo en otro lado, pudiéndose entrever aquí cierto sentido asistencialista. Sumado a esto, hay una búsqueda, a través del deporte, de un gobierno sobre los jóvenes, donde el fin de este espacio es fortalecer allí debilidades tanto vinculares como emocionales para que los jóvenes puedan socializar y convivir, cuestiones que desde el mundo adulto se interpreta que al joven le faltan. Podemos encontrar aquí una representación del «joven como ser desviado» (Chávez, 2005, p. 15), desde lo que se entiende que, por sus inseguridades y por ser incompleto, no productivo y sin deseos, aumenta sus probabilidades de convertirse en un sujeto peligroso. Por

lo tanto, a partir del discurso culturalista, que plantea Chávez (2005), donde se toman en cuenta los aspectos socioculturales y cómo estos se vinculan con la organización social, se considera la «juventud como etapa dedicada a la preparación y a la adquisición del saber humano en cuanto a la reproducción de la vida» (p. 21). Dicho esto, se puede afirmar que, desde el CEC se piensa constantemente en formas que colaboren con que los y las jóvenes aprendan sobre la convivencia, la socialización y los valores, porque de otro modo serán considerados como sujetos peligrosos.

Aquí puedo identificar dos nudos que tienen relación directa con los discursos y las representaciones presentadas hasta ahora. Por un lado, la adjudicación intrínseca como salvadora que se le da al deporte, donde se ve naturalizado un entendimiento que establece que por el hecho de realizar deporte van a lograr socializar y convivir. Por otro lado, a la hora de pensar en el deporte en estos lugares y en cómo se llevan adelante estos espacios, no aparece un trabajo específico sobre estas cuestiones que, como se presentó en el capítulo 1, no son parte específica del objeto deporte, lo que continúa reforzando este sentido del deporte como salvador, según lo que se asume que al practicarlo los jóvenes adquieren valores.

2.4 La educación de los cuerpos jóvenes y el deporte

En este apartado busco responder cómo se representan los cuerpos de los y las jóvenes y la inscripción del deporte en los CEC. Si asociamos las representaciones que se vienen planteando con el rol que tenía el deporte en las *public school*, podemos encontrar cierta relación, dado que las prácticas deportivas allí son creadas y pensadas para disminuir la violencia en los jóvenes, disciplinarlos y acercarlos a las estructuras propias de la vida social y civilizada correspondiente al burgués de las élites económicas (Elias y Dunning, 1992). Puede verse claramente que ya en esos tiempos el adulto interviene al joven, negando y negativizándolo como sujeto. Cabe aclarar que este es un ejercicio que realizo para poder pensar en lo que está sucediendo en los CEC, pero no es posible tomar estas representaciones linealmente de las épocas de las *public school*, ya que son contextos y espacios de intervención diferentes, por ejemplo, el proceso de civilización estaba en un momento muy distinto al que está ahora.

Podemos encontrar estos objetivos en el planteo de una de las docentes del área Deporte y Recreación:

Cuando arrancaba el año, lo que hacíamos era mucho conocimiento con los alumnos, con juegos rompehielo, muchos juegos cooperativos, para que entiendan lo que es el trabajo en grupo y que acá no estoy solo, somos unos cuantos [...]. Pero mi objetivo de principio del año era ese, el intercambio entre ellos, que se conozcan, que entiendan que el CEC es un espacio para ellos, que hay que cuidarlo, que hay que respetarlo, que tienen la suerte de poder estar ahí porque acá es una institución que tiene cupos y, bueno, se te dio el lugar: aprovéchalo. Apuntábamos a eso a principio de año. (Carolina Paz, comunicación personal, 2018)

Se puede visualizar en ellos la intención sobre el gobierno de estos jóvenes, donde la comparación sobre cómo debe ser la educación de los cuerpos jóvenes y lo que deben adquirir está directamente asociado a las normas del sistema educativo tradicional, del cual en sus inicios esta política pública busca separarse. A su vez, como ya vimos, vuelve a aparecer una forma de trabajo con el joven desde lo afectivo, donde se busca que ellos se comporten de cierta forma sin recurrir a normativas tradicionales, pero en esta cita se puede ver, como plantea Llobet (2015), cómo circula un poder por parte del adulto hacia el joven, mostrando cómo deben sentir, pensar y valorar el espacio que el CEC les da. Por más que lo haga a través de juegos o consignas diferentes, estas formas irán *haciendo cuerpo* en esos jóvenes. Esto lo podemos observar, también, en la siguiente cita, en la que la docente del área entrevistada observa que el proyecto está relacionado con formas y formatos tradicionales; pero lo interesante aquí es que no refiere a contenidos conceptuales, sino a esta cuestión que traigo sobre el gobierno del cuerpo de estos jóvenes, explicitando que lo que allí falta son formas conductuales y actitudinales en estos espacios:

Yo le agregaría algo de, por ejemplo, enseñarles a los chiquilines cosas que vos sin darte cuenta las hacés en el liceo. O sea, vos vas al liceo, la escuela, lo que sea y estás en tu banco y tus cosas, tu cuaderno, que no lo tienen o, por ejemplo, me comentaban que ponían un escrito y no lo terminaban entonces te decía: «¿Te lo puedo traer hecho de casa?» y cosas así. Entonces, cómo darles una..., no sé si es un apoyo o una materia o no sé cuál es, que les dé a ellos normas de comportamiento, de conducta: «Bueno voy a clase de Educación Física, no me gusta, pero, bueno, lo tengo que hacer», yo que sé, es parte de... No sé si va por ahí, pero creo que eso los ayudaría un montón también. (Mariela Castro, comunicación personal, 2018)

También se encuentra esta intención recién descrita de los docentes de Deporte y Recreación en lo comentado por una de las autoridades entrevistadas. En su discurso se puede ver cómo se combina este gobierno sobre los jóvenes con el deporte, donde este último es una herramienta para cumplir con el objetivo de que el joven sea menos peligroso para la sociedad, trabajando sobre el organismo para colaborar en lo intelectual:

Sin ese espacio, el cuerpo es todo un tema porque, claro, la cabeza no piensa si el cuerpo no puede estar quieto, entonces tenemos muchos chiquilines que no pueden estar quietos. Entonces, es un momento de correr, de gastar energía, de saltar, de nada, de pensar... (Leticia Silva, comunicación personal, 2018)

Se puede identificar aquí esta cuestión planteada por Reguillo Cruz (2007) donde se piensa una forma de trabajar y pensar la política pública y la implementación del deporte a partir de allí, que no piensa en sus propios jóvenes, sino que toma cierta idea tradicional sobre cómo deben ser y estar los cuerpos jóvenes en los diferentes espacios y la pone en funcionamiento, esperando el mismo resultado.

2.4.1 La propuesta Deporte y Recreación

En lo que refiere al área Deporte y Recreación, esta tiene como primer aspecto trabajar la convivencia; cabe aclarar que es a la única a la que se le adjudica este aspecto. Se puede entender que es la única responsabilidad ya que en su descripción no aparece ningún contenido de los que se podrían considerar propios del área, adjudicando a esta categoría una noción de promoción sobre la convivencia.

En los documentos no aparece una problematización de los espacios que habitan los jóvenes fuera de las estructuras socializadoras. No tener en cuenta esos espacios donde ellos están y se manifiestan, así como trabajar en pro de adaptarlos a determinadas instituciones o estructuras de la sociedad sin pensar, problematizar o discutir sobre eso, lleva a no tener en cuenta que en esos espacios hay «confrontación, producción y circulación de saberes, que se traduce en acciones» (Reguillo Cruz, 2007, p. 14).

Se puede ver aquí la relación de esta política pública con la producción de un sentido sobre el deporte, porque si lo entendemos como un fenómeno social y cultural donde se pueden identificar diferentes tensiones para problematizar y debatir en torno a él, pero también sobre lo social porque el deporte es parte integral de la misma, entonces en el accionar de los jóvenes y a partir de diferentes prácticas deportivas puede discutirse sobre

lo que allí sucede para así se podría llegar a entender las representaciones que ellos tienen a partir de sus diferentes acciones políticas, las cuales no dejan de serlo por estar fuera de una estructura institucional o social, o por no pertenecer ellos al mundo adulto. Sin embargo, este no es el enfoque desde el cual se piensa y trabaja desde el deporte en los CEC. En lo que respecta a la posibilidad de socialización y desarrollo vincular a partir del deporte, eje central que incidirá en la constitución política de los cuerpos de los y las jóvenes, se puede observar un sentido del mismo como herramienta que permite llegar a otras cosas. Esto es propio de un enfoque sobre el deporte que tiene como uno de sus principales referentes a Cagigal (1979). Desde esta perspectiva se busca, como se observa en el borrador del *Proyecto de Centros Educativos Comunitarios*, un desarrollo de las habilidades para estar en sociedad y formar parte de las diferentes estructuras sociales que allí se dan (CETP, 2014). A su vez, se puede sumar a esto el planteo que realiza Alabarces (1998) en su búsqueda por evidenciar lo que circula en los diferentes ámbitos cuando hablamos de deporte, sobre el desplazamiento que tiene el deporte dentro de cada sociedad, y en ella colabora en «toda forma clásica de constitución de sujetos para transformarse en una ideología en el sentido althusseriano» (Alabarces, 1998, p. 5). Esto es, una asimilación al aparato ideológico que reproduce y sostiene el sistema en el que estamos. El deporte no es del Estado, pero tiene instituciones que fomentan y sostienen la ideología del sistema económico capitalista y de competencia, como vimos en los primeros apartados de este capítulo. De esta manera, se introduce el deporte en estos espacios, generando así una contradicción entre lo que se busca y lo que realmente sucede. Esto se puede ver en el planteo que realiza una de las coordinadoras entrevistadas para mostrar lo que en el CEC se buscaba:

apostábamos más que nada, además del deporte y no tanto a lo técnico, sino a los aspectos más sociales, de compañerismo. No competitivo, lo competitivo era lo que menos nos importaba, porque eso generaba muchos roces también entre ellos, de vez en cuando hacer una competencia sana estaba bueno, porque los motivaba de otra manera. Pero más que nada lo social y al compañerismo, a cooperar con el otro para poder llegar a un determinado objetivo, esos valores. (Carolina Paz, comunicación personal, 2018)

A partir de este *Proyecto de Centros Educativos Comunitarios* (CETP, 2014) y del inicio de las actividades en los CEC, se creó una propuesta de Cultura Física para los CEC. En ella se planteó el rol del docente, bastante similar a lo que presenta como perfil docente

el proyecto, incluyendo dos características: «ser disparadores de proyectos, poderlos coordinar con el resto del colectivo docente y ponerlos en práctica. Como algo específico del área se fomentará el trabajo en equipo» (Cultura Física - CETP, 2016, p. 1). El programa y las unidades de trabajo que plantea son las siguientes:

UNIDAD DE RECREACIÓN	UNIDAD DE DEPORTE	UNIDAD DE PREVENCIÓN CUIDADO Y SALUD
Trabajo en hábitos de convivencia, integración, cooperación y colaboración. Juegos sociales, predeportivos, cooperativos y grandes juegos (ej.: jinkana). Construcción de juegos a partir de materiales reciclables. Actividades de expresión artística. Habilidades circenses. Campamentos.	Trabajo en equipo. Deportes sociomotores y psicomotores, cerrados o abiertos. Trabajo de la lógica deportiva a través del predeporte, juegos aplicativos y juegos reglados. Reglas de los deportes dados. Deporte adaptado. Formación corporal. Desarrollo de las habilidades motoras básicas.	Aplicación de la unidad que propone Cultura Física para todos sus cursos, basado en los dos pilares de la reanimación cardíaca y las reflexiones sobre los consumos adictivos. Análisis de los hábitos saludables del ejercicio físico y la alimentación.

CUADRO 5. Unidades de la propuesta de Cultura Física para los CEC
(Cultura Física - CETP, 2016, p. 2)

Dentro de lo que se presenta en la propuesta se puede observar una perspectiva desde la teoría de Parlebas; creo importante analizar por qué lo toman, ya que, desde la interpretación latinoamericana que se hace de su teoría (Saraví, 2007), se hace una división entre el adentro y el afuera de las prácticas, donde en *el adentro* refiere a acciones motrices y cómo los diferentes elementos funcionales modifican, o no, dichas acciones, dejando en *el afuera* toda trama social y cultural cuyas interpretaciones han llevado a entender que son cuestiones totalmente distintas. Esto entra en contradicción con lo que plantean Archetti (1984) y Brownell (2019), quienes entienden que a estas acciones motrices que la teoría de Parlebas presenta en un *adentro* se llegó, se llega y se seguirá llegando de formas que tienen que ver con un momento en la historia social que llevó a determinadas personas a concretar acuerdos y negociaciones reglamentarias sobre la puesta en práctica de los deportes que hizo que estas acciones motrices sean las adecuadas. A su vez, Saraví (2007) plantea la necesidad de contextualizar y pensar críticamente sobre el uso y la aplicación de la teoría de Parlebas; dice que su uso como forma de consumo no colabora con una

enseñanza crítica ni del deporte ni de la educación física. A partir de esto me pregunto: ¿qué sucedería si en estos ámbitos de negociación y análisis hubiera un cambio en quienes tienen el poder para tomar estas decisiones y modificar cuestiones que influyen directamente en estas acciones?, ¿no habría modificaciones en ellas? Sobre estas preguntas tiene incidencia el planteo de Saraví (2007), según lo que no es inadecuado el uso de la teoría de Parlebas, pero sí es necesario estudiar y comprender el lugar donde las implemento y de qué manera.

Por otro lado, se continúa viendo la misma posición que se presentó anteriormente, donde, desde el mundo adulto, se ve que el joven está allí para aprender todo lo que el docente tiene para ofrecerle sobre las habilidades necesarias para comportarse y estar en sitios estructurados e institucionales. A su vez, se adjudican una serie de contenidos correspondientes al área, pero que no dan cuenta de una intención de diálogo, reflexión y un trabajo en pro de entender desde dónde parten los jóvenes y qué cuestiones pueden allí problematizar y trabajar desde dicha tensión. Así, el deporte colabora en constituir un cuerpo al que se le adjudican estructuras, pero sin reflexionar sobre ellas, punto inicial que podría estar relacionado con las tantas estructuras violentas, y además legitimadas, que se producen y reproducen en el deporte sin ser conscientes de ello.

2.4.2 El deporte: «un juego reglado», «un estilo de vida»⁶⁷

Para el caso de los CEC, su *Proyecto de Centros Educativos Comunitarios* (CETP, 2014) presenta un interés por trabajar en base a «formatos que favorezcan la materialización del derecho a la educación y que se adecuen a las características del desarrollo de estos jóvenes en concordancia con sus necesidades y posibilidades reales» (CETP, 2014, p. 3) presentando espacios que lo que tendrán como base principal es el desarrollo del joven buscando construir en ellos una visión sobre la implicancia que tiene «prosperar y comprender integralmente el mundo que habitan» (p. 3).

Como ya dijimos, el objetivo general que aquí se plantea es buscar el desarrollo del joven potenciando los espacios que tengan que ver con «la integración social, la formación del carácter, la convivencia, la creatividad y el pensamiento crítico, así como las habilidades y capacidades relacionadas con el trabajo en equipo, la resolución de problemas, la gene-

⁶⁷ El resaltado responde a frases extraídas de los entrevistados.

ración de proyectos, la comunicación» (CETP, 2014, p. 5). A partir de estos objetivos deben ser pensadas las clases y las formas de trabajo de todas las asignaturas. Desde Deporte y Recreación, se puede interpretar que se piensa en el deporte como el lugar a partir del cual se les puede comunicar a los y las jóvenes la forma en la que ver el mundo y los valores que deben tener. Se puede observar esto a partir del intercambio surgido en el grupo focal ante la pregunta sobre por qué creen que Deporte y Recreación forma parte de la currícula. Un docente en particular planteó:

A3 - ... favorece a crecer en las habilidades sociales también el deporte, porque uno trabaja en equipo, tiene que aprender a respetar, de repente, a un compañero que está también en el juego. Me parece que ocupa un lugar importante de la educación. (Grupo focal Casabó, comunicación personal, 2018)

Parecería verse aquí una afirmación que también trae Archetti (1984), en la que plantea que el fútbol «es una manera de reproducir ciertas lealtades primordiales» (p. 78). La cuestión aquí es cuál es esa forma: ¿hay valores propios del deporte que permiten esto que la política pública espera? Con respecto a esto es interesante traer, por un lado, las definiciones de *deporte* que plantean algunos entrevistados, ya que el desarrollo de las clases que impartan tendrá su base allí, y, por otro lado, lo que esperan que suceda en los jóvenes con sus clases. Una de las docentes del área, al preguntarle qué es el deporte para ella, contesta:

[El deporte] es un juego reglado para mí, básicamente eso, un juego reglado [...] más allá de que sea reglado y todo eso, me parece que acá como que un poco dejamos de lado esas reglas porque en realidad hay chiquilines que no conocen nada. (Mariela Castro, comunicación personal, 2018)

Es complejo aquí poder identificar cuál es la perspectiva teórica que respalda esta definición de *deporte*, pero por la relación tan directa que se propone entre juego y deporte podríamos asimilarlo a la teoría de Parlebas planteada por Saraví (2007). Allí se presenta la forma en que aquel prefería denominar al deporte, que era como juegos deportivos no institucionalizados y juegos deportivos institucionalizados. A partir de esta referencia podríamos determinar que el deporte en estos espacios haría referencia a las acciones motrices y su comunicación entre ellas. Advertimos una contradicción en lo que plantea la docente, quien primero entiende que el deporte son juegos reglados, pero luego plantea que en los CEC eso no se trabaja porque los jóvenes no conocen nada. Es importante resaltar esta contradicción ya que, en primer lugar, si eso se deja de lado, entonces, ¿es

deporte? Y en segundo lugar, si continuamos sobre los planteos de Saraví (2007) podríamos interpretar que, en referencia a la teoría de Parlebas, lo que en la cita se describe sería uno de los universales ludomotores. Suponemos que plantea que no trabaja sobre eso, «las reglas o código lúdico» (Saraví, 2007, p. 5), porque trabaja sobre otros universales existentes en esta teoría como ser:

la red de interacción de marca (que es en realidad una sub-red de la red de comunicación motriz) [...] la red de roles sociomotrices, la red de sub-roles sociomotrices, el sistema de scores o de marca de tantos, los praxemas o código proxémico y los gestemas o código gestemico. (Saraví, 2007, p. 5)

Sin embargo, es importante traer sobre esto la puntualización que realiza Saraví (2007) sobre esta teoría, mostrando que hay una interpretación sobre la misma en Latinoamérica que no es del todo acertada, como ya se dijo, y que refiere más a un consumo de la misma que a un trabajo reflexivo a partir de ella. El hecho de tomar conceptualizaciones de esta teoría y adjudicárselas a la enseñanza de un deporte de forma descontextualizada nos ubica en el lugar del consumismo, parafraseando a Saraví (2007), y no en la búsqueda de una enseñanza crítica. Se establecen, así, formas sobre el deporte que reproducen ciertos discursos y representaciones que, tal vez, son contrarios a nuestros objetivos.

Otro docente del área Deporte y Recreación plantea una definición que se aparta bastante de la anterior, indicador de que no hay tanta claridad, al menos en el ámbito de los CEC, para definir el deporte. Dice:

para mí el deporte es como una manera de [vivir,] un estilo de vida digamos, una manera de recargarse de energía, liberar tensiones y, bueno, superarse, sociabilizar o crear vínculos. Me parece que es super importante que las personas tengan en algún momento algún acercamiento o alguna experiencia con el deporte. O en una actividad física, que entrenen, ¿viste? [...] Creo que esa es nuestra tarea, me parece; yo al menos elegí ser profe porque me gustaba mucho el deporte y no me veía trabajando en una oficina, entonces, sí, creo que es una manera de elegir vivir. Poder hacer el deporte que quieras, pero al ser con el cuerpo tiene muchas ventajas que vas a ir descubriendo a medida que lo vayas practicando. (Luis Carballo, comunicación personal, 2019)

Esta definición de *deporte* no responde a una idea que contenga acciones motrices que se ejecuten, específicamente, sino que parecería ser un sentido relacionado más bien a lo

moral y, por qué no, a un concepto más relacionado con la salud, a lo que es buena salud o mala salud. A su vez, se puede identificar aquí una relación con lo que se viene planteando desde el sentido que se le da al deporte como válvula de escape.

Me interesa detenerme aquí sobre el significado que este docente le asigna al deporte como un estilo de vida. Es difícil definir cómo afecta esta perspectiva a la enseñanza del deporte y, a su vez, entender a qué refiere concretamente, ya que se podría considerar, entonces, que toda profesión es un estilo de vida. Ahora bien, podemos pensar que a partir de ello sí se construirá una identidad alrededor del deporte, donde comienzan a aflorar todas las categorías que venimos describiendo, ya que al tomar al deporte como estilo de vida se estaría entendiendo que, según lo que trae el entrevistado, nuestra calidad de vida mejoraría. Podemos visualizar que esto se legitima alrededor del deporte constantemente y determina una educación del cuerpo. A su vez, por más que el entrevistado define de esta forma el deporte, en sus descripciones sobre las clases puede verse un trabajo sobre las acciones motrices, punto donde converge con el planteo de la docente anterior. Sin embargo, si tomamos las palabras de Parlebas en su entrevista con Saraví (2012), nos permite entender que, por detrás de estas acciones que se trabajan y enseñan, hay una noción de estructura que está allí funcionando. Es aquí donde me interesa detenerme, ya que esas estructuras donde se apoyan las enseñanzas que hagamos sobre deporte son las que debemos identificar y tener en cuenta. A medida que el deporte se desarrolla sobre ellas, estas más se fortalecen, naturalizan e invisibilizan en los cuerpos.

2.5 Consideraciones finales: una cultura física de dominación moderna

Es importante comenzar a reflexionar sobre la importancia de hacer partícipe al joven de manera activa, ya que se puede entender aquí que, para el adulto que forma parte de esta política pública, el joven está cargado de representaciones que responden al deber ser del mundo adulto, hecho que se puede establecer como una potencial similitud con la mirada que se tenía sobre el joven en los inicios de la CNEF.

Considero que no se ha logrado romper con las representaciones y lo que se espera del joven en el sistema educativo tradicional como para tener una mirada diferente sobre ellos en esta política pública. Sumado a esto, desde las definiciones de *deporte* que se presentan, se puede pensar cierta linealidad con lo que la política pública plantea, pero sin una profundización sobre la relación con el deporte y el efecto que este tiene sobre la juventud.

Se puede establecer una coincidencia entre el interés del departamento de Cultura Física de trabajar sobre los consumos adictivos y el planteo de Reguillo Cruz (2007) sobre la idea de los jóvenes «como “responsables” de la violencia en las ciudades» (p. 20). Este hecho se identifica con el consumo y las drogas, por lo que comienza a construirse una idea del joven como delincuente y violento, lo que habilita las diferentes representaciones que se trajeron a lo largo del capítulo (Chávez, 2005), según las cuales el deporte podría ser una posibilidad de salvación. Se refuerza continuamente la idea de que a partir del deporte podría disolverse esto, ya que se le adjudican al mismo determinados valores que generan la creencia que por el hecho de estar practicando cierto deporte estas tensiones propias de los jóvenes, que son construidas en un entorno histórico, social y cultural al cual ellos dan respuesta, desaparecerán. Además, mientras los actores afirman esta posibilidad intrínseca del deporte, permiten ver implícitamente dos formas de deporte. Por un lado, el «buen deporte», que educa en valores, permite acercarse a la cultura y colabora con la socialización; y, por otro, un deporte que no tiene escrúpulos ni valor moral, donde solo vale competir, lo cual habilita el entendido de que allí todo vale.

En lo referido al deporte como salvador o «buen deporte», desde el enfoque planteado anteriormente sobre la concepción de deporte se puede decir que no sucede por el simple hecho de tener todos los días Deporte y Recreación, sino que esto sucederá por la tensión que se ponga en las situaciones que allí sucedan, su explicitación y debate junto con los jóvenes. Esto permitirá convertir esa interpretación de que el joven viene aquí a ser amoldado a cierta estructura y salvado de lo que le hace mal por el simple hecho de estar donde está y ser lo que es por una identificación del lugar que ocupa en la sociedad, reconociendo las cuestiones que produce y reproduce con sus acciones. Sumado a esto, podemos compartir con Trejo (2013) que «La práctica del fútbol no es una herramienta automática. No se trata de una solución milagrosa. No hay que creer en un discurso único mediante el cual todo es bello y extraordinario» (p. 125). Es necesario un cuestionamiento o un análisis para llevar adelante la enseñanza del deporte que posibilite lograr esta «salvación» sin ser desde el disciplinamiento por repetición y mandato directo. Podemos decir que esta perspectiva más que colaborar en la construcción de jóvenes ciudadanos reflexivos y críticos de la forma de vida que quieran llevar, es más un paliativo de contención para las representaciones que se generan sobre los jóvenes.

En lo que refiere a los docentes del área, se evidencia una sobrevaloración de su experiencia y pocas referencias de marcos conceptuales a la hora de definir y plantear cuestiones dadas en el CEC que se refieran al deporte.

CAPÍTULO 3

Deporte y comunidad

En los Centros Educativos Comunitarios (CEC), como vimos en los capítulos anteriores, se establece una relación entre el docente del área Deporte y Recreación y los y las jóvenes, así como con el barrio. Este capítulo busca pensar sobre el rol del docente encargado de esta área en los CEC, en tanto este es el encargado de coordinar las actividades comunitarias. Se hará foco en cómo los docentes materializan esa idea de comunidad en su discurso para que, a partir de allí, podamos tensionar la relación entre ella y el deporte, dado que son dos conceptos que en este proyecto se relacionan extremadamente. De hecho, el docente de Deporte y Recreación es «el responsable del Espacio Educativo Comunitario del día viernes» (Consejo de Educación Técnico Profesional - Universidad del Trabajo del Uruguay [CETP-UTU], 2016, p. 2).

Para poder pensar en la comunidad y lo comunitario considero imprescindible, por un lado, presentar las perspectivas desde las cuales estaré abordando las discusiones sobre este concepto. Por otro lado, contraponer las nociones de *comunidad* que emergen del trabajo de campo a partir de las entrevistas, el análisis documental y la organización de grupos focales, con las teorías que las sustentan. Estas perspectivas presentan dos miradas diferentes para pensar la comunidad; en esta contraposición de miradas y análisis se puede evidenciar determinado cuerpo que se constituye de cierta forma, en función de la perspectiva en la que el rol del docente de Deporte y Recreación esté sustentado,⁶⁸ pudiendo pensar desde allí tanto el vínculo entre el CEC, el barrio y la política pública que lo impulsa, como la incidencia de la enseñanza del deporte y los sentidos que sobre él se tienen en estos vínculos.

⁶⁸ Cabe aclarar que esta afirmación no es absoluta, sino que es el recorte que en esta tesis se analiza.

3.1 La comunidad y lo comunitario

A lo largo de las entrevistas y los grupos focales realizados se puede visualizar una idea de *comunidad* que puede definirse como *sustancial*. Determinar la comunidad como sustancial implica asumir que se la puede encontrar, construir o rechazar. Esto se puede ver en relación directa con el área Deporte y Recreación cuando una de las coordinadoras de los CEC la relaciona estrechamente con lo comunitario, evidenciando el trabajo por unir ambas cosas. Ella plantea: «nosotros tratamos de que siempre enganche con nuestra propuesta, más que nada los viernes, que es cuando tenemos el día comunitario, entonces por ahí tratamos de que enganche» (Leticia Silva, comunicación personal, 2018). Aquí podemos ver un ejemplo de comunidad entendida como sustancial; hay un día particular para trabajarse y se busca la forma de *enganchar* las actividades de Deporte y Recreación con este día particular: el comunitario.

Autores clásicos como Tönnies (2011) y Weber (1944), y también más contemporáneos como Corea et al. (2003), De Marinis (2016) y Montero (2004), trabajaron sobre este concepto, configurando formas de identificarlas a partir de descripciones características, contrapuestas con las formas sociales. Con esto me refiero a diferenciar las características que componen a una comunidad con las de una sociedad donde se establece una romanización de estas características comunitarias, dado que apuntan a lo colectivo y no a lo individual, interpretando así que la sociedad es lo que perjudica a lo comunitario y que fortalece el individualismo (De Marinis, 2016).

Para el caso de los CEC, estas caracterizaciones están explícitas en su nombre, al llamarse *comunitario*. Es decir que, más allá de formas, objetivos u otras particularidades que un grupo debe tener en común para conformar una comunidad, se determina de antemano que es un espacio comunitario. Para Corea et al. (2003), esta adjetivación del espacio trae consigo ciertos riesgos que se deben tener en cuenta. Con esto se refieren a que posibilita pensar que los jóvenes de los barrios donde se encuentran los CEC son objeto-problema⁶⁹ de esta política y no sujeto de ella. Esto se debe a la idea que los autores traen sobre el uso de la palabra *comunitario*. Lo primero que se puede visualizar es cómo lo comunitario está allí como un adjetivo que caracteriza a otro término, en este caso los centros educativos. Así, lo sustancial deja de ser lo comunitario y esto pasa a ser una forma de trabajo.

⁶⁹ Así lo plantean los autores en el texto.

Los autores dirán: «Lo sustancial (lo sustantivo) se ha desplazado de la comunidad al enfoque, a la adopción de una perspectiva, al abordaje» (Corea et al., 2003, p. 2). Esto genera que a la hora de abordar la problemática, no se haga desde *adentro*, sino desde *afuera*,⁷⁰ que corresponde, en este caso, al CETP. Este consejo habla por estos lugares y establece que allí debe haber un centro educativo y que debe ser comunitario. Se puede establecer una relación con este corrimiento de la comunidad hacia el enfoque, para esta política pública, dado que, en el caso de la cocreadora del proyecto, a la hora de describir el surgimiento de los CEC y sus fines, en las entrevistas no es mencionado lo comunitario más allá que como lo que vincula a la política con otras formas de pensar la educación que se separa de lo tradicional. «Lo que había era unos lineamientos relacionados con las capacidades que se querían desarrollar, no con contenidos como estamos de repente acostumbrados» (Rosana Flores, comunicación personal, 2018). Se establece de esta forma una caracterización del lugar donde se entiende que su abordaje debe ser comunitario. Estos enfoques que lo ubican en este lugar puede verse lo planteado por la cocreadora entrevistada, quien hace referencias como «podían ir chiquilines que sí, que estaban desescolarizados o que no encontraban en los formatos que estaban disponibles en esos momentos lo que ellos querían o podían también integrar» (Rosana Flores, comunicación personal, 2018). O bien en lo dicho por una de las docentes del área Deporte y Recreación, para quien algunas características con respecto al contexto se relacionan con que «la población de acá es muy problemática en el sentido de que siempre hay un abandono de madres, viven en casas muy precarias, no tienen hábitos de higiene, tienen padres psiquiátricos algunos también» (Leticia González, comunicación personal, 2018). Así, la violencia, los problemas con los vínculos tanto entre los jóvenes como con el barrio y sobre todo el hecho de que son una población que no sostiene el trabajo en las diferentes instituciones tradicionales son, desde este enfoque, características que permiten identificar la necesidad de trabajar desde lo comunitario. Con esto se considera, desde Corea et al. (2003) al barrio y a dicha población un objeto-problema sobre el que hay que trabajar de forma comunitaria.

⁷⁰ Cabe aclarar que este *adentro* y *afuera* de la comunidad se establece por la perspectiva sustancial desde la que se está tratando. En el caso de la perspectiva insustancial que veremos más adelante, el *adentro* y el *afuera* se refiere a otras formas.

La crítica que estos autores realizan a esta forma de pensar lo comunitario es que al presentarse de esta forma no posibilita que los y las jóvenes del CEC sean sujetos del problema; es decir, pensar en quienes están y forman parte de ese espacio, estableciendo sus intereses y posibilidades para pensar en el trabajo comunitario. Sino que, por el contrario, lo comunitario estaría allí estableciendo una modalidad, una metodología de trabajo a partir de la cual se ve y piensa a quienes conforman los CEC. Podemos evidenciar aquí una contradicción con uno de los fines de este programa, ya que una de las responsables de la creación de los CEC se plantea el interés por poner en el centro al sujeto y sus intereses: «buscando la centralidad en el sujeto, la adaptación de la propuesta al sujeto, el desarrollo de ciertas capacidades» (Rosana Flores, comunicación personal, 2018). Sin embargo, en la adjetivación de lo comunitario se está haciendo énfasis en un problema que solo permite que este se posicione como descriptivo del mismo, anulando la posibilidad de pensar desde allí tanto a los jóvenes, como al barrio y sus necesidades e intereses, con lo cual se reduce lo comunitario a metodologías o formas de abordaje para ciertas poblaciones y problemas.

Dicho esto, el objeto-problema CEC se conceptualiza de tal forma que ser comunitario implica un enfoque diferente a la hora de ver lo que sucede (Corea et al., 2003). Este enfoque, como se mostró, ve al joven y su entorno de una determinada manera que afecta y condiciona el trabajo en estos espacios. Para el caso de Deporte y Recreación, una de las docentes de área plantea lo siguiente:

Entonces, obviamente que la educación física vendría a ser como la herramienta pedagógica, ¿no? Es la práctica pedagógica que utilizás para trabajar en los vínculos, para trabajar en que los niños o los adolescentes traten de canalizar, por medio de los vínculos, expresarse. Vos lográs contenerlos, también se manejan, no sé, [...] ves mucho cómo es la realidad social cuando ellos juegan, por ejemplo, se refleja mucho en el juego, si son conflictivos, ahí vas y los contenés, atendés esas situaciones sociales que aparecen en el juego. Entonces, bueno, más que nada trabajo de esa manera. (Leticia González, comunicación personal, 2018)

Se puede observar aquí una relación entre el enfoque que plantean los autores y las formas de trabajo, que permiten comenzar a establecer un rol determinado del docente de Deporte y Recreación con una mirada en lo comunitario, cuyo objetivo estaría puesto en la contención y el manejo de ciertas situaciones sociales. Considero que este hecho acerca al

objeto deporte más a una herramienta que busca ciertos resultados que a un conocimiento a ser enseñado. Es así que podemos sumar a este enfoque comunitario y su corrimiento a una forma de abordaje, a una reducción sobre el objeto a enseñar que se argumenta en esta conceptualización de la comunidad.

También podemos ver en la siguiente cita una incidencia contextual en el accionar de los jóvenes, que por tratarse de un lugar de contexto socioeconómico correspondiente al primer y segundo percentil, se tienen en cuenta determinadas situaciones que los autores también relacionan con la determinación del espacio como comunitario:

pasaba de que muchas veces «No, profe, hoy no quiero, estoy cansado», pero ¿por qué?: porque hace una semana que no come. Y eso son cosas que vos como docente las tenés que saber, estás trabajando en este contexto, la realidad de tus alumnos es esta. ¿Hasta donde yo lo puedo exigir? Porque [...] si estoy sentado en una clase y estoy con hambre no voy a poder razonar, para el ejercicio mismo. (Carolina Paz, comunicación personal, 2018)

Ahora bien, esta es una forma de pensar y entender la comunidad, que establece ciertas formas de relacionarnos y también determina los roles que cada uno tiene en esos espacios. En esta cita podemos evidenciar la relación que hay entre esta idea de lo comunitario criticada por Corea et al. (2003) y la consideración de las diferentes situaciones contextuales de estos jóvenes a la hora de dar clase. Me interesa hacer visible esto para lograr una posición de extrañamiento sobre la comunidad con el fin de tenerla presente y así pensar, desde otras perspectivas, cómo afecta al sentido del deporte, significándolo en y desde lo común.

Es así que se hace relevante establecer otra mirada sobre la comunidad que nos permita alejarnos de la relación entre la propiedad y lo comunitario, ya que entenderla a partir de cuestiones que nos son propias dejará otras formas de vida por fuera. Este hecho sería contradictorio desde los lineamientos de los CEC, cuyo punto de partida son los jóvenes que han sido excluidos de otros espacios educativos. Por lo tanto, pensar en formas de trabajo que sean excluyentes no iría de la mano con este proyecto. Es por esto que creo necesario evidenciar esta idea de comunidad sustancial y tensionarla desde una idea de la misma como insustancial, con el fin de explicitar qué formas y roles se dan en cada uno, para así brindar información sobre lo que circula en estos espacios. Para ello, es necesario adentrarnos en el concepto de comunidad como insustancial de manera de poder profun-

dizar la discusión. Previo a esta presentación, continuaré desarrollando la perspectiva sustancial desde la que se piensa la comunidad ya que, desde los documentos y las entrevistas, es en la que identifiqué que se basan las nociones sobre ella en los CEC, lo cual establece ciertas formas de trabajo en el espacio de la asignatura Deporte y Recreación.

3.1.1 El bien común... no tan común

Esta mirada de la comunidad como sustancial se puede visualizar en el planteo de Montero (2004), quien la define como «un grupo en constante transformación y evolución [...] que en su interrelación genera un sentido de pertenencia e identidad social, tomando sus integrantes conciencia sobre sí como grupo, y fortaleciéndose como unidad y potencialidad social» (p. 207). Esta definición le atribuye dinamismo y complejidad a la comunidad, que queda definida a partir de las acciones de los actores.

Podemos identificar cierta semejanza entre la definición anterior y las intenciones que una de las referentes plantea que se tienen desde el CEC:

Fue un proyecto que lo que quería era acercar en esos lugares algún tipo de resolución del problema, para los gurises para el barrio, porque me acuerdo de que la idea de que fuera comunitario era esto del bien común y que nos hace común a todos acá, independientemente de si yo soy docente y vengo de Parque Batlle y vos sos de acá y sos alumno, y vos sos de acá y sos vecino y yo... Entonces, era como una unión de gente en esos espacios donde iban a dar determinadas cosas, la metodología era la resolución de problemas y las áreas que se quería llegar ahí y llegar a los vecinos y a la localidad, por esto de trabajar con la gente tenía que ver con lo tecnológico. Por eso también se defienden que las tres áreas principales sean Audiovisual, Informática y Robótica... (Mariel Crece, comunicación personal, 2018)

En lo que plantea esta entrevistada podemos identificar dos cuestiones. Por un lado, la idea de resolución de problemas como metodología más que como tensión a pensar y resolver; por otro lado, se puede observar un uso del *bien común* y su relación con lo comunitario. En lo que refiere a la resolución de problemas, es un hecho que se relaciona con lo planteado anteriormente, donde el enfoque está puesto en la forma en la que se aborda a esta población y no en la población en sí. Es decir, si trabajo en los talleres a

partir de la resolución de problemas, estaré desarrollando la habilidad de resolver problemas de la vida cotidiana. A este punto podríamos encontrarlo bastante similar a la idea de deporte como salvador, sobre lo cual los docentes de Bella Italia traen la siguiente idea:

A5⁷¹ - Esto es práctico, lo que voy a decir, ¿no? Pasaba, por ejemplo, cuando nosotros éramos chicos al fútbol jugaban los hombres nada más; y cuando empezamos acá en el CEC, y empezamos, yo en Casabó, y acá también, lo he visto en todos los CEC; que el fútbol con las gurisas y los varones juntos, como que son cosas que parecen, no tontas, ¿no?, son muy prácticas, pero ya generan otros vínculos entre ellos y eso, por ejemplo, el deporte te lo da. Es decir, lo veo también cuando voy al boxeo, cuando fuimos la otra vez. Es decir, el deporte permite una integralidad y un vínculo con el otro totalmente distinto y la diferencia entre el juego y un juguete, por ejemplo, jugás a la pelota y tirás la pelota para cualquier lado, capaz que es un juguete la pelota, porque no tiene una regla, no tiene nada... Un juego capaz o un deporte, no sé si es lo mismo, hablando de mi ignorancia, genera otros vínculos que deberíamos fomentar, como el respeto, el respeto a las normas, las reglas del juego, el vínculo con tu compañero. Me parece que todo eso, el cuidado de la salud... Yo, por ejemplo, si me hubiesen ensañado mejor, el cuidado por la salud, cuando era más chico, me hubiera evitado muchos problemas de salud que tuve después. Y yo creo que el deporte y la educación física van por ese lado, cuidar tu cuerpo también, que es importante cuidar tu cuerpo y el deporte, como las comidas; son cosas que a veces las tenemos como secundarias. (Grupo focal Bella Italia, comunicación personal, 2018)

Se puede ver aquí, en primer lugar, una sobrevaloración de la experiencia sobre lo conceptual a la hora de pensar en el deporte; y, en segundo lugar, la idea de que, por realizar un deporte o tener cierto contacto con él, se está educando al joven en valores, se lo aleja de las drogas..., en fin, se estaría más cerca de la figura ciudadana que la vida adulta espera. Por otro lado, se puede establecer cierto uso del concepto *bien común* y su relación con lo comunitario. Este concepto no se relaciona directamente con lo que Montero

⁷¹ Docente del área de Informática desde el año 2014, trabajó en los CEC de Casabó, La Teja y Bella Italia. Es programador de profesión y estudiante del Instituto Nacional de Educación Tecnológica (INET).

(2004) presenta sobre la comunidad, dado que ella identifica ciertos elementos que permiten su construcción. Pero sí podemos encontrar en él una idea de lo común referido a una propiedad, aunque quien presenta su definición plantea lo contrario:

Bien común [...] se refiere en general al bien (estar) de todos los miembros de una comunidad y también al interés público, en contraposición al bien privado e interés particular; también puede definirse como el fin general o como los objetivos y valores en común, para cuya realización las personas se unen en una comunidad. (Schultze, 2014, p. 157)

Durante el desarrollo de este tercer capítulo, el lector podrá comprobar esta contradicción que planteo, que esta refiere al vínculo de este concepto con un bien que es de interés público y que tiene que ver con objetivos y valores determinados, identificados como comunes y que, como vimos en la cita del grupo focal, es posible de trabajar con el deporte. Entonces, para *estar dentro* de este bien común debemos compartir objetivos y valores determinados. Allí radica la contradicción, ya que estos objetivos y valores responden a determinado grupo o clase y para formar parte debo apropiarme de ellos; por tanto, sí son una propiedad. Pero, volviendo a la discusión que nos compete, lo interesante es visualizar aquí que establecer este bien común está dejando otros objetivos y valores por fuera: ¿acaso hay solo una forma de estar en común y que, a su vez, nos beneficie a todos?

Al parecer, para los actores de los CEC el bien común se determina en el trabajo comunitario que a su vez está, desde el principio, íntimamente vinculado con la asignatura Deporte y Recreación; esto se debe a que, tanto en su perfil como en su grilla horaria, su docente es el responsable y coordinador de las actividades en y con la comunidad. El hecho aquí está en poder identificar cómo se establece este *bien común*, ya que se relaciona directamente con el fin de lo comunitario en el programa, con el rol que juegan Deporte y Recreación y el docente de esta asignatura. Sumado a esto, en lo expresado por algunos docentes del grupo focal de Casabó se puede ver que ese espacio en el que se lleva adelante la clase de Deporte y Recreación fortalece desde otro lugar los vínculos entre los adultos y los jóvenes:

A3 - Creo que es una instancia muy rica, porque justamente lo que nos permite a nosotros los docentes, en Educación Física, es vincularnos más, vincularnos en el juego, vincularnos físicamente; nosotros corremos con ellos. Ellos cuando jugamos un deporte y estamos jugando en ese momento con

ellos, jugamos como iguales, no como un profe, sino que somos otro jugador más. Y esa es una de las virtudes, me parece a mí, que tiene este programa con respecto a educación física, es que justamente el vínculo nosotros lo podemos trabajar mucho más en ese momento. (Grupo focal Casabó, comunicación personal, 2018)

A partir de esto me pregunto si el deporte es el bien común o si colabora como medio para este bien común que se busca establecer. A partir de los planteos que realiza Schultze (2014), se puede decir que esta idea en los CEC hace referencia a un bien común *a priori*⁷² establecido y puesto en funcionamiento por una voluntad general, evidenciando allí un funcionamiento natural que parte de intereses individuales o de un grupo determinado; por lo tanto, necesitará de una ficción que resuelva esta contradicción: «Esta contradicción se “resuelve” por medio de la ficción de una voluntad popular concebida como homogénea y la identidad de gobernantes y gobernados» (Schultze, 2014, p. 159). Con esto podemos pensar que el deporte está allí colaborando para un bien común estipulado, en este caso, por el mundo adulto sobre los jóvenes. Se encuentra en el deporte el lugar homogéneo donde anestesiar los conflictos y lograr estructurar estos valores y objetivos que posibilitan ingresar a los jóvenes a lo que el adulto entiende como lo adecuado y bueno.

Continuando con Montero (2004), otro elemento que colabora con la construcción de la comunidad es el interés compartido por las personas que trabajen todas para alcanzar las mismas metas y que asuman tal esfuerzo como un beneficio común a través del diálogo y el trabajo en conjunto. Se puede comenzar a ver una idea sobre el rol del docente de Deporte y Recreación como habilitador de estos beneficios comunes que pueden identificarse a partir de su trabajo en los CEC. Al preguntarle a una de las referentes sobre las perspectivas que tenía sobre la asignatura y lo que de ella se esperaba, plantea:

había cuestiones que tienen que ver con la promoción y llevarle a los chiquilines algo diferente de lo que era la educación social, la educación de deporte tradicional, nosotros tenemos educación física en la educación formal y era

⁷² Afirmando esto ya que el autor establece como bien común *a priori* el bien general preestablecido y objetivo, sin consentimiento de miembros de la sociedad o comunidad; mientras que el bien común *a posteriori* está enfocado en el bien de todos que solo se puede determinar empíricamente y posteriormente, de forma aproximativa, pudiendo modificarse durante el proceso político (Schultze, 2014).

como un tema que yo me acuerdo que estuvo en algunas cuestiones de debate [...] más de una cuestión de estar más de entrenamiento, sino que tenía que ver con un espacio en el cual, con otras asignaturas, por medio del juego, por medio del movimiento, por medio del deporte, se pudiera comprender, entender algunas cuestiones que fueran asociadas a otros saberes [...] las cuestiones que tenían que ver con la conformación de grupo, el espacio, el cuerpo humano, los deportes [...] poder generar cosas distintas. (Mariel Crece, comunicación personal, 2018)

Podemos ver aquí dos aspectos de lo mencionado. Por un lado, la búsqueda de trabajar de otra manera en estos contextos, fundamentado en ello y en el tipo de población que allí hay; nuevamente volvemos a ver cómo está funcionando en los entrevistados la mirada de lo comunitario como aquel objeto problema que plantea Corea et al. (2003). Por otro lado, la posibilidad que se visualiza en esta asignatura de poder vehiculizar determinadas formas en intenciones como son socializar, integrarse, conocer y aprender sobre otras asignaturas, a través de un bien común, el deporte; volvemos a ver aquí la ficción que se establece en torno al deporte, donde todo se homogeniza y allí somos todos iguales.

3.2 Comunidad: una estructura insustancial

Una de las formas para pensar en lo común y alejarnos de la propiedad es la que nos ofrece Esposito (2012a), quien plantea una perspectiva sobre comunidad desde un entendimiento insustancial. Su característica principal de insustancial la ubica como algo irrealizable, pero que no evita una discusión más amplia sobre miradas que ven como algo esencial que puede ser apropiado. Es así que entenderla irrealizable implica que no es posible que sea un objetivo, un proyecto a realizar o algo que pueda conformarse concretamente.

Esta mirada sobre la comunidad plantea la necesidad de realizar un análisis histórico sobre la palabra para poder pensar nuevas formas de entender el concepto para que sea clara su contraposición a la idea de comunidad como una propiedad. ¿Por qué esta búsqueda? Esposito (2012a) afirma que luego de ser víctima de la religión, la comunidad quedó liberada a sí misma, lo que generó que comenzaran a adjudicarle ciertos valores y características que referían a determinada producción y, también, a una única forma para todos. Esta adjudicación de propiedad sobre la comunidad, a lo largo de la historia, ha causado

muerdes, es decir, se ha dado muerte en nombre de ella. La muerte en su nombre pone fin al pensar en que es posible un ser común a partir de cierto modelo para un ser en general (Esposito, 2012a). Podríamos establecer aquí cierta similitud entre este planteo del autor y la idea de bien común presentada en el apartado anterior, ya que este bien común se establece desde determinados objetivos y valores, asumiendo que todo sujeto debe compartirlos. Entonces, hay un modelo con determinados objetivos y valores que posibilitan el bien común y se espera que todo sujeto los tenga, se busca universalizar estos objetivos y valores.

La comunidad como un concepto insustancial, posibilita pensar que no es algo material o que se dé por determinado motivo o características de un grupo. Implica que uno no trae algo al mundo que lo hace de determinado lugar o de tal forma, por ejemplo, sangre, don, raza o género. Esto quiere decir que la historia y el espacio que habitamos nos conforman y establecen determinada identidad que nos permite reconocernos en unos y en otros no, hecho cuyas implicancias plantearé más adelante. Esta identidad y las diferencias que trae con otras posibilitan y construye formas de ser y de estar en el mundo, donde la historia nos muestra cómo se han dado luchas por la aceptación de pluralidades que diferentes formas de vida traen; concretamente, el respeto de ciertas formas que no son la normativa o que hegemónicamente se entienden que deben ser. Hoy en día, y pensando en el espacio de esta investigación, podemos distinguir las referidas con la desigualdad de género y la desigualdad de posibilidades que aparecen como constantes preocupaciones de los entrevistados.

Retomando el análisis etimológico que plantea Esposito (2012a), se vincula la palabra *comunidad* que utilizamos en la actualidad con *communitas* y el adjetivo *communis*, provenientes del latín, donde el *cum* refiere a lo común, es decir, lo que no es propio. O dicho de otro modo, el *cum* tiene comienzo donde no hay más propiedad. Esto nos implica a todos, por lo tanto, es opuesto a las propiedades como lo privado, lo general, lo normativo. El *cum* es lo que posibilita el *ser en común* porque no está dentro de nadie, convoca a todos al afuera, donde se establece la relación. Es así que el *ser en común* también está puesto afuera, en el lugar común. En este lugar común es donde es posible la diferencia, donde se posibilita la pluralidad. El ser, desde el *cum*, no se constituye desde la propiedad, sino desde la diferencia. Es así que el *ser en común* expone al sujeto con los otros y, también, los aventura contra los otros, contra quienes reconocemos desde diferencias.

Esta exposición se llama experiencia (Esposito, 2012a), e implica *ser con*. De todas formas, es importante aclarar que este planteo del autor es estructural, es decir que no es algo que se pueda visualizar, sino que es lo que permite la pluralidad, permite que exista un otro, ingresa la posibilidad de un estar en común donde no radica la propiedad ni la identidad (Esposito, 2012a).

Es importante traer sobre esto que el *cum* es lo que nos hace ser en relación, pero no es solo esto lo que se debe saber y tener en cuenta, ya que si se realiza en su totalidad se pierde. Esto implicaría una disolución del sujeto, que es donde entra la necesidad del yo, temática que trataremos más adelante cuando ahondemos sobre el texto *Immunitas*, también de Esposito (2009).

Con lo planteado hasta ahora ya podemos comenzar a visualizar la diferencia entre una concepción de la comunidad como insustancial o como sustancial. En la primera, como vimos en el apartado anterior, se busca conformar o reafirmar una comunidad a partir de la adquisición de diferentes acciones, formas o pensamientos. Para el caso de los CEC, estas formas, a partir de la cita presentada anteriormente (Mariel Crece, comunicación personal, 2018), son traducidas en un bien común que, al decir de Schultze (2014), responde a objetivos y valores que llevan a los jóvenes a ser parte de ese lugar, porque tienen algo en común, que les es propio a todos. Esta distancia que se busca saldar desde el bien común también se puede observar en lo expresado por algunos docentes del grupo focal de Bella Italia, donde comienza a establecerse esta idea del deporte como medio para disminuir dicha diferencia:

A9 - [...] este programa socioeducativo [...] son chiquilines que acceden mucho más a lo deportivo intuitivamente, porque es una forma, al deporte *callejero*, en el buen sentido de la palabra, de algo mucho más espontáneo del encuentro barrial, como con el deporte, y el deporte como espectáculo también, y mucho más alejado con la educación física, y me parece que nuestro rol de alguna forma es deshacer esa distancia que hay entre el mundo de las puertas del CEC para afuera y lo que puede suceder acá adentro. Entonces en acortar esa distancia creo que habría que, si, que.

A6 - Sandra⁷³ ha promovido acortar esa distancia... Lo promueve, ¿no? Siempre haciendo cosas... (Grupo focal Bella Italia, comunicación personal, 2018)

Podemos ver en el intercambio citado cómo se pone en juego la adquisición de formas del deporte que posibilitan disminuir la distancia que existe entre las y los jóvenes del CEC y el barrio. El trabajo radica en brindarles a ellos el conocimiento de cómo es todo *afuera* para no ser rechazados. Vemos aquí la homogeneidad que se constituye alrededor del deporte, que hace posible que sea la herramienta que transmite los valores y condiciones necesarias para ser y estar en la sociedad, el bien común que nos hace parte de grupos o espacios.

En la cita anterior podemos interpretar que hay un *algo*, relacionado con valores y objetivos propios del mundo adulto, que los jóvenes del CEC no tienen, lo que los aleja del *afuera*, del mundo adulto, de lo social. Sin embargo, desde la perspectiva teórica de Esposito podemos ver que lo común no refiere a una propiedad,⁷⁴ ya sea esta material o simbólica, sino que, por el contrario, lo que tenemos en común es que todos tenemos una falta. No hay común en lo material, la identidad, la propiedad o en cuestiones que nos distancian de un otro, sino en dicha falta. Por lo tanto, no habría un bien común sobre el que trabajar estrictamente. Es así que, si en lugar de la utilización del deporte en la búsqueda de disminuir la distancia con el joven (distancia percibida y constituida desde el mundo adulto), se evidencia, discute y piensa sobre cómo y qué genera esas distancias, tanto fuera como dentro del área, se habilitará la exposición de los jóvenes sobre sus formas de estar tanto en el CEC como en el barrio sin deshacer u ocultar distancias, sino exponiéndonos con los otros y, también, contra los otros, para conformarnos desde las diferencias y semejanzas, pero sin anular formas de vida. Podemos ver un ejemplo de esto en lo dicho en el grupo focal de Casabó, donde los docentes identifican que se generan tensiones a la hora de proponer cierto deporte y entienden que el problema allí es el deporte en sí. Con ello podemos visualizar la carga en valores que el sentido sobre deporte trae consigo aquí en los CEC:

A6 - Falta más trabajo cooperativo, más trabajo [...], que rescaten algo más allá de la competencia, otros valores, que hay un potencial tremendo en la

⁷³ Docente de la asignatura Deporte y Recreación del CEC Bella Italia.

⁷⁴ Para este caso, dicha propiedad estaría determinada por lo social y es lo que distancia al joven.

recreación, en lo lúdico [...], por lo menos lo que estoy acostumbrado a encontrarme o a ver, es un perfil más deportivo, más de deporte [...]. Para mi estaría bueno ir más a lo recreativo, volviendo al principio, a lo que decías vos al principio, porque la competencia, compiten algunos, los que se sienten que andan bien para ese deporte y los que no, se quedan afuera, y hay mucha gente que queda afuera. O por lo menos, de última si se hacen cosas competitivas, que están bien también, que están buenas; pero que de poder captar a esos que quedan siempre en el margen, ahí boyando, que se van, que también que incluya a las chiquilinas. [...]

A9 - Sí, yo también creo que, como decía antes, [...] la educación física siempre se limita a, como a los deportes de pelota, todo es detrás de una pelota. Y sí, creo que el elemento lúdico, puede ser muy estructurador [...]. Porque genera reglas y el trabajo cooperativo, creo que estaría bueno un poco más de eso...

A1- Yo creo que eso puede potenciar el desarrollo del trabajo en equipo. Porque espontáneamente cuando hacen deporte es lucirse, el que se luce en deporte, y el otro queda relegado, más relegado todavía. Y si se potencia el trabajo en equipo puede ir de la mano con todo el resto de las actividades que se hacen en las materias. Y pueden ser mucho más beneficiosas para ellos.
(Grupo focal Casabó, comunicación personal, 2018)

Podríamos decir que los planteos realizados por los entrevistados se acercan a lo que Espósito (2009) determina como *mecanismos inmunitarios*, relacionados con la propiedad y el cuidado del organismo. Planteo esto ya que al tener como finalidad resolver acciones o características que conforman a los jóvenes, pero que no son aceptadas por un *afuera*, no se está pensando sobre el porqué de ese suceso, sino en cómo arreglarlo, cómo cuidarnos de él como sociedad. Se busca así el ingreso del joven a ese *afuera* que aún no lo admite, exclusión que está basada en una propiedad o característica estipulada por el mundo adulto, donde se establece que el deporte deja a ciertos jóvenes afuera y que, a su vez, trabajando desde otras opciones se podría ingresar a esos jóvenes y, también, fortalecer los valores necesarios para introducirlos a la estructura social en la cual se considera que no están.

Aquí se pueden ver dos tensiones. Por un lado, las formas de deporte que dejan por fuera a un grupo de jóvenes y, por otro, la necesidad de que todos estén en este espacio para

poder trabajar sobre los valores que les posibiliten la sociabilización y la convivencia. El hecho es que no se toman estas tensiones ni se las trabaja con los jóvenes, sino que para resolver dicha tensión se piensa en cambios metodológicos, en modificar el enfoque de las clases. Con el intercambio anterior en el grupo focal podemos ver que este *adentro* y *afuera* que traen los entrevistados no solo sucede entre el CEC y el barrio; también pueden identificarse estas diferenciaciones dentro del centro mismo.

Retomando el concepto de *comunidad sustancial*, podemos decir que se parte desde lo propio, lo individual, sus vivencias, pero que se intenta oponerse al paradigma individualista. Esto, según Esposito (2012a), lo que hace es potenciar al individuo uniendo unidades, pero no trabajar sobre el problema de la individualización de las personas, sino que supone que uniendo cada individuo se elimina dicha tensión. Así se evita trabajar y problematizar el porqué de dicha individualización, eliminando el problema. Esto es de vital importancia para poder entender e identificar las diferentes tensiones que aparecen en este capítulo, ya que también sucede que en las prácticas deportivas se insiste en esta necesidad de eliminar lo que nos diferencia a partir, principalmente, de reglas que nos igualan. Esto nos hace cuestionar nuestras acciones, entendiendo que la ausencia de ellas marca el camino indicado a seguir o un buen trabajo con los jóvenes en el caso de los CEC. Entender así a la comunidad, como una propiedad, la ingresa al orden de lo moral, del valor, y brinda la idea de que es posible ingresar o salir de ella. Y es en este orden donde se articula con el deporte, convirtiéndose este en un medio para ingresar a dicho orden, correspondiente al bien común.

Desde esta perspectiva de la comunidad como sustancial, Esposito (2012a) dirá que lo que les es común a las personas es una forma de identidad que refiere a una propiedad, idea opuesta a la que intento plantear aquí, donde lo común que todos tenemos refiere a una impropiiedad.

3.2.1 Los vínculos y el sistema educativo tradicional

Retomando la etimología de la palabra comunidad como proveniente del latín *communitas*, para comprender su concepción como insustancial, el *munis* (que refiere al *munus*) proviene del *meines*, cuya primera sílaba significa ‘intercambio’. Este se dará gracias al *cum*, que es lo que permite que el sujeto se ponga en relación con el *munus* para generar un intercambio, porque, como se dijo anteriormente, el *cum* está afuera y, por lo tanto, hace al sujeto salir. A su vez, su sufijo tiene implicancia con una caracterización social.

Esposito (2012a) plantea que *munus* se mueve entre tres significados: *onus*, *officium* y *donum*. Este movimiento permite sacar de la discusión las categorías *público/privado* para pensar en la idea de *deber*. En el caso del *donum*, su efecto es la reducción de la distancia que existe y la conjuga con la semántica de *deber*, su carácter obligatorio proviene del *mei*. «Una vez que alguien ha aceptado el *munus*, está obligado (*onus*) a retribuirlo, ya sea en términos de bienes, o en términos de servicios (*officium*)» (Esposito, 2012a, p. 27). Aquí se puede observar una superposición entre *don* y *deber*, esto es porque no es posible no darlo, no está en la voluntad de las personas. Es la obligación que se contrae con el otro. El don no implica poseer algo ni es una acción que determine cierta ganancia, sino que implica una pérdida, ceder algo a un pago que es obligatorio. Esta sustracción está ligada a una desobligación dada por la gratitud, donde prevalece la reciprocidad, en tanto que, al contraer esta obligación con el otro, ese otro tiene el deber (como beneficiario) de ponerse a disposición.⁷⁵ Esta reciprocidad determina un compromiso. Es así que, a modo de cierre de este concepto, el *munus* no es propiedad ni pertenencia, tampoco es algo que se posee, sino que se trata de «una deuda, una prenda, un don-a-dar» (Esposito, 2012a, p. 30) en superposición con un deber que une a los sujetos de la comunidad. Esta unión hace que las personas no sean dueñas de sí mismas por completo. El deber les expropia la subjetividad, la cual Esposito (2012a) define como *propiedad inicial*, la más propia.

Esta acción dada por el *munus* se puede identificar como algo que los docentes de los CEC destacan. En efecto, una de las docentes del área Deporte y Recreación, al comparar al CEC con las instituciones educativas formales, destaca que tener mayor carga horaria con los jóvenes permite construir un vínculo distinto con ellos. Se puede ver la apreciación al refuerzo en el vínculo entre docentes y estudiantes como colaborativo para el trabajo:

nunca se perdió eso de la parte no formal. Como que estás más encima de los chiquilines, en contacto las cuatro horas con ellos, creás un vínculo que no lo creás en Ciclo Básico. Como que esa parte no formal no se perdió... (Carla Barreiro, comunicación personal, 2018)

Se puede observar aquí una interesante relación entre esta posibilidad de estar más horas con los jóvenes y poder trabajar en dicha relación, generando un vínculo que no se visualiza en el sistema educativo tradicional, con sí en el ambiente no formal. Parecería que lo

⁷⁵ El autor usa el ejemplo del agradecimiento: me dan algo y me veo en el deber de agradecer.

no formal determina esta posibilidad del vínculo con el otro. Otra docente del área también destaca esta posibilidad de vínculo que se da en los CEC:

En el liceo es más fría la relación, vas, das la clase, se van para su casa y ta. Y, de hecho, el trabajo en equipo interdisciplinario que se hace acá es mucho más fuerte que en el liceo. Si bien en el liceo también hay reuniones de profesores, acá estamos todo el tiempo juntos, también los docentes, con ellos. Estamos todo el tiempo, y cuando surgen emergentes también estamos juntos para decidir. (Leticia González, comunicación personal, 2018)

Esto puede llevarnos a pensar que los mecanismos inmunitarios del sistema educativo tradicional⁷⁶ son tan fuertes que, cuando se toman estos caminos que fortalecen lo vincular e interdisciplinar, se piensa en lo no formal, eliminando la posibilidad de un trabajo educativo desde los sistemas tradicionales que piensen en potenciar la relación, la pluralidad y, con ello, el trabajo desde y sobre las diferencias. También se puede observar una diferencia en el rol del docente y, por tanto, en sus formas de trabajo entre los sistemas tradicionales de primaria y secundaria respecto de los CEC. Esto hace que, a la hora de pensar en sus planificaciones, los docentes de Deporte y Recreación tengan una flexibilidad que les permite realizar una combinación de contenidos que en primaria y secundaria, por sus programas preestablecidos, no es posible. Es así que podría decirse que esta flexibilidad curricular en los CEC posibilita la aparición de ciertas temáticas a trabajar con los jóvenes que en otras instituciones podría no ser posible y sobre las cuales ahondaré en los próximos apartados, ya que por más que lo vincular esté fortalecido en estos espacios, las formas de trabajo dentro de dichos espacios pueden continuar fortaleciendo sentidos de propiedad, aunque el fin sea otro. A continuación, una de las docentes del área Deporte y Recreación muestra cómo configura las temáticas a trabajar en el CEC:

Sí, no tanto a secundaria. Porque en secundaria no está la tapa de recreación, digamos, y yo la incluí en los CEC, porque era necesario y ellos lo disfrutaban mucho. [...] También trabajé algo de expresión corporal, que eso se ve mucho también en el programa de primaria. Primaria tiene un enfoque a la expresión corporal, pero sí, específico de uno de los programas no. Era como un rejunte

⁷⁶ Ejemplos de esto son las formas de ser y estar en estos espacios que, en muchos casos, resultan en la expulsión del estudiante o en el abandono del centro porque el joven no puede homogeneizarse con dichas formas.

y necesidad de la población que estaba asistiendo al centro. (Carolina Paz, comunicación personal, 2018)

Promover estos espacios donde se habilite un estar más en relación con el otro permite pensar a la comunidad como el ser mismo de la relación, siendo en este lugar donde se entra en relación (Esposito, 2012b). Se puede romper así con la estructura del *ser común*, que promueve la normalización de los jóvenes, lugar donde se ve al deporte con mayor potencialidad, ya que permite acercar a los jóvenes a esa normalización que, como venimos viendo, se relaciona con una forma de valores que permiten la socialización, la integración y la convivencia. Entonces, se puede decir que esta estructura también promueve una forma de educación en el sistema educativo tradicional, en este caso, y pensando en el *ser en común* que implica estar en relación, «el ser mismo de la relación» (Esposito, 2012b, p. 102). Esta distinción es la que genera un cambio en cómo educamos a los jóvenes y qué reflexionemos sobre cuál de estos *ser común* o *ser en común* inciden en las clases que damos. Luego, tenemos la posibilidad de decidir sobre cuál y con qué fin queremos trabajar desde cada rol. Porque podríamos establecer una relación entre el rol del docente de Deporte y Recreación con la educación de un *ser común* o de un *ser en común*, pero dependerá de la perspectiva comunitaria desde la que el profesional trabaje y, por supuesto, de los fines que la política pública tiene allí sobre qué educación del cuerpo estará allí sucediendo. Con esto me refiero a poder identificar si desde nuestro trabajo estamos colaborando con la educación desde la pluralidad, y por tanto desde la diferencia, o si estamos trabajando sobre la normalización, creyendo que trabajamos en pro de lo comunitario, pero estableciendo la propiedad como fin último. Sumado a esto, es necesario cuestionarnos cómo entra en juego el sistema educativo tradicional que, por lo que vemos a partir de lo manifestado por algunos entrevistados, estaría funcionando como inhabilitador de esta perspectiva sobre la comunidad, estableciéndose un sentido sobre lo comunitario vinculado únicamente con lo no formal, es decir, fuera del sistema educativo tradicional.

Continuando con Esposito (2012a), esta relación entre *don* y *deber* rompe con la sinonimia *común-propio*, porque al primero no se lo caracteriza desde una propiedad (tener mismo sexo, etnia, entre otros), sino desde lo impropio. Se despropia al sujeto y esta despropiación es lo que hace salir de sí, es decir, dejar de mirar el propio mundo, entender que lo que no se parece a lo que uno tiene no lo hace peligroso o enemigo. Esto indica que en la comunidad el sujeto no se identifica con otro ni percibe algún beneficio estando

allí. Por el contrario, «No encuentran sino ese vacío, esa distancia, ese extrañamiento que los hace ausentes de sí mismos» (Esposito, 2012a, p. 31). Este vacío es lo que lo acerca al exterior, a la relación con el otro. Lo que lo une es esa impropiedad, ese extrañamiento que lo aleja de sí mismo.

Hay que tener siempre presente esta doble cara de la *communitas*: es al mismo tiempo la más adecuada, si no la única, dimensión del animal “hombre”, pero también su deriva, que potencialmente lo conduce a la disolución. Desde este punto de vista, entonces, la comunidad no solo no se identifica con la *res publica*, la “cosa” común, sino que es más bien el pozo al que esta corre continuamente el riesgo de resbalar, el desmoronamiento que se produce a sus costados y en el interior. (Esposito, 2012a, p. 33)

Es así que la comunidad es lo que expone al sujeto y lo lleva al exterior. Esta exposición lo lleva a tomar contacto con la nada, lo que habilita grandes posibilidades y riesgos porque un contacto extremo con esta nada⁷⁷ puede llevar a que se pierda todo límite entre sujetos. Y esto aseguraría la subsistencia de estos es la identidad, que se vincula con el yo y lo propio, con la inmunidad.

3.3 Inmunidad: un concepto necesario para la comunidad

Este riesgo de perder todo límite y la relación con la identidad, para no perdernos, es lo que abre paso al segundo concepto de Esposito (2009), que es el de *immunitas*. En pocas palabras, lo que se plantea es la protección frente a una amenaza que se da entre el exterior y el interior del sujeto. Frente a esta amenaza, la inmunización posibilita la liberación ante el *munus*, no teniendo que exponerse a ese riesgo y cuidando así la conservación de la vida.

El autor plantea que es necesario el manejo y uso de *immunitas* porque también permite la vida, dado que, como ya se dijo, para no perderse en la nada son necesarios los límites entre sujetos; estos están dados por el lado inmune de esta dialéctica *communitas-immunitas* (Esposito, 2009).

⁷⁷ Volviendo atrás en el camino etimológico de la palabra, implica *donum-munus*.

La inmunidad es la negación del *munus*. Al negarlo se niega la deuda, tarea y encargo (*donum, onus, officium*), que son las categorías que habilitan y le dan carácter político a la relación. Es así que puede determinarse que *immunitas* actúa sobre el *munus*, es la exoneración del carácter político que lleva al hombre a hacer ciertas cosas: «la inmunidad es una condición de particularidad: ya se refiera a un individuo o a un colectivo, siempre es “propia”, en el sentido específico de “perteneiente a alguien” y, por ende, de “no común”» (Esposito, 2009, p. 15). Es así que puede verse en ella una característica privativa. Se priva al sujeto de la relación con otro a partir de liberarlo del *munus*. Por lo tanto, es privativo de la relación. A su vez, Esposito (2009) plantea que la inmunidad trae en su esencia lo comparativo: «más que la exención en sí misma, su foco semántico es la diferencia respecto de la condición ajena. [...] el verdadero antónimo de *immunitas* no es el *munus* ausente, sino *communitas* de aquellos que, por el contrario, se hacen sus portadores» (Esposito, 2009, p. 15).

Es comparativo ya que la inmunidad necesita de una regla de la que inmunizarse, de algo que todos tengan. Esto se da con el cruce de ambos significados, el de dispensa y el privativo. Como todos formamos parte de la impropiedad que es lo que nos pone en común, esa falta, es que en ciertas ocasiones nos podemos inmunizar y es por eso que el antónimo de *immunitas* es *communitas*. En consecuencia, lo que confronta y da sentido a la inmunidad es el *cum*, porque es lo que tenemos en común, que establece la relación convocando al afuera; esa es la regla que nos pone en relación a partir del *munus*, no el *munus*, que es lo que se priva y, por tanto, nos inmunizamos del *cum* para poder privar el *munus* que es lo que nos pone en relación.

De esta forma se puede decir que, evidenciando las características que se le atribuye a este concepto, Esposito (2009) plantea que esta liberación de la carga u obligación común es la liberación del *cum*, sería un no sentir la falta que nos hace entrar en relación con otro. En suma, lo opuesto al *immunitas* y de lo que este concepto libera al sujeto es del *cum*, al lograr esta liberación es posible inmunizarse del *munus* que nos lleva a ella. Se pone de manifiesto así la ponderación sobre lo antisocial y anticomunitario, ya que «*immunitas* no es solo la dispensa de una obligación o la exención de un tributo, sino algo que interrumpe el circuito social» (Esposito, 2009, p.16). Lo interrumpe porque habilita a anular el don recíproco que posibilita el estar en común. Esto quiere decir que *immunitas* posibilita al sujeto a quedar por fuera de la preservación de una relación que nos define como sujetos.

Esto que Esposito (2009) denomina como *inmunidad* es lo que en la perspectiva sustancial se entiende como *comunidad*, y es aquí donde se puede ver la diferencia entre ambas. En los CEC se puede observar un ejemplo que refiere a la estructura educativa y el motivo por el que está allí Deporte y Recreación, que tiene que ver con el planteo de Esposito que se viene presentando, donde hay cierta inmunidad que deja afuera a los jóvenes de los espacios educativos tradicionales. Podemos ver esto en la explicación de una de las cocreadoras del proyecto al hablar sobre el porqué de la asignatura Deporte y Recreación y sobre el motivo por el que esta área es diferente a la que se encuentra en el sistema tradicional:

ayudarlos a integrarse a espacios deportivos del mismo barrio que existieran, que podría ser una plaza de deportes, pero también podría ser una piscina, que existen en algunos barrios. Era más como un ámbito que los llevara un poco, que los acompañara a integrarse mejor socialmente, pero sobre todo haciendo énfasis en el desarrollo de ciertas capacidades, no era hacer quince lagartijas, ¿viste? (Rosana Flores, comunicación personal, 2019)

Por lo tanto, el CEC, desde su trabajo comunitario en esta área, busca romper con esta ponderación antisocial con la que en este caso una de las autoridades caracteriza al joven de estos centros y por la cual quedan fuera de la educación tradicional. Ahora bien, en el correr de este capítulo se analizará el rol del docente de esta área y cómo desde sus formas de pensar tanto al deporte y a sus clases incidirá en ello disminuyendo o fortaleciendo dichas barreras.

Se puede interpretar que el entorno y la condición social y cultural en la que estos jóvenes se encuentran hace que ante la posibilidad de exponerse a una experiencia que puede llegar a evidenciar error o disputa se considere mejor opción no participar. Podemos encontrar aquí una semejanza con lo que se viene planteando desde Esposito (2009) ya que, podría decirse que se pondera allí lo antisocial y anticomunitario, se logra la dispensa del *munus* e interrumpe el circuito social que nos posibilita pensar sobre estas condiciones y este entorno. En los próximos apartados evidencio estas formas inmunitarias con el fin de pensar por qué suceden y qué implicancias tienen en el trabajo con los y las jóvenes. También sumo reflexiones que permitan pensar en otros modos de trabajar sobre este tema, de manera de no continuar acrecentando algunas desigualdades estructurales.

Entender la comunidad como propiedad implica que se puede ver, hacer o encontrar. Pero entenderla como estructural implica que nos atraviesa a todos de manera objetiva, y que

construye, a partir de ella y de su dialéctica con la inmunidad, diferentes subjetividades sin que nadie quede por fuera, tanto por no tener las mismas propiedades o características con el grupo, como por el miedo a la exposición. Estas cuestiones se pueden evidenciar en la cita recién planteada, pero que profundizaré en los próximos apartados. Es por esto que considero interesante poder pensar el rol del docente de Deporte y Recreación desde esta perspectiva, ya que es uno de los espacios principales donde se evidencian estas situaciones. Ahora bien, falta presentar toda otra parte de la inmunidad que nos permitirá encontrarle el sentido y la necesidad en su dialéctica con *communitas* sin ser excluyente, cerrado y anulador.

3.3.1 La identidad y la tolerancia inmunológica

Hasta aquí se puede entender o interpretar la inmunidad como algo que excluye, que aleja para cuidarse del otro. Sin embargo, Esposito (2009) nos muestra que no es de esta manera totalitaria, si no, no podría estar en constante dialéctica con *communitas*, ya que la anularía por completo. Aquí lo que intento mostrar es cómo la inmunidad forma y conforma las identidades y, por lo tanto, al sujeto, no siempre excluyendo o con el objetivo de conservar la vida.

En lo que refiere a la conservación de la vida orgánica, sí es parte del *immunitas*, pero, no es su fin primero. En cambio, Esposito (2009) dirá que es una función consecuente que deriva del sistema inmunitario. Es así que, su principal función es «definir la identidad del sujeto; así, interpreta esta última no como algo definitivo e inmodificable, sino como el producto, siempre cambiante, de una interacción dinámica y competitiva con el medio» (Esposito, 2009, p. 236). A partir de ello, se considera al cuerpo como un ecosistema que ha evolucionado en una *comunidad social* (Esposito, 2012a) y no como una unidad cerrada que determina qué entra y qué no. Con esto, el autor trae la idea de un yo semiimpermeable que interactúa con otros, produciendo discursos específicos que se comparten desde allí. Es interesante lo que él plantea, en primer lugar, porque determina la necesidad de definir la identidad del sujeto dado, que sin esta definición no puede defenderlo. Y, en segundo lugar, podemos comenzar a ver la interacción que se da entre el exterior del sujeto y su interior y como en ese límite es que se constituye la identidad.

En lo referido a la relación entre identidad y tolerancia inmunológica, que le da nombre a este apartado, tiene que ver con una función compleja que se da entre ambas; la identidad es un sistema abierto al exterior, hecho que el autor define como un desafío, y que en

ese desafío de estar abierto constituye la tolerancia inmunológica. Esto se da en el proceso de permitir un acercamiento a lo extraño sin eliminarlo de primera, lo que permite conocerlo y determinar si será parte de uno o será lo que me diferencia del otro. Comenzamos a reconocer aquí la constitución del sujeto desde las pluralidades, donde lo que no se considera propio de la identidad de todas formas se reconoce y, en gran medida, también está constituyendo dicha identidad, porque la conformación del sujeto desde lo plural implica constituir la identidad desde, y con, lo diferente. De esta forma, podemos decir que la tolerancia es lo que permite que una respuesta inmunitaria se vea disminuida, pero esto no hace que sea una *no-inmunidad*, sino que el autor la define como una *inmunidad al revés* (Esposito, 2009). Esto hace que, por estar la tolerancia constituida en el sistema inmunológico, la inmunidad no sea cerrada o de rechazo a *lo otro-de-sí*, sino que lo hace parte de sí. Un ejemplo de este funcionamiento podemos encontrarlo en una situación que plantea una docente del área:

yo trabajaba desde lo social, lo cooperativo y lo comunitario, muchas veces hacíamos trabajo con gente de afuera del CEC. Buscamos vincularnos con los liceos que estaban pegados al CEC, donde yo trabajaba, pero a veces eso generaba conflictos porque, bueno, ser todos del mismo barrio, se conocen y a veces tenían conflictos entre ellos y lo comunitario, fuera del CEC, con gente de afuera, fue medio complicado trabajar. Pero sí, apostábamos más que nada, además del deporte y no tanto a lo técnico, sino los aspectos más sociales, de compañerismo. (Carolina Paz, comunicación personal, 2018)

De todas formas, en esta cita se puede observar que no está en funcionamiento esta tolerancia inmunológica descrita, ya que se evidencia (en este caso en la relación del CEC con otras instituciones) que el conflicto era lo que prevalecía a la hora de pensar los encuentros. Esto muestra que lo comunitario ponía en juego el conflicto, o más bien lo evidenciaba, relacionándolo con una falta de valores, dimensión moral adjudicada por el mundo adulto y donde Deporte y Recreación tiene un lugar primordial en los CEC. Podemos volver a ver aquí la noción del *bien común*, presentada en apartados anteriores, por lo que, en vez de funcionar esta tolerancia inmunológica, está en funcionamiento allí la búsqueda de apropiación por los y las jóvenes de ciertos valores que les permitan «salir al barrio» sin conflicto. Otra vez, se elimina el problema sin discutirlo ni exponerlo, naturalizando los objetivos y valores del mundo adulto como los acertados. Se puede pensar aquí que

las barreras inmunológicas están tan reforzadas que no permiten el paso a este funcionamiento de la tolerancia inmunológica. Me parece importante evidenciar cómo funciona la representación sobre la comunidad sustancial, como algo desde lo que puedo, o no, trabajar presentando una idea que permite pensar que se puede entrar y salir de ella. La docente del área entrevistada suma a esta idea:

No competitivo, lo competitivo era lo que menos nos importaba, porque eso generaba muchos roces también entre ellos, de vez en cuando hacer una competencia sana estaba bueno, porque los motivaba de otra manera. Pero más que nada, lo social y al compañerismo, a cooperar con el otro para poder llegar a un determinado objetivo, esos valores. (Carolina Paz, comunicación personal, 2018)

Podemos observar cómo este planteo incide en el sentido que se le da al deporte y en la forma en que se lo propone, donde se puede interpretar una relación directa entre él y los valores, ya que es su forma la que se modifica para que los conflictos no se den. Esta forma se vincula con una perspectiva de comunidad como sustancial, donde es el dispositivo que permite acercar a los jóvenes a este bien común de forma más efectiva. Como vimos anteriormente, el foco no está en trabajar sobre el fenómeno deportivo en sí, sino que este es la herramienta para llegar a otro fin que es la inserción de los jóvenes en la sociedad.

Considero que pensar la comunidad desde esta perspectiva también colabora con el reforzamiento de estas barreras inmunológicas, ya que se fortalece, desde esta mirada, la propiedad y, por tanto, lo individual. Se fortalece también una idea de que trabajar desde lo comunitario tiene una relación directa con el trabajo sobre los valores y es aquí donde se evidencia el vínculo que esto tiene con el deporte, ya que este es potenciador de estos buenos valores, pero a su vez, hay cosas que deben sacarse y solo dejar «la parte buena del deporte» que posibilita el bien común. Como si el problema del deporte fuera la competencia y no todas las desigualdades que atraviesan al deporte como práctica social, que son banalizadas mediante reglas y técnicas universales, como mencionamos en el capítulo 1.

Pero, retomando a Esposito y su mirada de la comunidad como insustancial, podemos ver cómo, a través del deporte, se puede determinar un punto ciego desde donde se pueden establecer ciertos bloqueos para posibilitar la interacción y así comenzar a constituirse

desde las diferencias. Así, se puede pensar que, si se entiende que en el fenómeno deportivo emergen tensiones que son tanto del deporte como de la sociedad y constitutivas de identidades de quienes formen parte de dicho fenómeno, esta perspectiva promueve y facilita determinar este punto ciego desde el que se habilita la interacción y desde allí la constitución de la identidad desde las diferencias. Por lo tanto, se puede decir que el reforzamiento de la barrera inmunitaria puede determinar que no sean aceptadas ciertas formas, ideas o características. Se puede comprender, desde aquí, la no participación que trae en el grupo focal de Bella Italia uno de los docentes:

A11 - Sobre todo hay una diferencia muy grande entre los varones y las niñas, [...] muchas veces son las que se niegan a participar de las actividades de educación física porque no tienen el cuerpo acostumbrado a eso y realmente tienen que hacer un esfuerzo que no es fácil, es todo un proceso. (Grupo Focal Bella Italia, 2018, comunicación personal)

Allí podemos ver fortalecida la inmunidad que habilita a las jóvenes a no exponerse en las tareas implicadas en esta asignatura, que la gran mayoría pone en juego al cuerpo de forma diferente que en el resto de los espacios del CEC. También, entiendo, que esto se relaciona con determinada forma que la hegemonía deportiva construye en los sujetos, referida a ciertos cuerpos, que genera que no se sientan parte o cómodos con dicho espacio. Esto tiene su raíz en las desigualdades determinadas por el género que sufrimos como sociedad, donde hay una estructura inmunitaria tanto orgánica como moral que determina qué hacer y qué no por la condición de ser niña o mujer.⁷⁸ Es así que me pregunto: ¿la clave está en la experiencia?, ¿qué formas de enseñanza del deporte podemos establecer para colaborar con esta constitución identitaria, pero sin dejar de trabajarlo como fin en sí mismo?

A modo de cierre, no entender la inmunidad «como caja de resonancia de su presencia en el interior del yo» (Esposito, 2009, p. 240) posibilita la exclusión y la selección, esto es, no identificar que la inmunidad no es la simple conservación de la vida, sino que desde ella constituimos nuestra identidad y, así, nos diferenciamos de lo otro y de otros. Pero la

⁷⁸ Es importante destacar que, a lo largo de las entrevistas realizadas, se evidencian con claridad diferentes cuestiones de género que aparecen y que es importante problematizar en el futuro, pero no se trata del objeto de esta tesis.

centralidad está también en dichas diferencias, porque constituyen nuestra identidad. Eliminar y dejar por fuera las diferencias no permite entrar en contacto y trabajar desde ellas en la constitución de cada sujeto, sino que lo aleja y, como consecuencia, se lo mantiene allí para sobrevivir. En el caso de los CEC, esto genera situaciones de conflicto tanto en el encuentro con jóvenes de instituciones formales, como entre los mismos jóvenes del CEC, hecho que analizaremos a continuación.

En el siguiente cuadro, se presentan de manera esquemática los diferentes conceptos teóricos planteados hasta ahora.

COMUNIDAD SUSTANCIAL
<p>Autores de referencia: Weber (1944), Montero (2004), Tönnies (2011), Corea et al. (2003), De Marinis (2016).</p> <p>Se la puede encontrar, construir o rechazar.</p> <p>Sus características son contrapuestas a las formas sociales.</p> <p>Se establece una adjetivación sobre un lugar o forma de trabajo que determina a dicho espacio como objeto-problema. Pasa a ser lo comunitario una forma de trabajo.</p> <p>Se busca conformar o realizar la comunidad a partir de diferentes acciones, formas o pensamientos.</p> <p>El ser se constituye desde la propiedad. La comunidad establece una relación directa con la propiedad ya que forma parte de ella (la comunidad) por tener determinados rasgos, formas de pensar, estudios, entre otros.</p> <p>«Grupo [...] que en su interrelación genera sentido de pertenencia e identidad social» (Montero, 2004, p. 207).</p> <p>Los integrantes toman conciencia de sí como grupo, se fortalecen como unidad.</p> <p>Colabora a su construcción el interés compartido por las personas.</p> <p>La identidad es construida a partir de características propias y comunes a cierto grupo. En ese grupo son todos iguales.</p>

COMUNIDAD INSUSTANCIAL
<p>Immunitas</p> <p>Es necesario su manejo porque también permite la vida.</p> <p>Constituye los límites entre sujetos.</p> <p>Se relaciona con la identidad.</p> <p>Protege frente a una amenaza dada entre exterior e interior del sujeto.</p> <p>Posibilita la liberación del <i>munus</i>, así, no hay que exponerse a ese riesgo, conservando la vida.</p> <p>Esta negación del <i>munus</i> priva al sujeto de la relación con otro tras liberarlo de él.</p> <p>Exonera al hombre del carácter político.</p> <p>Es una condición de particularidad; por tanto, pertenece a alguien, no es común.</p> <p>Es privativo de la relación.</p> <p>Es antónimo de <i>communitas</i> y necesita de ella ya que la inmunidad precisa de una regla de la cual inmunizarse.</p> <p>Tiene su sentido en el <i>cum</i> y es a quien confronta porque es lo que tenemos en común. Es así que la inmunidad se da sobre el <i>cum</i>, para poder privar al <i>munus</i>.</p> <p>Implica no sentir la falta que nos hace entrar en relación.</p> <p>«Interrumpe el circuito social» (Esposito, 2009, p. 16).</p> <p>Forma y conforma identidades. Define la identidad del sujeto.</p> <p>Conservar la vida orgánica: función consecuyente que deriva del sistema inmunitario.</p> <p>Identidad: siempre es cambiante, interacciona con el medio de forma dinámica y competitiva.</p> <p>Se constituye en la interacción que se da entre el exterior e interior del sujeto.</p>
<p>Communitas</p> <p>Concepción insustancial, ser irrealizable es su característica principal. Esto hace que no sea posible que la comunidad en sí misma sea un objetivo o proyecto a realizar o concretar.</p> <p>Expone al sujeto, lo lleva al exterior.</p> <p>Es estructural, no se visualiza. Permite la pluralidad, que exista un otro.</p> <p>Se contrapone a la idea de comunidad como una propiedad. No es algo material o una característica.</p> <p><i>Communitas</i> proviene de <i>communis (cum)</i> que refiere a lo común, donde su significado es lo que no es propio.</p> <p>El <i>cum</i> nos hace ser en relación, pero si se realiza en su totalidad se pierde. Tiene su comienzo donde no hay propiedad, es opuesto a propiedades como lo privado, lo general, lo normativo.</p> <p>Posibilita el ser en común. Convoca a todos al afuera.</p> <p>Lugar común: donde es posible la diferencia, se habilita la pluralidad.</p> <p>El ser se constituye desde la diferencia: <i>ser-en-común</i>, donde se expone al sujeto con los otros.</p> <p>A esta exposición Esposito la denomina experiencia que implica <i>ser con</i>.</p> <p>En el <i>ser-en-común</i> no radica la propiedad ni la identidad.</p> <p>El <i>munus</i> no es propiedad ni pertenencia, se mueve entre los significados <i>onus, officium, donum</i>. Esto permite sacar de discusión lo público/privado para pensar la idea del deber ser.</p> <p>El deber de retribución que exige no depende de voluntades. No es posible no darlo.</p> <p>El don y el deber rompen con la sinonimia común/propio. Porque lo común se caracteriza con lo impropio. El sujeto es desapropiado y es lo que lo hace salir de sí. En la comunidad el sujeto no se identifica con otro ni tiene algún beneficio por estar allí. Encuentra un vacío que lo lleva al mundo exterior. A la relación con el otro.</p>

CUADRO 4. Conceptos presentados por cada mirada, comunidad sustancial e insustancial.

3.4 La desigualdad y su condición inclusiva-excluyente

A partir de lo expuesto hasta ahora presento aquí un análisis sobre lo que hacen los docentes con los jóvenes del CEC. Para evidenciar esta dialéctica constante entre *comunidad e inmunidad*, Esposito (2009) plantea dos modalidades desde las que se puede pensar la inmunidad. Por un lado, desde lo jurídico-político; por otro lado, desde lo biológico-médico. Ahora bien, no hay un margen claro que separe estas dos modalidades e históricamente se puede visualizar una superposición de ambas, lo que pondera el accionar y el status de ciertos actores, por ejemplo, de los médicos. La primera responde a la exoneración de leyes, implica que algunos estén exonerados de una ley que otros tienen que cumplir. La segunda tiene que ver con el cuerpo humano, utiliza la biología para explicar esta modalidad y la divide en natural y adquirida.

Me centraré en la segunda ya que de ella surge el planteo de producir una enfermedad para generar inmunidad, hecho que se relaciona con lo planteado en el apartado anterior, ya que para generar dicha inmunidad se debe conocer a la misma de forma de producir las defensas necesarias para no adquirirla. Esto es, hacer parte del sistema a la enfermedad que pone en riesgo la conservación de la vida. Este concepto es muy interesante para pensar en la comunidad desde su estructura, ya que podremos encontrar varios ejemplos en los cuales identificar esta dosis de *enfermedad insertada* en un grupo o clase, donde dicho grupo se acerca a eso que desconoce para conocerlo; diferenciarse y alejarse, todo dispositivo inmunitario necesita de aquello de lo que quiere o necesita inmunizarse.

El hecho que visualizo en los CEC, donde se puede observar que el sentido de comunidad tiene una relación con lo sustancial, es que, teniendo de base esta noción, se está ponderando el *ser común*. Es así que todo lo que aparezca durante una clase que salga de lo que hegemonícamente se entiende como *común* intentará ser excluido o, en el caso de lo que analizaremos a continuación, incluido pero desde un lugar donde la tensión evidenciada no se soluciona, sino que se oculta.

Volviendo a la segunda perspectiva planteada por Esposito (2009), este conflicto que se da en esa frontera entre exterior e interior se puede visualizar en las decisiones que toman los docentes en el momento en que en clase suceden situaciones que exceden al recorte elegido; por ejemplo, que un joven no quiera participar. Entonces, para eliminar ese momento de tensión se le asignan tareas que, sin saberlo, colaboran en la profundización de

la diferencia por la que al inicio no quisieron participar. Así lo expresa una de las entrevistadas:

a las nenas las agarraba para que sostuvieran un aro, para que estuvieran haciendo algo, a la que no quería participar: «Júntame acá», «Sostenme acá», «Eh, ayúdame, párate ahí, solo tenés que pasar la pelota», no sé, cosas así [...]. Capaz que si hubiera hecho, no sé, por decirte algo, no sé, algo más gimnástico o lo que sea, capaz que no lograba captar la atención de todos. (Mariela Castro, comunicación personal, 2018)

Estas formas de hacer parte a las nenas de la clase están reproduciendo, controladamente, la desigualdad que por otros canales intentamos eliminar. Dirá Esposito (2009), se reproduce así el mal del que se debe proteger —en este caso, una desigualdad de género tan estructural que se visualiza en el no querer participar—, sin interpelar específicamente esta no participación, ya sea con los jóvenes o por parte de la docente. Para este caso, se puede comprender que dicha decisión, desde la docente entrevistada, tiene que ver con valores adjudicados a ciertos deportes que hacen que las nenas no quieran participar:

como que las nenas no querían jugar con los varones, el tema del contacto, viste, o sea, la agresividad. Por eso, con el deporte que más se colgaron fue con el vóley y con el tenis, porque no tenés contacto. Y ahí jugaban nenas con varones, todos. Ahí fue cuando participaron mayor cantidad de personas, donde no había ese contacto. (Mariela Castro, comunicación personal, 2018)

Si nos posicionamos desde los planteos sobre participación que trae Freire (1984), quien relaciona esta acción de participar con la necesidad y el poder del conocimiento, es decir, si no se conoce y se tiene un buen manejo sobre el deporte, no se está haciendo partícipe a las jóvenes que forman parte de esa clase. Es decir, es necesario trabajar sobre las cuestiones referidas al contacto y la agresividad para evidenciar que no son un problema de un deporte en particular y que se solucionan cambiándolo. Poder pensar sobre el porqué de estas violencias en estos deportes, además de enseñar sobre ciertas estructuras que se producen y reproducen por medio del deporte, trabaja sobre esa exclusión, ya sea consciente o no, de las nenas, pudiendo debatir sobre los motivos por los que no quieren estar allí. Sobre estas formas donde el educando se niega a participar, Freire (1984) dirá: «En el fondo, esta actitud es de desconfianza, también, de sí mismos. No están seguros de su propia capacidad. Introyectaron el mito de su ignorancia absoluta» (p. 53).

Continuando con esta mirada sobre participación que plantea el autor, podemos establecer una diferencia entre dos formas de participación. Una se basa en la transferencia de un conocimiento, donde no interesa desde dónde se reciba, sino que se esté allí, en la clase. Podemos interpretar que la docente entrevistada estaría ubicada en esta forma, ya que al preguntarle sobre las consecuencias en la participación luego de la asignación de roles plantea:

yo creo que eso también me ayudó a sacarles como la vergüenza, ellos lo que tienen es mucha vergüenza, pero después de que empezaron a participar «Bueno, ahora sostenés vos y vos vas para allá» y lo ibas enganchando y le ibas metiendo... Capaz que no llegaba a ser toda la clase, pero era un poco más, un poco más. Y sí, lo que más me gustó de eso fue que gente que no participaba terminó participando, eso para mí fue lo más importante. (Mariela Castro, comunicación personal, 2018)

Clases como esta se asemejan al asistencialismo, sin posibilidad de un acercamiento al conocimiento. Por el contrario, la otra supone la posibilidad de acercamiento al *logos*,⁷⁹ en tanto se trabaja con el fin de superar lo específico de las ejecuciones motrices y morales, en la búsqueda de constituir un conocimiento sobre el objeto que, además de superar la acción y la memoria, permite establecer una forma de pensamiento y reflexión al respecto. También otros docentes del área plantean, dentro de la descripción de sus aportes, cuestiones que para Freire (1984) se podría establecer que no se relacionan con el *logos*. Esto dificulta el poder del joven de accionar y decidir ya que dicho aporte, menciona una docente del área, está relacionado con condiciones morales:

creo que aportaba eso, un trabajo en grupo, que creo que en este lugar es necesario, de que todos vayamos para el mismo lado. O sea, no me ponía necia con algunas cosas, porque me parece que eso no colabora y, bueno, aportaba en realidad eso: compañerismo, trabajo en grupo y herramientas a veces para los chiquilines en cuanto a lo que es la vida, que nosotros no tenemos recetas, pero, ta, tenemos alguna experiencia, capaz que muy distinta a la de ellos,

⁷⁹ «Es intentar superar el conocimiento, preponderantemente sensible, por un conocimiento que, partiendo de lo sensible, alcanza la razón de la realidad» (Freire, 1984, p. 35).

pero, bueno. Aportarles desde nuestro conocimiento y que vean que en realidad existe otra realidad y que muchas veces es posible. (Carolina Paz, comunicación personal, 2018)

Otra posibilidad de trabajo podría ser pensar en conjunto con los jóvenes: ¿por qué sucede eso?, ¿tiene algo que ver la sociedad, el deporte y sus estructuras en esta reacción de las jóvenes?, ¿es casualidad?, ¿qué incidencia tenemos desde nuestro rol docente asignándoles tareas donde quedan por fuera de las consignas establecidas para el resto?

Desde lo que trae Esposito (2009), en estas acciones se puede ver la relación entre protección y negación de la vida, haciéndose los docentes inmunes a esa desigualdad, negándola, neutralizando esta situación, asignando roles para que esta desigualdad quede incluida dentro de la clase sin explicitar tensiones ni diferencias. Esposito asignará a esta situación la figura de *inclusión excluyente* o de *exclusión mediante la inclusión*: «esta práctica homeopática de protección —que excluye incluyendo y afirma negando— no se consume sin dejar marcas en la constitución de su propio objeto» (Esposito, 2009, p. 18). Estas marcas pueden ser las estructuras morales o características que nos diferencian y que a su vez nos alejan de otros, en tanto creamos estructuras que creemos naturales, únicas y normales. Asumimos, así, por ejemplo, que el rol de una mujer en el deporte es sostener un aro.

A su vez, se podría visualizar cierta similitud entre el planteo que hace Esposito (2009) en base al miedo al contagio, esto es, que eso que se identifica como lo conflictivo (en este caso las niñas que no participan) se propague por el resto de los sujetos. Esto es alguien o algo que genera una alteración o transformación, en este caso, en la clase de Deporte y Recreación, que atenta contra su normal funcionamiento.⁸⁰ Podemos observar esto en lo dicho por una docente del área cuando explica que uno de sus principales fines a la hora de dar clase es

que no hubiera nadie sentado. Porque, ta, la verdad que si se sienta una, después va y se sienta otra; entonces, ta, más vale tenerla haciendo algo al que

⁸⁰ Al plantear *normal* me refiero a lo que hegemoníamente se espera de una clase: plantear las tareas y que se realicen sin conflictos hasta finalizar.

no participa [...] y eso era la idea que tuve al principio, de tratar de que participe y la verdad lo que más me ayudó fue el tema del deporte que te digo.

(Mariela Castro, comunicación personal, 2018)

Es aquí donde entra el temor al contagio de esa alteración, que puede verse en lo planteado por la entrevistada. Para que el contagio no suceda, se activan usos de este tipo de inclusión —que también excluye— para contrarrestar esta alteración y se utiliza el deporte como herramienta para ello.

Se puede ver cómo tanto docentes de esta asignatura como de otras logran explicitar una desigualdad que muestra el deporte y que incide en el interés, o no, del joven a la hora de formar parte de la clase. El hecho es que en ninguno de los casos se puede observar un trabajo sobre dicha desigualdad, sino que esta se naturaliza o se intenta eliminar para continuar trabajando con más jóvenes a la vez.

Además de evidenciar estas desigualdades en torno al género, también se puede visualizar la intención de disminuir desigualdades relacionadas con la clase social. Para poder conservar la vida de la sociedad es importante eliminar diferencias y tensiones:

mi objetivo es el conocimiento de diferentes deportes, la existencia de diferentes deportes que vean, que observen. En 2016, estaban los Juegos Olímpicos de Río [...]. Mostré videos de deportes que los gurises no tenían ni idea, no sé, nado sincronizado, equitación, esgrima; y trabaje teóricamente, obviamente. Pero yo qué sé, ampliarles la cabeza de que no es solo fútbol. Porque estamos tratando... Vos conocés el ambiente allá, es fútbol y nada más, y a mí ya me tiene podrida [risas], me tienen re podrida. Y, ta, vos los sacaste con rugby y estuvo de más [...] siempre es otro deporte distinto y bajar un deporte que antes se le decía *elite* a gurises que no se pueden vincular a esos deportes, son caros, dicen que son caros y en realidad es una pelota ovalada... [risas] o raquetas, yo qué sé, las raquetas para el tenis, yo fui a la feria y compré paletas de playa, con algo que puedas pegarle a la pelota ya está, puedes trabajar técnica, los distintos tipos de golpe, todo. (Carla Barreiro, comunicación personal, 2018)

Por lo tanto, se vuelve delgada la línea de distinción entre acercarlos a prácticas que no conocen para acercarlos a la cultura o aumentar su conocimiento cultural; y, acercarlos a

diferentes prácticas para, así, cuando estén en ellas, se puedan camuflar, evitando evidenciar la alerta en quienes son parte de esas prácticas. La diferencia entre una forma y la otra radica en lo planteado anteriormente desde Freire (1984), es decir, si no trabajamos sobre el deporte que pretendemos acercarlos estableciendo las posibilidades de que los y las jóvenes se hagan de ese conocimiento para poder pensar y reflexionar sobre él, difícilmente se logre un acercamiento a dicha cultura desde el *logos*.

Se puede ver en la cita anterior una eliminación del problema que se establece entre el deporte y la clase social, porque no hay un planteo sobre el porqué de estas distinciones, sino que la docente, desde la mejor de sus voluntades y evitando disminuir esta brecha, se hace cargo de un gasto que no corresponde y que además continúa evidenciando y aumentando dicha desigualdad. A su vez, se puede determinar que el problema estaría en el acceso a practicar dicho deporte o sus técnicas. Se establece que, luego de solucionar el problema material, ya se estaría acercando al joven a dichos deportes, porque aprenden sus técnicas. Esto deja por fuera las construcciones simbólicas que se realizan en el fenómeno deportivo, donde hay cuerpos que se legitiman de una cierta manera, desde el esfuerzo y el sacrificio o desde el placer, y a estas maneras también responden los diferentes deportes que se practican (Bourdieu, 1993). No trabajar sobre estas cuestiones con los jóvenes colabora en esta estructura de inclusión-excluyente antes mencionada, donde el rol del docente de Deporte y Recreación queda reducido a pensar las formas de accesibilidad para la enseñanza de técnicas de determinados deportes. También queda en la voluntad de estos docentes facilitar materiales que permitan acercarse a, en este caso, el tenis.

Continuando con algunas desigualdades evidenciadas por los actores del CEC, podemos ver otra arista además de las que corresponden al género y la clase social:

A10 - A mí me parece que es una materia que tiene características específicas en el sentido de que se da eso de que para mí hay..., están los que les gusta mucho y están los que le tienen terror; y creo que se debe a la diferencia, capaz que no se da en otras asignaturas, si bien hay diferencias, no tan grande la diferencia en los niveles de los gurises. Si ya tenés un gurí que juega todo el día al fútbol y que cuando viene acá se puede lucir, y hay gurises que nunca tocaron una pelota de fútbol y es muy difícil para ellos integrarse a esa actividad, cuando es tan grande la brecha que hay entre unos y otros. (Grupo focal Casabó, comunicación personal, 2018)

En esta cita se puede observar cómo en los espacios de Deporte y Recreación —y me animaría a decir también en otros espacios donde el fenómeno deportivo está funcionando— el disfrute está asociado únicamente a si sos bueno en la ejecución del deporte, hecho que se relaciona directamente con las experiencias y formas de vida de cada uno.⁸¹ A su vez, tiene cierta coherencia este planteo del entrevistado, ya que es lo que se genera cuando el fenómeno deportivo gira en torno a una especialización de roles, cuantificación y búsqueda de récords, características que plantea Guttman (2019) como propias del deporte moderno y que se transfieren directamente a la sociedad. Esto nos lleva a determinar que, más allá del récord, lo importante del fenómeno deportivo es ser el mejor técnicamente y que cuanto más juegues y ganes, mejor. Yo creo que reducir el deporte a estas condiciones no colabora con su enseñanza en el ámbito educativo ni tampoco contribuye con que los jóvenes conozcan el fenómeno de forma más integral, con la complejidad que este objeto merece. Esta reducción es la que lleva a establecer estas inclusiones-excluyentes, ya que si como docentes nuestras herramientas para una enseñanza del deporte son técnicas y taxonómicas,⁸² entonces no es posible que podamos incidir en las alteridades que allí suceden, porque no entendemos que eso sea parte de nuestro rol y sí lo es.

A6 - Y a su vez después hay otra barrera que es la idea que tenemos en el deporte es, ganar, salir a ganar, salir a competir muchas veces se mezcla ahí la diversión con el ganar. Entonces, si sos tímido, si no andás muy bien, si sos mujer, de pronto, capaz que sentís que no estás para esa, no estás preparado para afrontar una situación como esa, puede ser como muy estresante o simplemente te desmotiva y, ta, decís «Yo no juego, me quedo en la chiquita y ya está». (Grupo focal Casabó, comunicación personal, 2018)

Podemos volver a observar aquí una evidencia de estas características que son las que resaltan del deporte y la participación, a su vez, esta negación a participar que, como dijimos en el capítulo 2, se le otorga la responsabilidad al joven por la naturalización que tienen estas desigualdades en nuestra estructura social.

⁸¹ Cabe aclarar aquí que queda por fuera el deporte que es consumido como espectáculo, ya que desde allí podrían establecerse otras formas de disfrute.

⁸² Se llama así a las formas de agrupación. En el caso del deporte, son taxonómicas las mediciones del deportista, por ejemplo, cantidad de goles, kilómetros recorridos, cantidad de fuerza, entre otros.

Podría decirse que lo que se busca en los CEC, referido a la entrada o adaptación del joven en el sistema tradicional y en la sociedad, colabora en reafirmar la posibilidad de que ellos ingresen a esos lugares fortaleciendo la exclusión de muchos otros jóvenes. Lo mismo sucede en el deporte si se señala que es para todos y que todos pueden participar cuando hay muchas aristas de exclusión mediante la inclusión; por ejemplo, las niñas sosteniendo el aro o participando de esa manera en las clases de Deporte y Recreación. Es importante volver a traer las palabras del inspector de Cultura Física, que también van por el camino planteado por los docentes y que, entiendo, colabora con esta inclusión-excluyente que vengo desarrollando:

en el momento que le das roles a los chiquilines, que le das una importancia, un lugar, yo creo que ese es el secreto, es lo que determina. [...] cuando hay uno que es el encargado de tal cosa y es el responsable de eso, «Mirá que si vos no llevás la bolsa de pelotas, no podemos hacer nada, vos tenés que encargarte de eso» y el otro es el que se encarga de marcar la cancha o el grupo que marca la cancha y todos tienen su rol, su importancia, su lugar, su espacio; empiezan a cuidar eso y también lo de los demás, porque generan una actitud de empatía y lo mismo pasa en las actividades. Yo, por ponerte un ejemplo, en la Plaza 11 en el Cerro tenía básquetbol y me venían chiquilines de 16 años y chiquitas de 8 y tenían que jugar y, bueno, si se iba afuera la pelota, la que tenía que sacar era la niña más chica y estaba deseando que se fuera la pelota porque era la que iba a agarrar la pelota y después iba a sacar. Obviamente que la ayudaba porque la separaba de la línea y apartaba a los otros para que sacara, entonces empezaba a tener un protagonismo. Son cosas muy pequeñas, pero que sienten que están participando de algo, si vos no pusieras una regla de esa naturaleza estarían paradas adentro de la cancha, paradas mirando lo que pasa. (Inspector de Cultura Física, comunicación personal, 2018)

Considero importante, luego de evidenciar la incidencia que la asignación de estos roles tienen en las jóvenes, que es importante fortalecer en los docentes que trabajan en estos espacios el concepto de *tolerancia inmunológica*, desarrollado anteriormente, ya que estas conceptualizaciones estructurales nos permitirán, en lo concreto del rol de cada uno, trabajar sobre la pluralidad, es decir, constituir tanto la identidad de cada CEC como la de los jóvenes promoviendo la discusión y el debate sobre las diferencias, en la búsqueda de una constitución identitaria proveniente del *ser en común* y no de *ser común*.

A partir de lo planteado en el apartado 3.2.1, donde se establece la necesidad de conocer y hacer parte a lo diferente y extraño para constituir cada identidad, podemos pensar la construcción identitaria desde la pluralidad, donde se vean las alteridades como resultados o productos del trabajo desde las diferencias y no una forma de ser joven o ser un grupo o estar y compartir en cierto lugar. Se puede establecer una conexión entre esto y el planteo de Archetti (1984), en tanto es necesario el establecimiento de ciertos límites y lugares para la construcción identitaria. Pero es importante saber que estos límites tienen determinados sentidos o bien se van determinando durante el proceso de constitución de dicha identidad. Por lo tanto, es algo que se debe considerar a la hora de pensar nuestro rol en estos espacios, porque en ese rol debe estar la posibilidad de habilitar discusiones que posibiliten la constitución identitaria desde la diferencia, a trabajar sobre las tensiones que surjan sin la necesidad de destruir, eliminar, excluir o violentar a un otro. Se puede establecer aquí una similitud entre las nociones sobre *comunidad e inmunidad* y, como plantea Archetti (1984), la constitución de las identidades en el fenómeno deportivo, donde la relación y las diferencias que en ellas se den son necesarias para la constitución de identidad.

3.4.1 Deporte y Recreación, un espacio donde la tensión (des)aparece

A la hora de pensar el deporte es necesario tener en cuenta que «por debajo de esas similitudes existe un mundo de diferencias y variaciones que es necesario describir» (Archetti, 1984, p. 74). En el caso de los CEC, es necesario tener en cuenta e identificar estas diferencias y variaciones para trabajar sobre ellas, porque estas también constituyen determinada identidad. Este planteo de Archetti (1984) puede mostrarnos una línea por donde ir para trabajar desde la pluralidad. Sin embargo, como hemos visto hasta el momento, cuando estas diferencias aparecen, se adjudican otros roles o se anula el deporte que las visualiza para que no aparezcan. Esto lo podemos observar en la respuesta de una de las docentes del área al aludir al diagnóstico que ella realiza:

Como un diagnóstico social de la violencia, de cómo se manejan ellos en grupos, con el otro, con el oponente, eso es la base. Si no, si veo que hay mucha violencia, trabajo más el desarrollo corporal..., ya voy como a una práctica de fútbol, práctica de, no sé, de basquetbol o capaz algo mucho más lúdico.

Al principio hice mucho fútbol-tenis, que se re coparon, es como buscar juegos que no impliquen el contacto físico. (Leticia González, comunicación personal, 2018)

Archetti (1984) propone la hipótesis de que, pudiendo ver a las sociedades desde el mundo simbólico que se construye alrededor del deporte, se pueden identificar ciertos aspectos de la cultura y del *ethos* nacional. Entonces, se podría decir que en función de cómo vemos y enseñemos el deporte será el rol que llevaremos adelante como docentes de la asignatura y, desde allí, el mundo simbólico que colaboremos a construir alrededor del deporte. Esto evidencia que, para este caso, anular el problema habilita a reproducir la violencia en otros lugares, fuera de nuestra vista, pero seguirá sucediendo. Podemos identificar aquí, haciendo el ejercicio de traer a casos concretos, la perspectiva de Esposito (2009, 2012a), una acción que colabora en esta intención inmunitaria de aislar al sujeto del peligro, considerando que así estamos cuidando a las y los jóvenes para que no vivencien momentos de violencia. El hecho es que, si suceden durante una tarea, habría que pensar qué tanta incidencia tuvo la tarea en el hecho y qué tanto es una tensión que hay que trabajar. Es decir, parte de nuestro rol en los espacios donde educamos debería ser consonante con el fin de dar a conocer los dramas que en ese grupo se evidencian, pensando en que no hay una forma de deporte. Contrario a eso, cada grupo podrá pensar y debatir sobre las diferentes alteridades que suceden durante cada clase, constituyendo así una identidad de ese grupo, de trabajar el deporte, y con ello una forma de jugarlo. Esta exposición constante, que implica esta forma de trabajo, se da mediante y con el cuerpo, principal responsable que posibilita estas instancias, logrando así educar cuerpos donde lo natural es encontrarse con variadas formas de vida, que constituyen cada identidad y viceversa.

A modo de cierre de este apartado, traigo nuevamente una cita presentada en el capítulo anterior, dado que considero que también permite pensar los planteos de este apartado. En dicha cita, la docente del área explica en qué se basaban para trabajar el deporte, esto permitirá comprender a dónde apunta y cuál es su objetivo, para así identificar cómo cobraba sentido en las clases, según su descripción:

lo vincular, como dije, lo vincular y trabajo en grupo más que nada. [...] hago deportes colectivos, entonces, la parte de trabajo en grupo y eso, le pongo... que un equipo es esto y que más allá de la competencia sana, [...] cuando termina el deporte nos saludamos [...] de esa competencia sana, eso me gusta

inculcarlo también, que no es pierdo y me re caliento y me frustro, no, no existe eso, estamos para divertirnos acá. Si querés competir fuerte, tenés un club, tenés lugares para competir fuerte... (Carla Barreiro, comunicación personal, 2018)

Se puede ver aquí una anulación de la posibilidad de evidenciar determinada situación sobre la que se podría trabajar con los y las jóvenes y que es propia del deporte. Esta es la competencia, se la modifica, se la disfraza de competencia sana con el fin de fortalecer vínculos que se dan en la práctica deportiva, eliminando la identificación de diferentes tensiones que en la práctica puedan surgir para discutirlos y reflexionar sobre ellos. En oposición a esto, luego del recorrido realizado sobre la perspectiva de *communitas*, podemos decir que esta anulación es contradictoria con la búsqueda de fortalecimiento del vínculo. Por el contrario, no debatir y hacer parte de las clases esa competencia categorizada como «mala» es lo que debilita la relación, debilita la instancia de encontrarse con un otro diferente que vive la competencia y el deporte de otras formas. En esa disolución de la posibilidad de lo diferente es donde se fortalece el individuo, lo individual, y se genera que en los espacios propios de las instituciones no podamos visualizar estas temáticas porque las evitamos; pero luego, afuera, se siguen reproduciendo.

3.5 Consideraciones finales

A partir de lo presentado en este capítulo, creo necesario destacar algunas discusiones. En primer lugar, se puede establecer que en los CEC hay una utilización de lo comunitario como enfoque, como forma de abordaje de un problema. Esto genera que el trabajo esté dirigido a la búsqueda de soluciones y, a su vez, determina que el joven es a quien hay que «arreglar» a favor de esta solución.

Se visualiza allí un fortalecimiento del sentido de propiedad, implícito en una concepción sustancial de la comunidad, que fortalece formas normalizadoras. Aumentan, así, las desigualdades, que se naturalizan y pueden ser evidenciadas y también fortalecidas en el fenómeno deportivo. En este escenario, podemos identificar un *adentro* y un *afuera*, barreras inmunitarias propias de la sociedad y las instituciones que, desde esta mirada única y normalizadora, entienden que hay una forma de estar en sociedad; por lo tanto, quienes no lo estén deben «ser preparados» para lograr insertarse en ella. Así, se les adjudica

identidades que eran ajenas a ellos o se los disciplina de manera tal de que puedan estar allí con una mirada desde la inclusión, pero sin dejar de ser excluidos.

Sumado a esto, parecería que el deporte es capaz de lograr estas transiciones, porque como fenómeno brinda la posibilidad de establecer cierta similitud con los aparatos ideológicos del Estado, donde se construirá *la* identidad necesaria para estar en sociedad. Se puede establecer un riesgo que se corre cuando queremos trabajar el deporte construyendo y fortaleciendo el grupo, generando así cierta identidad. Esto hace que cuando viene alguien externo (u otro equipo) se lo busque eliminar, porque pone en riesgo a nuestro grupo. Porque se fortalece lo propio de los que somos comunes. De otra manera, trabajando la constitución identitaria desde la pluralidad, se ve a un otro como posibilidad de constitución de esta identidad.

En lo que refiere a los vínculos, hay una relación entre el fortalecimiento de ellos que colabora con lo educativo y se relaciona con lo no formal, apunte que creo necesario resaltar para continuar pensando sobre la relación entre lo no formal, lo comunitario y el fortalecimiento de vínculos. Interesa pensar qué rol juega allí el sistema educativo tradicional y qué consecuencias tiene esta debilidad que los entrevistados encuentran con respecto al vínculo. ¿Es necesario salir del sistema educativo tradicional para poder pensar en otras formas de educación?

Sobre los mecanismos de inclusión excluyente y la participación, se puede decir que hay una relación en la que la participación, cuando tiene un enfoque asistencialista, establece el camino de la reproducción y fortalecimiento de desigualdades estructurales; mientras que la que busca una participación activa, habilita el diálogo, la discusión, el debate..., acciones que nos acercan y posibilitan lo político.

A modo de cierre y adentrándonos en lo particular de la asignatura Deporte y Recreación, se establece una dimensión moral sobre lo comunitario, que pretende su solución dentro de la asignatura. Sin embargo, se evidencian tres tensiones. Primero, sobre el entendido de la comunidad en relación a un *bien común*, como son determinados valores. Segundo, no hay un pensamiento sobre el porqué del problema, sino un énfasis en eliminarlo, dejando por fuera un trabajo reflexivo y de debate con los y las jóvenes, que son parte de dicho conflicto. Esto los imposibilita a exponerse a pensar sobre ello, tomar postura en el conflicto, hacerlo cuerpo. Tercero, a partir de esta forma del deporte comunitario, se puede ver una relación entre la eliminación de la competencia y el trabajo sobre valores

como solución. Es así que el deporte, pensado para la inclusión de la juventud en la sociedad, posibilita una triangulación con la comunidad y dicho grupo etario, donde se podría establecer un dispositivo que, al parecer, es eficaz para este fin último: la socialización. Pero ¿desde qué perspectiva?, ¿qué educación del cuerpo hay allí?

A partir de lo presentado en este capítulo me pregunto: ¿cuál es el camino desde la enseñanza del deporte que le brinda mayor conocimiento, experiencia y reflexión al joven?, ¿cómo queremos que estos jóvenes constituyan sus identidades y de qué forma trabajamos para ello?, ¿cómo inciden las perspectivas sobre la enseñanza del deporte en esto?

Reflexiones finales

Para concluir esta tesis y realizando un recorrido sobre los planteos realizados se puede decir que, en lo que refiere al primer capítulo, se presenta la discusión sobre la legitimidad de la asignatura Deporte y Recreación a partir de la cual emergen ciertas tensiones sobre las que se profundiza ya que inciden en la conformación de dicha legitimidad.

Estas discusiones parten de los sentidos que los actores entrevistados le dan al deporte, donde se puede evidenciar un valor central que tiene esta área como potenciador de prácticas saludables que permiten la socialización e integración. Sobre ello, se analiza la relación que ello tiene con el objeto deporte, pensando desde los planteos de los actores y documentos cómo llegan a esta afirmación y con qué sentido de deporte se relaciona. Junto a esta idea de deporte como potencia de ciertas cuestiones que se busca desarrollar en los jóvenes, se pudo visualizar otro sentido que traen algunos actores, profesionales de esta área específicamente, donde establecen una interpretación sobre el área como desvalorizada por las funciones y formas de trabajo que de ellos se espera. Para profundizar sobre este tema se presenta un recorrido sobre algunos paradigmas, como la noción de cultura física, la teoría parlebasiana, la perspectiva crítica y la de arena pública, establecidas a lo largo de los años sobre la educación física que permitió encontrar algunas explicaciones para comprender por qué estos actores entienden que su área es desvalorizada. Otra discusión que se presentó en el capítulo está relacionada con la cuestión del tiempo libre, la cual está unida a su uso para la recuperación del organismo para el trabajo, que no permite un acercamiento a la cultura, se realiza un análisis sobre esto dado que en las diferentes entrevistas se introduce esta idea del lugar del área deporte y recreación allí para poder ofrecer otras formas de estar y usar el tiempo libre de los jóvenes.

A partir de estas discusiones presentadas y analizadas durante el capítulo, se puede decir que hay una legitimidad sobre el área que no es referida al deporte como objeto. No tomarlo desde este lugar, y sí como dispositivo para la inclusión, genera que su implementación aumente las desigualdades ya que no hay una reflexión o debate sobre lo que allí, en el fenómeno deportivo, sucede. Por lo que todas las estructuras que circulan, se continúan reproduciendo y fortaleciendo. Lo que allí sucede es un desarrollo de capacidades, cumplimiento de reglas y ejecuciones motrices. Entiendo que esta puede ser la explica-

ción inicial a la desvalorización que algunos actores le adjudican al área. Pudiendo establecer que, en vez de una desvalorización, los actores tienen una valoración particular que se vincula con los sentidos comunes deportivos donde se establece una semejanza con la banalización. Se puede pensar que esto radica en una idea sobre el rol del docente relacionado con lo que refiere a una lógica interna, donde encontramos estas características. Esto puede implicar que en una nueva forma de ver y pensar al deporte, con las producciones y discusiones sobre deporte que se vienen dando en la región, el área se vería potenciada ya que saca al docente de los límites técnico tácticos ampliando sus posibilidades de trabajo en el lugar. Esto es, correrse del uso del deporte como herramienta para así poder trabajar desde la reflexión de lo que en él sucede con los jóvenes o poder pensar en conjunto con la coordinación proyectos deportivos que potencien los conocimientos sobre el mismo.

Esta forma de deporte como herramienta también lleva a un uso del tiempo libre, y un trabajo sobre el mismo desde el consumo, donde queda más vinculado a la recuperación para el trabajo que a un uso de él desde lo cultural. En referencia a esto, se puede decir que el deporte, en su lucha por legitimarse lo ha logrado, al menos en los CEC. Sin embargo, dicha legitimidad se basa en la ejercitación corporal y la educación en valores, es así que deja por fuera el conocimiento del objeto deporte, lo que no permite una ampliación del capital cultural.

En el capítulo dos, se analiza y pone en tensión la mirada que se tiene sobre los jóvenes desde la política pública. Para ello, fue necesaria la implicación de políticas públicas anteriores ya que se entiende que éstas desde diferentes formas aportan a la decisión del lugar que deporte y recreación tiene en los Centros Educativos Comunitarios. Es así que se realizó una historización que busca mostrar la relación entre el Estado, el deporte y la juventud desde los inicios de la Educación Física en el país. Aquí se plantearon diferentes relaciones entre el Estado y la Educación Física. Había que restaurar a un Uruguay dividido por la guerra. El batllismo mediante diferentes estrategias, pretendía generar una reconstrucción democrática a través de una nueva cultura cívica del tiempo no controlado o libre, este tiempo refería a que no se estaba en la escuela o el trabajo, que implicara hábitos modernos ingiriendo sobre la vida cotidiana de la población. Para ello, era necesario generar estrategias de autogestión de este tiempo, haciéndolo tiempo libre productivo, de forma individual y colectiva, para 3 sentidos: corregir el cuerpo para que no se enferme y restaurar el cuerpo para el trabajo y el estudio, jugar juntos con reglas comunes,

generación de una identidad moral única, Estatal, secular y similar a los Estados - Nación europeos. Así, vuelve a vincularse esto con el buen uso del tiempo libre y como todo ello comienza a vincularse con las prácticas deportivas, pudiendo evidenciar allí los inicios de una noción sobre el deporte que lo vincula con ciertos valores morales e universales que se posibilitan a través del ejercicio. Luego, se ponen en discusión las construcciones que realizan, tanto los documentos como los actores entrevistados, sobre el joven. Pudiendo encontrar allí algunas respuestas sobre el sentido que Deporte y Recreación tiene en este programa.

En este capítulo, se evidencia que la construcción que se hace en el proyecto de los CEC, carga al joven de representaciones que provienen del mundo adulto. Esto tiene incidencia en los conocimientos que se decide enseñarles, tanto desde la política pública como desde los actores que allí trabajan. Para este caso, el deporte entra allí a partir de representaciones sobre ellos como posibles peligros, que tomen malos caminos, donde el deporte vuelve a ser el medio educativo por el cual alejarlos de estas cuestiones. Se establecen así dos sentidos del deporte, por un lado, el “buen deporte”, educador en valores y que los acerca a la cultura. Por otro lado, el competitivo, sin valor moral ni escrúpulos. Sobre esto, podría decirse que el primero, invisibiliza esta falta de moral que los actores traen del segundo. Por lo que es el que termina generando más desigualdades, porque si no están a la vista, se reproducen con mayor fortaleza, similar a las estructuras objetivas que nos conforman y nos permiten ser y estar en sociedad. Este recorrido sobre las diferentes representaciones que se realizan sobre el joven y el ejercicio de vincularlo con los sentidos del deporte en los CEC me permite pensar que en los sentidos otorgados al deporte en los CEC se establece un deber ser del cuerpo cuya principal tecnología parece ser el deporte de los CEC, de esta forma, el deporte es lo que posibilita trabajar sobre esta representación que se construye a partir de la mirada del adulto. Donde los sentidos que se le da al deporte tienen que ver con re educar los cuerpos de aquellos jóvenes que no pudieron ser educados por el sistema educativo tradicional, ser un espacio de descarga para que se olviden de sus problemas durante ese momento, ser integrador de contenidos de otras disciplinas o colaborador en el desarrollo intelectual, dejando entrever allí que sobre el deporte en sí mismo no habría qué pensar y para un mejor uso del tiempo libre que se vincule con lo educativo, lo médico y la diversión.

Con respecto al capítulo tres, se presenta un análisis para pensar la relación que tiene la particularidad de este proyecto en ser comunitario con el área deporte y recreación, ya

que los docentes de esta son las encargadas de planificar y coordinar dichas actividades, las comunitarias. Para ello se presentaron dos perspectivas sobre la comunidad, la sustancial, que presenta una similitud de esta noción con la propiedad y la construcción de una comunidad; la insustancial, que presenta la comunidad como algo estructural donde su principal característica es que es irrealizable. Aquí se presentan dos conceptos, el de comunidad y el de inmunidad, donde en el segundo radica la noción de propiedad. Ambos aspectos tienen una conformación dialéctica, es decir, uno necesita del otro para funcionar, esto posibilita a pensar en formas de vida plurales, rompimiento con la homogeneización de los sujetos o grupos. Poner en tensión estas perspectivas, permite en el capítulo evidenciar ciertas desigualdades que suceden en los Centros Educativos Comunitarios, pero también poder discutir sobre el lugar del deporte allí, que parecería ser diferente que en otros lados, donde se puede pensar en un deporte comunitario para estas poblaciones y estos lugares.

El proyecto de los Centros Educativos Comunitarios, está enfocado a la solución del problema referido a que ciertos jóvenes de los lugares Casabó, Bella Italia, Casavalle, La Teja, Lomas de San Martín y Maldonado Nuevo, no logran insertarse en el sistema educativo tradicional, y esto genera un problema a futuro que es su socialización. Esta es la respuesta a porque este lugar es comunitario, por la población a la que apunta y porque el abordaje de esta población no puede ser el tradicional. Esto, fortalece las estructuras normalizadoras, podemos identificar un adentro y un afuera, barreras inmunitarias propias de la sociedad y las instituciones que, desde su mirada única y normalizadora, entienden que hay una forma de estar en sociedad y de ser joven, por lo tanto, quienes no lo estén deben “ser preparados” para lograr insertarse en ella. Ya sea adjudicando identidades que eran ajenas a ellos o disciplinándolos de tal manera que puedan estar allí con una mirada desde la inclusión, pero sin dejar de ser excluidos. Por lo tanto, todo lo que allí suceda será para acercar a los jóvenes a la norma esperada, sin tener en cuenta que esta mirada desde la que se está pensando la política pública ya coloca al joven en el lugar de la exclusión. Para este fin entra allí el deporte, que desde su neutralidad colabora en cierta forma disciplinar para socializar a los jóvenes. Pero lo que allí se fortalece es la inclusión – excluyente en estos ámbitos tradicionales, donde lo que prevalece e importa es el ser común y no el ser *en* común. Es por esto que se podría establecer un sentido allí de deporte comunitario que donde prima la mirada sustancial de la comunidad, y por lo tanto, actúa

sobre la propiedad/es de los individuos, está dirigido a sujetos sociales con vulnerabilidades, la solución está puesta en el manejo de situaciones sociales, se reduce la importancia del contenido a enseñar, y se aumenta "lo comunitario".

A partir del recorrido de análisis realizado, podemos reforzar el concepto sobre *arena pública* presentado por Archetti, ya que pudimos evidenciar dramas de la sociedad en el fenómeno deportivo, como son las desigualdades de género y clase social, que responden a estructuras objetivas que construyen determinadas subjetividades que influyen en la constitución del sujeto. Con todas las desigualdades evidenciadas, cabe preguntarse ¿qué tan posible es utilizar al deporte para la inclusión desde formatos de trabajo que las eliminan u ocultan? A su vez, comprender desde aquí al deporte y también pensarlo para su enseñanza, posibilitará un deslizamiento del mismo desde estos sentidos identificados que lo colocan como salvador o emparchador de conflictos y violencias. Sumado a esto, parecería ser el deporte capaz de lograr estas transiciones, porque como fenómeno brinda la posibilidad de establecer cierta similitud con los aparatos ideológicos del estado, donde se construirá "la" identidad necesaria para estar en sociedad. Sin embargo, estas formas de trabajo sobre los jóvenes no es un camino que se asemeje a educar jóvenes críticos, reflexivos y pensantes. Sino que, por más que desde la docencia busquemos eso, sin saberlo estamos educando jóvenes que se adapten a la sociedad sin debatir y luchar por lo que ellos consideren su lugar y camino.

A modo de cierre, considero que este es un primer acercamiento a la reflexión en torno a estos sentidos y formas que se le dan al deporte en estos espacios. Es un disparador para continuar buscando aspectos que nos permitan pensar, dudar y debatir sobre lo que sucede en y con el deporte. Se entiende que enseñar roles sociales es parte de la enseñanza del deporte, ya que traen con ellos una forma de ser y estar. Con este punto se comprende por qué el deporte se relaciona prácticamente de forma esencial con lo educativo (Benítez, 2020). A su vez, esto genera la pregunta de por qué el área está allí, por lo cual los jóvenes integrarán estos valores que desde la política pública quieren adjudicarse. También en esto se puede encontrar la relación que se evidencia en varias citas de los actores sobre el sentido del deporte y su estrecho vínculo con la experiencia, lo que muestra poco manejo conceptual sobre él a la hora de pensar en el lugar que tiene en la institución. Sin embargo, es importante comenzar a pensar sobre formas de enseñanza del deporte en las que se pongan en funcionamiento estos valores, pero no de forma implícita, sino poniendo en debate cómo funciona en el fenómeno deportivo lo social y cultural. Entonces, brindar

esta información y dar lugar a las discusiones, que el joven pueda tomar postura política y así decidir qué deporte y de qué forma quiere ser parte de dicho fenómeno.

Estos debates posibilitan el trabajo desde la diferencia, entender y conocer al otro desde su forma de vida, sin tener que adaptarse a características, identidades o propiedades que no conforman a cada sujeto. Pensar en una enseñanza del deporte cuyo lugar en la política no sea para «salvar» y disciplinar, sino que sea un objeto más de conocimiento que, desde una perspectiva de comunidad insustancial, piense el deporte más allá del récord de un solo cuerpo legitimado y una forma de practicarlo y consumirlo. Sino que salgan a la luz los relatos y las experiencias que cada joven, al formar parte de él, tiene para contar. Considero que esto, además de colaborar con las construcciones identitarias deportivas desde lo plural, posibilita comenzar a vernos y entendernos como seres *en común*, con lo cual se despoja a los jóvenes de representaciones que no les son propias y donde sea posible habilitar su palabra y participación.

Para poder pensar la educación y el deporte desde las perspectivas presentadas a lo largo de esta tesis —tanto del deporte como fenómeno social y cultural, como de la comunidad insustancial—, considero necesario un cambio en lo tradicional que posibilite integrar otras formas de vida a la educación. Con esto, se integrarían otras formas de ser docente, otras formas de ver y comprender los contextos donde se trabaja y, también, de ver a las y los jóvenes que asisten a estos espacios. No podemos continuar sosteniendo la idea de que todas las instituciones deben responder y funcionar de la misma forma cuando todas responden a poblaciones diferentes, con necesidades, contextos e historias diferentes. Esto permite establecer nuevas líneas para pensar y producir conocimiento sobre el deporte, que nos permita aumentar las posibilidades de debatir sobre este objeto y, sobre todo, pensar en su enseñanza en tanto conocimiento y no medio para otras cuestiones. En lo que refiere a la recreación, si bien es parte del nombre de la asignatura Deporte y Recreación, no se la tiene en cuenta como contenido a enseñar, sino para hacer referencia a la libertad de elección, distensión, entre otras características presentadas por los entrevistados. Por lo tanto, podría ser otra línea para pensar e indagar en estos espacios.

A su vez, durante este recorrido me han surgido varias preguntas que pueden arrojar luz sobre nuevas líneas de pensamiento e investigación en torno al deporte. En lo que refiere a las relaciones entre las diferentes instituciones que piensan y trabajan al deporte y su articulación con lo educativo, me pregunto: ¿cómo se desarrollan las relaciones entre ellas y de qué manera se vinculan con el deporte? Referido a la formación docente y al valor

específico que algunos actores le dan a esta área, me surge la pregunta: ¿cómo se configura el deporte y su enseñanza en las instituciones de formación? Esta pregunta permitiría continuar profundizando sobre esta idea que los actores presentan y la relación de ello con salir de lo disciplinar o de la lógica interna de lo deportivo. En lo que refiere a las cuestiones de género —que ya se aclaró que excedían el objeto específico de esta tesis—, me parece de gran importancia resaltar cómo estas cuestiones surgieron en la mayoría de las entrevistas, lo que es un punto a tener en cuenta en próximas investigaciones. Al respecto me pregunto: ¿qué incidencia tiene la perspectiva de género en los sentidos que se le da al deporte?, ¿cómo afecta al rol docente? Por último, creo que es importante preguntarnos qué sentido le dan las y los jóvenes al deporte en los ámbitos educativos. En este recorrido realizado, más allá de establecer que son un grupo que no decide y a quienes no se les da voz, debo explicitar que para el caso de esta tesis tampoco fue tomada su palabra y considero que es necesario, luego de todo lo presentado, traerla y ponerla en diálogo con el resto de los actores.

Referencias bibliográficas

- ALABARCES, P. (1998). ¿De qué hablamos cuando hablamos de deporte? *Revista Nueva Sociedad*, 154, 74-86.
- ARCHETTI, E. (1984). *Fútbol y ethos*. Flacso.
- Archetti, E. (1998). *Prólogo*, en Alabarces, P; Di Giano, R y Frydenberg, J (Comps). *Deporte y Sociedad*. Buenos Aires: Eudeba. Pp. 9-12
- ARCHETTI, E. (2001). *El potrero, la pista y el ring. Las patrias del deporte argentino*. Fondo de Cultura Económica.
- ARENDT, H. (2016). *La condición humana*. Paidós.
- BENÍTEZ, L. (2020). *Fútbol infantil y gobierno de la infancia. De la Comisión Nacional de Baby Fútbol a la Organización Nacional del Fútbol infantil en Uruguay (1968-2015)* [tesis de maestría no publicada]. Instituto Superior de Educación Física, Universidad de la República.
- BERLÍN, I. (1988). Dos conceptos de libertad. En *Cuatro ensayos sobre la libertad*. Alianza.
- BOIVIN, M. F., ROSATO, A. y ARRIBAS, V. (2004). *La noción de conciencia práctica y teoría de la estructuración de Giddens en Constructores de otredad. Una introducción a la antropología social y cultural*. Antropofagia.
- BOURDIEU, P. (1990). ¿Cómo se puede ser deportista? En *Sociología y cultura*. (pp. 193-214). Grijalbo.
- BOURDIEU, P. (1993). *Deporte y clase social*. La Piqueta.
- BOURDIEU, P. (2002). *Campo de poder. Campo intelectual. Itinerario de un concepto*. Montessor.
- BOURDIEU, P. (2009). *Programa para una sociología del deporte*. Gedisa.
- BROHM, J. M. (1982). *Sociología política del deporte*. Fondo de Cultura Económica.

- BROWNELL, S. (2019). Los problemas con la teoría del ritual y la modernización y por qué necesitamos a Marx: un comentario sobre From Ritual to Record. En P. Schragrodsky y C. Torres (comps.), *El rostro cambiante del deporte. Perspectivas historiográficas angloparlantes 1970-2010*. Prometeo Libros.
- CAGIGAL, J. M. (1979). *Cultura intelectual y cultura física*. Kapelusz.
- CALDEIRO, M. y CRAVIOTTO, A. (2017). *Jugar y amar la vida. El juego entre ley e instinto en Uruguay del 900*. 12.º Congreso Argentino y 7.º Latinoamericano de Educación Física y Ciencias.
- CHÁVEZ, M. (2005). Juventud negada y negativizada: representaciones y formaciones discursivas vigentes en la Argentina contemporánea. *Revista Última Década*, 23, 9-32.
- COREA, C., DE LA ALDEA, E. y LEWKOWICZ, I. (1998). La comunidad entre lo público y lo privado. *Campo grupal*, 2, 12-13. <http://es.calamео.com/read/0000491299208a24f5fae>
- DE MARINIS, P. (2005). 16 comentarios sobre la(s) sociología(s) y la(s) comunidad(es). *Papeles del CEIC*, 15. <https://doi.org/10.1387/pceic.12103>
- ELIAS, N. y DUNNING, E. (1992). *Deporte y ocio en el proceso de civilización*. Fondo de Cultura Económica.
- ESPOSITO, R. (2012a). *Communitas: origen y destino de la comunidad*. Amorrortu.
- ESPOSITO, R. (2012b). Inmunidad, comunidad, biopolítica. *Revista Las torres de Lucca*, 101-114.
- ESPOSITO, R. (2009). *Immunitas: protección y negación de la vida*. Amorrortu.
- FREIRE, P. (1984). *¿Extensión o Comunicación? La concientización en el medio rural*. Siglo XXI.
- GARRIGA, J. y LEVORATTI, A. (2018). Lo múltiple y lo fragmentado. Pistas para los estudios sociales del deporte. En B. Mora (comp.), *Deporte y Sociedad. Encontrando el Futuro de los Estudios Sociales y Culturales sobre Deporte*. Bruno Mora.
- GEERTZ, C. (2003). La descripción densa: hacia una teoría interpretativa de la cultura. En *La interpretación de las culturas* (pp. 19-40). Gedisa.

- GONZÁLEZ, F. (2016). Desafíos para la educación física escolar brasileña: una propuesta de currículum. *Retos*, 29, 188-194. <https://recyt.fecyt.es/index.php/retos/article/view/43563/25496>
- GUBER, R. (2001). *La etnografía. Método, campo y reflexividad*. Norma.
- GUEDES, S. L., D'ANGLO DAVIES, J., ANTUNES RODRIGUES, M. y MEDEIROS SANTOS, R. (2006). *Projetos sociais esportivos: notas de pesquisa*. Ussos do passado, XII Encontro regional de historia. Arquivo Público do Estado do Rio de Janeiro. shorturl.at/actR6
- GUTTMAN, A. (2019). Del ritual al récord. En P. Scharagrodsky y C. Torres (eds.), *El rostro cambiante del deporte. Perspectivas historiográficas angloparlantes 1970-2010* (pp. 19-66). Prometeo Libros.
- GRIMSON, A. (2011). *Los límites de la cultura. Crítica de las teorías de la identidad*. Siglo XXI.
- INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCACIÓN FÍSICA - PROGRAMA INTEGRAL METROPOLITANO (2019). *Enseñanza crítica del deporte. Espacio de Formación Integral 2018. Fútbol y Sociedad. El deporte en tiempos mundiales*. Bruno Mora.
- LEVORATTI, A. (2016). *Deporte y política socio-educativa. Una etnografía sobre funcionarios y profesores de Educación Física*. Prometeo Libros.
- LEVORATTI, A. y VALES, L. (2020). Identificación de potencialidades inclusivas en los Proyectos Sociales Deportivos de Malvín Norte. En A. Levoratti, B. Mora, T. Figueiredo y L. Vales (coords.), *IV Jornadas Latinoamericanas y Caribeñas de Deporte Social para la Inclusión: Educación física y políticas neoliberales en América Latina* (pp. 10-36). Engranajes de la Cultura.
- LINS RIBEIRO, G. (2004). Descotidianizar. Extrañamiento y conciencia práctica, un ensayo sobre la perspectiva antropológica. En M. F. Boivin, A. Rosato y V. Arribas (eds.), *Constructores de otredad. Una introducción a la antropología social y cultural* (pp. 194-198). Antropofagia.
- LLOBET, V. (2000). *Las instituciones para la infancia y las políticas públicas*. 9 Congreso: La salud en el Municipio de Rosario. Secretaría de Salud, Municipio de Rosario, Rosario.

- LLOBET, V. (2015). La infancia y su gobierno: una aproximación desde las trayectorias investigativas de Argentina. *Revista Política e Trabalho*, 37-48.
- MILNER, J. C. (2012). *El salariado burgués en el salario de lo ideal. El paso de una burguesía propietaria a una burguesía asalariada*. Gedisa.
- MONTERO, M. (2004). *Introducción a la psicología comunitaria*. Paidós.
- MONZONÍS MARTÍNEZ, N. (2015). *La Educación Física como elemento de mejora de la competencia social y ciudadana. Investigación-Acción en torno a la aplicación de un programa basado en la prevención y resolución de conflictos desde el área de Educación Física* [tesis doctoral]. Facultad de Educación, Universidad de Barcelona.
- OLIVERA BELTRÁN, J. (2006). José María Cagigal y su contribución al humanismo deportivo. *Revista Internacional de Sociología*, LXIV(44), 207-235.
- PARLEBAS, P. (2007). *La acción motriz: punta de lanza de la Educación Física*. Conferencia en el Instituto Superior de Educación Física, Montevideo, Uruguay.
- PASTORINO, M., WAINSTEIN, F., MORA, B. y BENÍTEZ, L. (2019). Prólogo. En B. Mora (coord.), *Deporte y Sociedad. Encontrando el futuro de los estudios sociales y culturales sobre deporte* (pp. 13-24). Espacio Interdisciplinario, Universidad de la República.
- PAULA DE MELO, M. (2015). Os primórdios do esporte no sistema ONU: I MINEPS (1976) e Carta Internacional de Educação Física (1978). *Educación Física y Ciencia*, 17(1), 1-11. http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/47762/Documento_completo_.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- PÉREZ CAMACHO, J. y HERNÁNDEZ ROSESTAND, V. (2018). *Sistematización de la experiencia de intervención social con jóvenes del Barrio Flor del Campo: tejiendo comunidad a través del deporte y la cultura, más allá de la 7*. Universidad de Cartagena.
- QUIROGA, A., PASTORINO, M., MORA, B., EASTMAN, P., RUIBAL, L. y ECHENIQUE, P. (2021). *Deporte, hegemonía y comunidad. Sistematizaciones de la práctica preprofesional de educación física en Bella Italia y kilómetro 16* [en prensa].
- REGUILLO CRUZ, R. (2007). *Emergencia de culturas juveniles*. Norma.

- RIAL, C. (2002). Televisão, futebol e novos ícones planetários: aliança consagrada nas copas do mundo. *Motrivivência*, 18, 15-32.
- RIGAUER, B. y GUTTMAN, A. (1981). *Sport and Work*. Columbia University Press.
- RODRÍGUEZ GIMÉNEZ, R. (2014). Por una lectura política de la relación cuerpo-educación-enseñanza. Polifonías. *Revista de Educación*, III(5), 128-143.
- SARAVÍ, J. R. (2007). Praxiología motriz: Un debate pendiente. *Revista Educación Física y Ciencia*, 9, 103-117.
- SARAVÍ, J. R. (2012). La praxiología motriz: presente, pasado y futuro. Entrevista a Pierre Parlebas. *Revista Movimiento*, 18(1), 11-35.
- SCARLATO GARCÍA, I. y BASSANI, J. J. (2016). Plazas vecinales de cultura física en Montevideo (1913-1915): escenarios de una cultura física al servicio de una cultura cívica. *Dossiê Políticas Educativas*, 9(2), 32-53.
- SCHULTZE, R. (2014). El bien común. En *Antologías para el estudio y la enseñanza de la ciencia política. Volumen I: Fundamentos, teoría e ideas políticas*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- SERÉ QUINTERO, C. y FERNÁNDEZ VAZ, A. (2016). Democracia en Uruguay: Educación del Cuerpo y Tiempo Libre en el “Nuevo modelo de Educación Física” (1985-1990). *Revista Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 24(97). Universidad de San Andrés y Arizona State University.
- TREJO, F. (2013). A ball can change the world. Percepciones y situaciones en el mundial de los desamparados, la homeless world cup: una revisión crítica desde la vivencia y la mirada de los jugadores. *Acta sociológica*, 60, 103-128.
- TÖNNIES, F. (2011). *Comunidad y asociación*. Biblioteca Nueva.
- WEBER, M. (1944). *Economía y Sociedad. Volumen I*. Fondo de Cultura Económica.

Documentos consultados

ADMINISTRACIÓN NACIONAL DE EDUCACIÓN PÚBLICA - CONSEJO DE EDUCACIÓN TÉCNICO PROFESIONAL (2016). Exp. 492/16.

CULTURA FÍSICA - CONSEJO DE EDUCACIÓN TÉCNICO PROFESIONAL (2016). *Propuesta de Cultura Física para los cec 2016*.

CONSEJO DE EDUCACIÓN TÉCNICO PROFESIONAL (2014). *Proyecto de Centros Educativos Comunitarios* (borrador).

DIRECCIÓN NACIONAL DE DEPORTE - MINISTERIO DE TURISMO Y DEPORTE (2012). *Plan Nacional Integrado de Deporte*. https://www.gub.uy/secretaria-nacional-deporte/sites/secretaria-nacional-deporte/files/2019-05/Plan_Nacional_Integrado_de_Deporte_PNID_2012-2018.pdf

LEY N.º 3.789 (1911). Comisión Nacional de Educación Física. Creación. Cometidos. Promulgación 07/07/1911.

LEY N.º 5.350 (1915). Ley de las ocho horas. Promulgación 17/11/1915.

LEY N.º 10.398 (1943). Comisión Nacional de Educación Física. Modificación. Cometidos. Promulgación 13/02/1943.

LEY N.º 17.866 (2005). Creación del Ministerio de Desarrollo Social. Promulgación 21/3/2005.

LEY N.º 19.331 (2015). Creación de la Secretaria Nacional del Deporte como órgano desconcentrado dependiente directamente de la Presidencia de la República. Promulgación 20/07/2015.

LEY N.º 17.243 (2020). Ley de Urgencia. Servicios Públicos y Privados. Fomento del empleo y la inversión. Promulgación 29/06/2000.