

Lúdica PEDAGÓGICA

EDUCACION FÍSICA RECREACION DEPORTE
Número 21, año 2015, primer semestre
ISSN 0121 - 4128
Revista semestral
Indexada en
Publindex – Colciencias
International Bibliography of the Social Science (IBSS)
EBSCO
LATINDEX
Educational Research Abstract. (ERA)
Índice de Revistas de Educación Superior (IRESIE)
Biblioteca Digital OEI
Ulrich Periodical Directory

RECTOR

Adolfo León Atehortúa Cruz

VICERRECTOR ACADÉMICO

María Cristina Martínez Pineda

VICERRECTORA ADMINISTRATIVA Y FINANCIERA

Juana Patricia Olga Cecilia Caycedo Gutiérrez

VICERRECTOR DE GESTIÓN UNIVERSITARIA

Luis Enrique Salcedo Torres

DECANO DE LA FACULTAD DE EDUCACIÓN FÍSICA

José Alfonso Martín Reyes

EDITOR

Juan Manuel Carreño Cardozo

COMITÉ EDITORIAL

PhD. Marcus Aurelio Taborda de Oliveira
Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNP)
Universidade de Minas Gerais (Brasil)

Dr. Alex Branco Fraga
PPG Ciências do Movimento Humano UFRGS
Escola de Educação Física da UFRGS (Brasil)

Dr. Rubén Ricardo Capetillo Velásquez
Universidad de Tarapacá (Chile)

Mg. José Alfonso Martín Reyes
U. Pedagógica Nacional (Colombia)

Dra. Claudia Ximena Herrera Beltrán
U. Pedagógica Nacional (Colombia)

Mg. Juan Manuel Carreño Cardozo
U. Pedagógica Nacional (Colombia)

Editor invitado

Alejo Levoratti
Universidad Nacional de La Plata

Asistentes de edición y versión electrónica

Edgar Andrés Díaz Velasco
Mabir Lubieth Reyes Rivera
Carlos Bautista

La revista *Lúdica Pedagógica*, editada por la Facultad de Educación Física de la Universidad Pedagógica Nacional, cumple como objetivos la divulgación y el intercambio en los ámbitos local, nacional e internacional, de temas relacionados con la educación, la pedagogía, la investigación y la ciencia en los campos de la educación física, la recreación y el deporte.

Los artículos son responsabilidad exclusiva de los autores.
El material puede ser reproducido citando fuente.

PREPARACIÓN EDITORIAL
Universidad Pedagógica Nacional
Sistema de Publicaciones y Difusión del Conocimiento

Coordinador

Víctor Eligio Espinosa Galán

Editora de revistas

Alba Lucía Bernal Cerquera

Corrección de estilo

Martha Méndez Peña
Fernando Carretero Padilla

Diagramación

Mauricio Salamanca

Calle 72 N° 11-86. Edificio E, Of. 201
PBX: 3 47 11 90 – 5 94 18 94, ext. 412
www.pedagogica.edu.co
revistaludica@pedagogica.edu.co

COMITÉ DE ARBITRAJE CIENTÍFICO

Andrés Díaz Velasco

Magíster en Filosofía
Docente Universidad Pedagógica Nacional

Gaviota Marina Conde Rivera

Magíster en Educación
Docente Universidad Minuto de Dios

Manuel Isorna Folgar

Doctor en Psicología
Docente Universidad de Vigo

Sonia López Domínguez

Magíster en Desarrollo Educativo y Social
Docente Universidad Pedagógica Nacional

Alejandro Damián Rodríguez

Doctorando en Ciencias Sociales
Docente Universidad de Buenos Aires

Diego Roldán

Doctor en Humanidades y Artes
Docente Universidad Nacional del Rosario

Luz Amelia Hoyos Cuartas

Dra. en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte
Docente Universidad Pedagógica Nacional

Pablo Scharagrodsky

Doctor en Ciencias Sociales y Humanas
Docente Universidad Nacional de Quilmes

Carolina Duek

Doctora en Ciencias Sociales
Docente Universidad de Buenos Aires

Julia Hang

Licenciada en Sociología
Docente Universidad Nacional de la Plata

Javier Szlifman

Licenciado en Comunicación
Docente Universidad de Buenos Aires

Daniel Zambaglione

Magíster en Educación Corporal
Docente Universidad Nacional de la Plata

Víctor Hugo Durán Camelo

Doctorando en Educación
Docente Universidad Pedagógica Nacional

Juan Bautista Branz

Doctorando en Comunicación
Docente Universidad Nacional de la Plata

Nicolas Eduardo Cabrera Durán

Doctorando en Antropología
Universidad Nacional de Villa María

Jorge Ricardo Saraví

Magíster en Educación Corporal
Docente Universidad Nacional de la Plata

Ileana Wenzel

Doctora en Ciencias del Movimiento Humano
Docente Universidade Federal de Santa Catarina

Debora Di Domizio

Magíster en Educación Corporal
Universidad Nacional de la Plata

Oswaldo Ron

Doctorando en Ciencias Sociales
Universidad Nacional de la Plata

Ricardo Lema

Doctorando en Ocio y Potencial Humano
Docente Universidad Católica del Uruguay

Nemesia Hijos

Profesorado en Docencia Superior
Universidad de Buenos Aires

Hernás D'Alessio

Magíster en Estrategia y Geopolítica
Docente Universidad de Buenos Aires

Laura Graciela Rodríguez

Dra. en Antropología Social
Universidad Nacional de la Plata

EDITORIAL: EDUCACIÓN FÍSICA, DEPORTE, RECREACIÓN Y POLÍTICAS PÚBLICAS EN AMÉRICA LATINA
Alejo Levoratti y Juan Manuel Carreño Cardozo

5-8

SECCIÓN CENTRAL: EDUCACIÓN FÍSICA, DEPORTE, RECREACIÓN Y POLÍTICAS PÚBLICAS EN AMÉRICA LATINA

EDUCACIÓN FÍSICA, DEPORTE Y RECREACIÓN EN LAS POLÍTICAS PÚBLICAS. UN ANÁLISIS DE SU INSCRIPCIÓN EN LA AGENDA DE TEMAS DE REVISTAS CIENTÍFICAS DE ARGENTINA, BRASIL Y COLOMBIA (2004-2014)
PHYSICAL EDUCATION, SPORTS AND RECREATION ON PUBLIC POLICY. AN ANALYSIS OF ITS REGISTRATION ON TOPICS OF SCIENTIFIC JOURNALS OF ARGENTINA, BRAZIL AND COLOMBIA (2004-2014)
Alejo Levoratti

11-17

EDUCACIÓN DIFERENCIAL EN LAS POLÍTICAS PÚBLICAS DEL DEPORTE, LA RECREACIÓN Y LA ACTIVIDAD FÍSICA EN COLOMBIA
DIFFERENTIAL EDUCATION IN PUBLIC POLICIES OF SPORT, RECREATION AND PHYSICAL ACTIVITY IN COLOMBIA
Luz Elena Gallo Cadavid y Zoraida Bolívar Cartagena

19-31

"MONTEVIDEO, TU CASA": ELEMENTOS PARA UNA LECTURA DEL CUERPO EN EL ESPACIO PÚBLICO MODERNO.
"MONTEVIDEO, YOUR HOME": UNDERSTANDING BODY IN MODERN PUBLIC SPACE
Cecilia Seré Quintero y Alexandre Fernández Vaz

33-42

USOS Y SENTIDOS DE LAS PRÁCTICAS CORPORALES EN POLÍTICAS DE RECUPERACIÓN DEL ESPACIO PÚBLICO URBANO. LA PLATA, ARGENTINA
USES AND MEANINGS OF BODY PRACTICES IN POLICIES FOR URBAN PUBLIC SPACE RECOVERY. LA PLATA, ARGENTINA
Emmanuel Ferretty

43-51

DEPORTE Y POLÍTICA PÚBLICA EN EL MUNICIPIO DE AVELLANEDA: ARTICULACIONES ENTRE LO LOCAL Y LO NACIONAL
SPORT AND PUBLIC POLICY IN THE MUNICIPALITY OF AVELLANEDA: RELATIONS BETWEEN NATIONAL AND LOCAL
Verónica Moreira

53-61

REFLEXIONES SOBRE CULTURA, EDUCACIÓN, DEPORTE Y ENTRETENIMIENTO BAJO LA ÓPTICA DE LA EDUCACIÓN FÍSICA BRASILEÑA
REFLECTIONS ON CULTURE, EDUCATION, SPORT AND ENTERTAINMENT IN THE OPTICS OF PHYSICAL EDUCATION IN BRAZIL
Lino Castellani Filho

63-75

A CONFIGURAÇÃO DO ORDENAMENTO JURÍDICO RELATIVO AO FINANCIAMENTO DO GOVERNO BRASILEIRO AO ESPORTE DE RENDIMENTO: UMA ANÁLISE A PARTIR DA TEORIA DOS JOGOS DE NORBERT ELIAS
THE CONFIGURATION OF THE LEGAL FRAMEWORK RELATED TO THE BRAZILIAN GOVERNMENT FUNDING TO HIGH PERFORMANCE SPORT: AN ANALYSIS FROM THE GAME THEORY OF NORBERT ELIAS
Marcelo Moraes e Silva, Fernando Marinho Mezzadri, Natasha Santos, Philipe Rocha de Camargo y Katuscia Mello Figuerôa

77-89

VIOLENCIA EN EL FÚTBOL Y POLÍTICAS PÚBLICAS EN LA ARGENTINA
SOCCER VIOLENCE AND PUBLIC POLICIES IN ARGENTINA
José Antonio Garriga Zucal

91-101

APUNTES SOBRE UNA INTERVENCIÓN PARA DECONSTRUIR LAS CONDICIONES QUE GENERAN LA VIOLENCIA EN EL FÚTBOL
ABOUT AN INTERVENTION TO DECONSTRUCT THE CONDITIONS THAT GENERATE VIOLENCE RELATED TO SOCCER
Federico Czesli y Diego Murzi

103-112

RESEÑA DEL LIBRO: "POLÍTICAS PÚBLICAS, QUALIDADE DE VIDA E ATIVIDADE FÍSICA"
"PUBLIC POLICIES, QUALITY OF LIFE AND PHYSICAL ACTIVITY"
Marco Maiori

113-115

SECCIÓN LÚDICA

BICICLETA PARA VIAJAR... TIERRA Y RUEDAS

118-119

SECCIÓN INVESTIGACIÓN Y DESARROLLO

- 121-130** **IDENTIDAD Y RECONFIGURACIÓN TIEMPO-ESPACIO LOS DESPLAZADOS HACIA MEDELLIN: LECTURA EN LAS PRÁCTICAS DE OCIO.**
IDENTITY AND SPACE-TIME RECONFIGURATION ON DISPLACED POPULATION TOWARDS MEDELLÍN: READING IN LEISURE PRACTICES
Rubiela Arboleda Gómez y Saúl Franco Betancur
- 131-139** **ANÁLISIS DE LA CONDICIÓN FÍSICA EN CADETES DE LA ESCUELA MILITAR "GENERAL JOSÉ MARÍA CÓRDOVA"**
ANALYSIS OF THE PHYSICAL CONDITION OF THE MILITARY CADETS ACADEMY "GENERAL JOSÉ MARÍA CÓRDOVA".
Sergo Mauricio Castañeda Tovar y Ninosca Sofía Caiaffa Bermúdez
- 141-151** **MOTIVACIÓN, GRUPO DE DEPORTE, NIVEL COMPETITIVO Y EDAD DEPORTIVA EN DEPORTISTAS CALDENSES**
MOTIVATION, GROUP SPORTS, COMPETITIVE LEVEL OF SPORTS AND AGE IN ATHLETES FROM CALDAS
Héctor Haney Aguirre-Loaiza, Santiago Ramos Bermúdez y Adriana María Agudelo
- 153-162** **EFECTOS DEL ENTRENAMIENTO ESTRUCTURADO EN ESCOLARES DEL NORTE ANTIOQUEÑO**
EFFECTS OF ESTRUTURED TRAINNIG IN ANTIOQUIAN SCHOOL STUDENTS
Carlos Alberto Agudelo Velásquez
- 163-174** **LA LÚDICA COMO ESTRATEGIA PEDAGÓGICA PARA FORTALECER LA CONVIVENCIA ESCOLAR**
LUDIC AS A PEDAGOGICAL STRATEGY FOR STRENGTHENING SCHOOL COEXISTENCE
Patricia Posso Restrepo, Miriam Sepúlveda Gutiérrez, Nemesio Navarro Caro y Carlos Egidio Laguna Moreno
- 175-184** **UNA MIRADA DESDE LA ANIMACIÓN SOCIOCULTURAL A LA CAMPAÑA DE CULTURA ALDEANA (1934-1938)**
A VIEW FROM THE SOCIOCULTURAL ANIMATION TO VILLAGE CULTURE CAMPAIGN (1934-1938)
Astrid Bibiana Rodríguez Cortés

SECCIÓN APORTES

- 187-188** **RESEÑA DEL LIBRO: "LA GENERACIÓN APP. CÓMO LOS JÓVENES GESTIONAN SU IDENTIDAD, SU PRIVACIDAD Y SU IMAGINACIÓN EN EL MUNDO DIGITAL". HOWARD GARDNER Y KATIE DAVIS (2014). BARCELONA. PAIDÓS. 238 PÁGS.**
Carlos Bolívar Bonilla Baquero
- 189-190** **INSTRUCCIONES PARA LOS AUTORES**

EDUCACIÓN FÍSICA, DEPORTE, RECREACIÓN Y POLÍTICAS PÚBLICAS EN AMÉRICA LATINA

Alejo Levoratti¹
Juan Manuel Carreño Cardozo²

Esta sección central reúne una serie de producciones desarrolladas en el campo de las Ciencias Sociales que analizan la incorporación de la educación física, el deporte y las distintas prácticas corporales en diferentes políticas públicas en varios países de la región (Argentina, Brasil, Colombia, Uruguay). Investigadores provenientes de distintas disciplinas –antropología, ciencias de la comunicación, educación, educación física, filosofía y sociología– presentan una pluralidad de enfoques y perspectivas teóricas que, estudiándolas de forma articulada brindan un amplio panorama para la discusión del tema de esta sección central.

Además, esta edición de la revista *Lúdica Pedagógica* cuenta, por primera vez, con colaboración internacional para la dirección de la sección central, situación que refleja un avance importante en la interacción académica que los campos de la educación física, la recreación y el deporte necesitan en la región. En este sentido, es notable el desarrollo de propuestas con características de lectura global que, se espera, faciliten el contacto de pares en los temas que puedan ser comunes para los grupos de investigación.

Con respecto a nuestra sección central, como se observará en los distintos artículos, en los últimos años han proliferado las diferentes propuestas gubernamentales que incorporan la educación física, el deporte y la recreación para atender diferentes tópicos sociales, que responden a intereses estatales e internacionales. En este terreno se encuentra una variedad de programas y problemas de la más amplia procedencia. Solo algunos de ellos buscan: la selección de talentos; el desarrollo de atletas olímpicos; el financiamiento deportivo; la relación entre deporte de alto rendimiento y recreativo; la prevención de la violencia en los espectáculos deportivos; los usos y modos de apropiación de los espacios públicos, ligados a la realización de prácticas corporales, y las concepciones de cuerpo, la salud pública, la inclusión

1 Profesor y Licenciado en Educación Física por la Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Magíster en Antropología Social por el IDES-IDAES/Universidad Nacional de San Martín. Estudiante del Doctorado con mención en Ciencias Sociales y Humanas de la Universidad Nacional de Quilmes. Becario de la Comisión de Investigaciones Científicas de la provincia de Buenos Aires. Ayudante diplomado de la cátedra de Metodología de la Investigación en Educación Física en al UNLP. Correo electrónico: levoratti@gmail.com

2 Magíster en Investigación Social Interdisciplinaria, especialista en Teorías, Métodos y Técnicas de Investigación Social y licenciado en Educación Física. Docente de tiempo completo de la Facultad de Educación Física de la Universidad Pedagógica Nacional. Editor de la revista *Lúdica Pedagógica*. Correo electrónico: jcarreno@pedagogica.edu.co

social y educativas y su relación con: la construcción de las alteridades, la discapacidad, las adicciones a las drogas o al alcohol, la deserción escolar, la violencia juvenil, entre otros. En consecuencia, este número presenta un amplio espectro de investigaciones que, a partir de los agudos y minuciosos análisis de sus autores, posibilitan una comprensión profunda sobre estas temáticas y de la sociedad actual.

En este terreno se identifican trabajos que permiten reflexionar sobre los lineamientos que estructuran distintas propuestas gubernamentales y en otros casos se focalizan en las modalidades de intervención que promueven distintos programas y proyectos. En ambos casos, queda en primera plana la necesidad de la construcción de conocimiento crítico desde las distintas disciplinas y la educación física en particular, para la implementación de propuestas más comprensivas y que motiven el cambio en esta sociedad. En todos los estudios, quedan claras las posibilidades de estas pesquisas y su necesidad en la producción de conocimiento que permita establecer políticas públicas que superen las visiones parcializadas, sesgadas, sectoriales y etnocéntricas en las que se desenvuelven gran parte de ellas. De esta manera se abre el espectro para adelantar iniciativas más inclusivas y democráticas en el campo de lo corporal.

Para ello, el lector transitará por los distintos textos compilados en esta sección central, y accederá a un amplio panorama sobre la relación de las políticas públicas destinadas al deporte, la educación física y a la recreación en cuatro países de la región. El orden de los trabajos surge de la conjunción entre las afinidades temáticas de los artículos y los campos empíricos indagados, así el lector realizará diferentes recorridos por los textos, de acuerdo con sus intereses y preocupaciones.

La sección central abre con el texto de Alejo Levoratti, una revisión de las publicaciones científicas que analizan la incorporación de la educación física, el deporte y la recreación en políticas públicas en Argentina, Brasil y Colombia en los últimos diez años. Para ello, selecciona las principales revistas de cada país y aborda los temas y problemáticas que han sido publicadas a partir de la circulación de ideas académicas; así, el autor compara las agendas científicas con el objeto de recuperar las dimensiones compartidas y singulares de cada caso.

El trabajo de Luz Elena Gallo Cadavid y Zoraida Bolívar Cartagena trata sobre la educación diferencial en las políticas pública de deporte, la recreación y la actividad física en Colombia, a partir de una reflexión profunda y propositiva sobre estas cuestiones. Las autoras pretenden mostrar que hace falta un proyecto educativo en relación con las diferencias, que ponga en “tela de juicio más la normalidad que la anormalidad”. Con esta premisa, desarrollan los principios de las teorías de la educación diferencial y analizan los lineamientos que estructuran el marco legislativo de las políticas públicas y programas que se implementan en Colombia y establecen que en ellos subyace el problema de la igualdad y la diferencia. Desde su perspectiva, se enfatiza que en los procesos educativos se debe trabajar “con los otros” siendo lo central el “sentido de humanidad, el favorecimiento de las singularidades y el reconocimiento de todo ser humano como un sujeto de capacidades”, hecho que exige una ética singular.

Cecilia Seré Quintero y Alexandre Fernández Vaz indagan en la construcción de lo público, el cuerpo y la política a partir del eslogan municipal, que se propone desde el Frente Amplio en 1990 hacer de “Montevideo, tu casa”. Esta temática, como manifiestan los autores, tiene por objetivo analizar las relaciones entre lo público y lo privado en ocasión del borrado de sus distinciones a partir de la moderna configuración de lo

social, de la emergencia de la economía política como forma de lectura de la realidad, y que tiene como correlato la introducción de los parámetros de la vida biológica en el espacio público.

En el trabajo de Emmanuel Ferretty se estudian las políticas de recuperación del espacio público, las cuales promueven ciertos usos corporales del espacio urbano y constituyen las condiciones de posibilidad sobre las cuales se implementan otros planes y programas deportivos, recreativos y de actividad física orientada a la salud. El autor se interroga por los sentidos, discusiones y disputas acerca de lo público; acerca de qué y cómo es el espacio público para el Estado.

Verónica Moreira estudia dos programas, "Aliento" y "Alentar", inscritos en la política deportiva de la municipalidad de Avellaneda. Este abordaje permitirá a la autora, por un lado, poner sobre la mesa cómo en las políticas deportivas de alto rendimiento se presentan particulares estructuras de práctica corporal y rendimiento de los diferentes actores, cuestión que tiene de fondo la relación entre amateurismo y profesionalismo. Por otro lado el abordaje del programa "Alentar", destinado al deporte social o recreativo, refleja la problemática de la relación entre deporte e inclusión social. El estudio de esas dos experiencias posibilitará al lector acceder a la comprensión de las circulaciones de significados y recursos financieros entre el estado nacional y municipal, al mismo tiempo que abre un campo para la discusión sobre la convivencia y relaciones entre el alto rendimiento y la recreación, en las políticas públicas destinadas al deporte.

Lino Castellani Filho analiza el proceso de mercantilización que aqueja al deporte y al tiempo libre en tiempos de megaeventos en Brasil. Tras retomar las producciones realizadas en los últimos 30 años en el campo de la educación física, efectúa una serie de críticas y propuestas para superar las políticas públicas educacionales, deportivas y de ocio de los intereses de los sectores conservadores del sector deportivo y el proceso impuesto a los países suramericanos sometidos a la lógica neoliberal.

Continuando en el escenario brasileño, Marcelo Moraes, Fernando Marinho Mezzadri, Natasha Santos, Philipe Rocha de Camargo, Katiúscia Mello Figuerôa, desde los principios teóricos de Norbert Elias, indagan en los procesos de configuración de los lineamientos que dan sentido al financiamiento deportivo de alto rendimiento y a la "Bolsa Atleta" para el desarrollo de deportistas olímpicos. A partir del análisis de la configuración de los sentidos legítimos del deporte desde los Juegos Olímpicos de Sídney 2000, y procesos de discusión y sanción de las leyes del deporte, queda al descubierto la intención de convertir al Brasil en un país con verdadero potencial olímpico.

José Garriga Zucal trata la problemática de las políticas públicas destinadas a la violencia en el fútbol en Argentina. Para esto, considera la violencia como una práctica social con sentido para los actores involucrados y su inscripción en el caso del fútbol argentino dentro de la cultura del aguante, como elemento de construcción identitaria. El autor comenta, a la vez que propone, la planificación de políticas de prevención, cuyo eje central está asociado a escudriñar en los sentidos de estas prácticas para nutrirse, abordarlos y modificarlos.

El antepenúltimo de los trabajos de la sección central es el de Federico Czesli y Diego Murzi quienes presentan una experiencia, de taller, que realizaron con alumnos de escuelas secundarias de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, con el objeto de reducir la violencia en el fútbol. Desde una perspectiva similar a la de Garriga Zucal sobre la

violencia en el fútbol, los autores comparten los lineamientos y reflexiones posteriores de sus intervenciones para la planificación de políticas públicas en la materia.

La reseña de Marco Maiori, sobre el libro *Políticas públicas, qualidade de vida e atividade física*, de los organizadores Gutiérrez Gustavo Luis, Vilarta Roberto y Teixeira Mendes Ricardo, aporta a la sección central una temática en la cual habría un nicho vacío, como son las políticas públicas relacionadas con la educación física para la adquisición de hábitos saludables. El texto seleccionado tiene la riqueza de compilar un amplio panorama sobre más de 20 programas implementados en Brasil, que se estructura con la obtención de una buena calidad de vida.

Como observará el lector, se sugiere un recorrido amplio y heterogéneo, que no tiene como propósito cerrar las temáticas y discusiones vertidas, sino que busca abrir y contribuir a los debates desde distintas perspectivas teóricas, campos disciplinarios, propuestas gubernamentales y territorialidades. ¡Buena lectura!

SECCIÓN CENTRAL

SECCIÓN CENTRAL

SECCIÓN CENTRAL
Educación física, deporte, recreación y políticas públicas en América Latina

EDUCACIÓN FÍSICA, DEPORTE Y RECREACIÓN EN LAS POLÍTICAS PÚBLICAS. UN ANÁLISIS DE SU INSCRIPCIÓN EN LA AGENDA DE TEMAS DE REVISTAS CIENTÍFICAS DE ARGENTINA, BRASIL Y COLOMBIA (2004-2014)

PHYSICAL EDUCATION, SPORTS AND RECREATION ON PUBLIC POLICY. AN ANALYSIS OF ITS REGISTRATION ON TOPICS OF SCIENTIFIC JOURNALS OF ARGENTINA, BRAZIL AND COLOMBIA (2004-2014)

Alejo Levoratti¹

Resumen

En el presente trabajo se analiza la inscripción de la temática de la educación física, el deporte y la recreación en políticas públicas en cinco de las principales revistas científicas de Argentina, Brasil y Colombia en los últimos diez años. Se indagará en los principales aspectos y enfoques de análisis predominantes en cada uno de los países y en los tópicos privilegiados en las revistas. Asimismo se examinará cuáles son las instituciones generadoras de conocimiento en la materia.

A lo largo del texto se expondrán algunas hipótesis para poder explicar la existencia de lineamientos y problemas similares en la agenda política y científica de los distintos países, siendo escasas las referencias en las producciones a los análisis realizados fuera de cada ámbito nacional.

Palabras claves: políticas públicas, deporte, educación física, recreación, revistas científicas, Argentina, Brasil, Colombia.

Abstract

In this paper is analyzed the registration of the subject of physical education, sport and recreation on public policies in five major journals of Argentina, Brazil and Colombia in the last ten years. We will focus on the main themes and approaches predominant analyzes each of the countries and the privileged topics in each of the journals. In addition we will examine which institutions are producers of knowledge on the subject.

Throughout the text we will discuss some hypotheses to explain the existence of guidelines and similar problems in the political and scientific calendar of different countries being few references in productions in the analyzes carried out in each national ambit.

Keywords: public policy, sport, physical education, recreation, scientific journals, Argentina, Brazil, Colombia.

Fecha de recepción: 14 de octubre de 2014

Fecha de aprobación: 20 de marzo de 2015

Para citar este artículo:

Levoratti, A. (2015). Educación física, deporte y recreación en las políticas públicas. Un análisis de su inscripción en la agenda de temas de revistas científicas de Argentina, Brasil y Colombia (2004-2014). *Lúdica Pedagógica*, (21), 11-17.

¹ Profesor y licenciado en Educación Física de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Magíster en Antropología Social del IDES-IDAES/ Universidad Nacional de San Martín. Estudiante del Doctorado con mención en Ciencias Sociales y Humanas de la Universidad Nacional de Quilmes. Becario de la Comisión de Investigaciones Científicas de la provincia de Buenos Aires. Ayudante diplomado de la cátedra de Metodología de la Investigación en Educación Física en al UNLP. Correo electrónico: levoratti@gmail.com

INTRODUCCIÓN

En los últimos años, se ha observado un incremento o una mayor visibilidad de las producciones científicas que analizan a la educación física, al deporte y a la recreación en políticas públicas en Argentina, Brasil y Colombia. Asimismo, gran parte de esta producción se encuentra desplegada en distintas revistas científicas y, en muchos casos, su circulación está circunscripta al país o región de procedencia. Por ello, en esta ocasión se realizará un recorrido sobre los temas y problemáticas que han sido publicadas en una selección de revistas indexadas internacionalmente, procedentes de Argentina, Brasil y Colombia en los últimos diez años. Entre estos países, se encuentran diferencias cualitativas y cuantitativas en torno a las producciones científicas y a su publicación. Para graficar esto, se hallaron, en el periodo, solo en las revistas estudiadas, 5 artículos para el caso de Argentina, 41 sobre el Brasil y 14 de Colombia. Tanto en el caso argentino como colombiano la formación académica de los autores es de grado, mientras que en Brasil prevalecen los artículos resultantes de investigaciones de maestría y doctorado².

Ante estas diferencias en las producciones entre los países, se propone un trabajo que ponga en primer lugar la comparación de las agendas de investigación entre los países, más que un desarrollo exhaustivo de cada país, que por cierto sería objeto de un texto particular. Se enfatiza en la comparación, pues a partir de esta es posible desnaturalizar la forma social y cultural (Barth, 2000), es decir se indaga en la agenda científica en esta temática recuperando las dimensiones compartidas y singulares de cada caso, evitando reducir el espectro a sucesos particulares. También se retoma la propuesta de Federico Neiburg (2002) cuando analiza la circulación nacional e internacional de ideas a partir de las revistas científicas, es por ello que analizaremos la pertenencia institucional de los autores, los temas de estudio, los campos empíricos que aborda, el idioma, entre otras cuestiones.

En este trabajo se cristaliza un análisis de las discusiones circulantes en una serie de revistas disciplinares científicas indexadas de cada uno de los países. Se tiene en consideración que las producciones en la temática transitan también por foros, congresos, libros; pero

teniendo en cuenta que uno de los principales medios de difusión científica son las revistas periódicas, se considera que abordar este medio de comunicación permitirá acceder a un amplio espectro sobre los debates en la materia en la región.

Para ello, se seleccionaron aquellas revistas ligadas a la educación física, el deporte y la recreación en Argentina, Brasil y Colombia, en un periodo de diez años (2004-2014) reconocidas por el sistema científico de cada país. Para el caso argentino, se tomó la *Revista Educación Física y Ciencia*³ de la Universidad Nacional de La Plata, por ser la única incorporada en el Núcleo Básico de Revistas Científicas Argentinas⁴. En el brasileño, se escogieron dos revistas, por encontrarse dentro de las mejor posicionadas en la Qualis/Capes⁵, la *Revista Movimento*⁶ de la Universidade Federal de Rio Grande Do Sul (categoría A2) y la *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*⁷ Editada por el Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (categoría B1). En el colombiano, se trabajaron dos publicaciones, que se encuentran dentro de las mejor calificadas por Publindex⁸, como son la *Revista Lúdica Pedagógica*⁹ (categoría B) editada por la Facultad de Educación Física de la Universidad Pedagógica Nacional y la *Revista Educación*

3 Esta revista actualmente tiene una periodicidad semestral, pero hasta 2012 era anual. Se organiza en las siguientes secciones: Artículos, Investigación, Reseñas, entrevistas. En los ejemplares consultados encontramos un promedio de cinco artículos, una entrevista por número.

4 El Núcleo Básico de Revistas Científicas Argentinas es un catálogo de revistas científicas realizado por el CONICET que establece un conjunto de publicaciones científicas y tecnológicas argentinas en los distintos campos del conocimiento que son sometidas a una evaluación exhaustiva.

5 La CAPES es la Coordenação de aperfeiçoamento de pessoal de nível superior, organismo que confecciona un ranking de revistas científicas para las distintas disciplinas.

6 Revista trimestral, que cuenta con las secciones Artículos Originales, Ensayos, Reseñas. En los ejemplares consultados encontramos un promedio de diez artículos originales, cuatro Ensayos y una reseña por número.

7 Revista trimestral, que cuenta con las secciones Artículos Originales, Artículos de revisión, Reseñas. En los ejemplares consultados encontramos un promedio de quince artículos originales, dos artículos de revisión por número.

8 Sistema Nacional de Indexación de Publicaciones Especializadas de Ciencia, Tecnología e Innovación, CT+I

9 Revista de distribución anual que cuenta con las siguientes secciones: "Sección central", "Investigación y desarrollo", "Ensayo", "Aportes" e "Institucionales". En los números consultados se encontró una media de ocho trabajos en la "Sección central", siete en "Investigación y desarrollo", dos en "Ensayo"; las otras secciones tienen apariciones alternadas.

2 Aunque no es materia de análisis en esta oportunidad, se debe tener en cuenta la diferencia cuantitativa entre las revistas indexadas dedicadas a la especialidad, en cada país.

*Física y Deporte*¹⁰ (categoría B) editada por la Universidad de Antioquia.

Este trabajo se estructura en dos apartados: en el primero se retoman los principales temas de estudio y enfoques predominantes en cada uno de los países estudiados. Para ello, se toman las revistas estudiadas como representativas de las producciones de los países de procedencia. En el segundo apartado, se analiza qué temáticas se han priorizado en las distintas publicaciones seleccionadas y cuáles son las instituciones que aportaron conocimiento en la materia en cada país. La hipótesis aquí planteada consiste en las preguntas: ¿Es la agenda de las políticas públicas, que establece lineamientos a nivel global para aplicar en los ámbitos locales y, a partir de ello, se configura la agenda de estudio? ¿O son las agendas científicas las que establecen los tópicos de discusión? Con ese principio, se indaga si los temas de estudio en cada uno de los países son direccionados por las perspectivas y discusiones en el campo de las políticas públicas deportivas donde se divisan lineamientos promovidos por: organismos internacionales, nacionales, estatales o provinciales. O si las agendas científicas, de los diferentes organismos de promoción científica o las universidades, determinan los temas de indagación en el campo de la educación física, el deporte y la recreación en políticas públicas.

TEMAS Y ENFOQUE DE ANÁLISIS DE LA PROBLEMÁTICA DE LA EDUCACIÓN FÍSICA, EL DEPORTE Y LA RECREACIÓN EN ARGENTINA, BRASIL Y COLOMBIA

En este apartado se presentan los principales temas y enfoques de trabajo, diferenciados por país que ha tenido como unidad de análisis. Como se planteó más arriba, las producciones, en torno a cada uno de los casos, varía tanto por temáticas como por su cantidad, por ello es necesario aclarar que el lector encontrará un recorrido que, por cierto, es breve para la densidad de trabajos existentes, principalmente en el caso brasileño, pero que aspira, más que a ser un examen

exhaustivo de cada caso, a la posibilidad de comparar la agenda de temas producidos en cada país. Por ello se ha tomado la decisión por una cuestión de espacio de no nominalizar los trabajos y autores, sino de describir las temáticas y problemáticas trabajadas.

Argentina

El caso argentino es en el que se encontró la menor cantidad de producciones. Esta temática aparece recién en el año 2007 en la revista consultada, y se incrementa paulatinamente a partir de 2010. En estos trabajos se vio una preponderancia de las técnicas y enfoques cualitativos interpretativos, con lo que se privilegia a aquellos que son producto de investigaciones empíricas, donde se analizan diferentes fuentes institucionales, articuladas con técnicas de observación y entrevista. Se distingue del resto uno de ellos por el empleo de diferentes instrumentos para la cuantificación de la adquisición de los “hábitos saludables”.

Tras ingresar en las temáticas trabajadas, se halló que las prácticas deportivas en niños y jóvenes son las prácticas culturales y los sujetos sociales destinatarios de las políticas públicas. Los artículos que analizan programas desarrollados por el Ministerio de Salud se focalizan en el examen de la promoción de “hábitos saludables” identificándose dos enfoques: por un lado, de aquellos que pregonan las posibilidades de la actividad física para la reducción de determinados problemas de salud, y por el otro, los que retoman el concepto de *biopolítica* de Michel Foucault, que consideran como un dispositivo saludable que crea discursos de verdad sobre la salud. En los últimos años, se incrementaron los trabajos que exploran la incorporación de las prácticas deportivas y recreativas para la reducción o para “combatir” distintos problemas sociales como la violencia, las adicciones, la deserción escolar, la inclusión social tanto de niños como de jóvenes. En ese sentido, se encontraron trabajos que indagan los lineamientos de estos programas, su articulación con otras propuestas, los problemas de implementación, la formación necesaria de los recursos humanos para cumplimentar los objetivos, las concepciones circulantes en torno a la consideración de estas prácticas como un derecho y un medio de inclusión. Desde 2013, se observa una preocupación por la formación de los profesores de educación física, en particular el hecho de que no son preparados en su educación inicial para el ejercicio profesional en estos contextos.

10 Revista de distribución semestral que cuenta con las siguientes secciones: “Artículos de investigación”, “Ensayos”, “Reseñas”, “Tesis”. En los ejemplares consultados se encontró un promedio de diez artículos de investigación, dos ensayos, una reseña, un resumen de tesis.

Brasil

Las producciones sobre esta temática en Brasil son exponencialmente mayores que las de los países de la región trabajados, superando en el periodo, solo en las revistas estudiadas, los 41 artículos, localizando textos procedentes de investigaciones y ensayos. En los primeros de los textos se privilegian las técnicas de recolección como la observación y la entrevista.

Las políticas públicas sobre la educación física, el deporte y la recreación, estudiadas en los artículos, se encuentran enfocadas en su totalidad en niños y jóvenes, e incorporan las prácticas deportivas y el tiempo libre. En estas producciones, se liga a estas actividades con diferentes problemas sociales como: la drogadicción, la violencia y el alcoholismo; la construcción de un determinado sujeto "vulnerable"; la promoción de la salud; la salud colectiva; la emancipación; la construcción ciudadana; la problemática de la inclusión social por considerar al deporte como un derecho. Sobre estas temáticas se analiza la escala de definición nacional, estadual y los actores que se encargan de la implementación, desarrollando las tensiones y limitaciones de las propuestas. Estas indagaciones llevan en muchos casos a problematizar la formación de los profesores de educación física y las dificultades para el logro de los propósitos de los programas; cuestionamientos que promueven el replanteamiento del campo de ejercicio profesional y los perfiles de formación.

Otra línea de trabajos se encuentra vinculada a la posibilidad de acceso a los espacios y equipamientos destinados a las prácticas deportivas y el tiempo libre, y muestra el proceso de mercantilización en torno a estas prácticas, llamándolas como un "pseudoderecho". Esta afirmación la realizan los autores al mostrar las desiguales posibilidades de acceso de acuerdo con la procedencia social y ubicación geográfica en la ciudad.

En Brasil, se reconocen dos temáticas que singularizan su campo de estudio: por un lado los escritos sobre las políticas públicas destinadas al deporte de alto rendimiento, donde se analizan, desde la lógica de los campos de Pierre Bourdieu, los recursos económicos destinados a estas prácticas. La segunda temática se encuentra ligada a los megaeventos deportivos y su influencia en la agenda local de las políticas y las prácticas de la educación física. Dentro de estos trabajos también se discuten las reglamentaciones que surgieron para el desarrollo del Campeonato Mundial de Fútbol, y cómo

esta normativa tensiona con la producida previamente para la reducción de la violencia y el consumo de alcohol en los espectáculos deportivos.

Colombia

En las revistas indagadas se observa una preocupación marcada por dos grandes temáticas que luego se bifurcan en distintas problemáticas. La primera de ellas está asociada a los principios pedagógico-didácticos de los profesores de educación física para la enseñanza del deporte y a la recreación para el logro de los propósitos de la propuesta en cuestión. La segunda temática circula en torno a las posibilidades que pueden propiciar las prácticas deportivas y recreativas a la población. Estas cuestiones se discuten a partir de artículos de investigaciones sobre distintas experiencias que se vienen implementando, en algunos casos por las mismas instituciones formadoras, donde las técnicas de observación y entrevista son las herramientas para la producción del dato. En menor medida se encontraron ensayos donde se discuten estos temas. Al igual que en los dos países previamente presentados, estas prácticas se encuentran destinadas a niños y jóvenes.

En cuanto a las problemáticas trabajadas, se identifican aquellas que se focalizan en mostrar la escasa importancia otorgada a la construcción de lineamientos pedagógico-didácticos en la definición, implementación y evaluación de las políticas sociales que incorporan el deporte, y además destacan la relevancia de las mismas en la reducción de factores de riesgo para la salud. Se presentan discusiones sobre las características del deporte dentro de la política pública; además de debates acerca de los lineamientos del *deporte moderno* que proponen la categorización de *deporte social comunitario* y procuran que las personas desarrollen relaciones comprensivas consigo mismo, con los otros y con el contexto a partir de la deliberación y el diálogo.

En otros casos, se analizan las prácticas de un parque ubicado en la ciudad de Medellín, donde sus propuestas se agrupan dentro del *deporte para todos*, concepto sobre el cual los autores interpelan a las políticas públicas planteando que ellas ven a estas prácticas como un gasto más que como una inversión, porque mejora las condiciones de vida.

También hay producciones que fundamentan cómo las actividades deportivas y recreativas pueden ser

entendidas como estrategia de empoderamiento de la población desplazada, por considerar que estas les permiten concebirse como sujetos de derechos y deberes, lo cual implica para los autores que las políticas públicas y los gobernantes la entiendan como un derecho constitucional y no como una dádiva. En sintonía con estos textos, se desarrolla cómo el deporte puede officiar como alternativa para la reconstrucción del tejido social. Por último, encontramos análisis sobre el acceso a los equipamientos culturales, donde se destaca la predominancia de la lógica mercantil en estos espacios, por la ausencia de direccionamientos estatales.

REVISTAS CIENTÍFICAS E INSTITUCIONES PROMOTORAS DE CONOCIMIENTO EN LA MATERIA

En el apartado anterior se desarrollaron los principales temas que se estudiaron sobre cada país, en relación a la educación física, el deporte y la recreación en políticas públicas. Aquí se desplaza el eje, y se hace énfasis en las revistas, en los temas preponderantes y las instituciones que aportan conocimiento en cada país sobre este campo de estudio. Asimismo, se indaga en la circulación: de personas entre los comités académicos de las revistas científicas y de artículos entre los países.

En la revista *Educación Física y Ciencia*, editada por el Departamento de Educación Física de la Universidad Nacional de La Plata, Argentina, se encontraron cinco trabajos que analizan la temática, de los cuales tres se publicaron en los últimos números. En los artículos, se trabaja la incorporación del deporte y la actividad física para la adquisición de hábitos saludables y para la inclusión social, por considerar esta práctica como un derecho. Al mismo tiempo hay una problemática compartida, que circula por la formación que deben tener los profesores de la especialidad y su rol en este tipo de programas. Salvo uno de los textos de escritores de la Universidade de São Paulo, el resto son autores argentinos inscritos en distintas casas de estudio radicadas en la provincia de Buenos Aires y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. En esta revista, el comité de evaluadores está conformado por investigadores de Argentina, Brasil, España, México y Uruguay.

En la revista *Movimento*, de la Escuela de Educación Física de la Universidade Federal de Rio Grande do Sul,

Brasil, en el periodo trabajado se localizaron 24 trabajos, en los que asumen un lugar protagónico los autores procedentes de dos casas de estudio, en particular la Universidade Federal do Paraná y los de la Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) con el 20 % de los trabajos cada una; el resto de los ellos se distribuye entre investigadores radicados en doce universidades distintas ubicadas en su mayoría en la región centro-sur del país. Los trabajos de investigaciones empíricas tienen la particularidad de analizar las políticas y experiencias que se desarrollan en el mismo estado donde está radicada la universidad. La temática central de estas producciones está ligada a la incorporación del deporte y el tiempo libre en las políticas públicas que procuran atender a niños y jóvenes en programas sociales principalmente en distintas situaciones de vulnerabilidad. El comité de evaluación del año 2014 estuvo conformado por investigadores argentinos, brasileños en su mayoría, españoles y uruguayos.

En la *Revista Brasileira de Ciências do Esporte* se encontraron 16 artículos, cifra menor que se explicaría porque el volumen III del año 2003 la revista del Colegio publicó un ejemplar dedicado a la temática. En este caso, los autores pertenecen principalmente a la Universidade Federal do Paraná y la Universidade Federal de Espírito Santo en un 30 % en cada caso, el restante 40 % de artículos lo realizaron autores de diez universidades brasileñas y una sola extranjera (Argentina). Al igual que en la revista *Movimento*, la temática central son las políticas sociales que incorporan el deporte y el tiempo libre. Entre ambas revistas dividen los estudios que analizan las políticas de alto rendimiento y los megaeventos deportivos. Esta revista se caracteriza por contar con un comité de evaluación formado por investigadores de distintos países de Europa (Alemania, Inglaterra, Italia, Francia, Portugal) y de América Latina (Brasil y Argentina).

En lo referente a los periódicos colombianos, en la revista *Lúdica Pedagógica* los artículos en su mayoría son de autores vinculados institucionalmente a la Universidad Pedagógica Nacional; aquí tienen relevancia aquellos trabajos que asumen a la incorporación de la actividad deportiva como un medio de inclusión social. Esta temática trasciende a los autores propios de la institución. El comité de arbitraje científico está conformado en su mayoría por investigadores colombianos y, en menor cantidad, por argentinos, brasileños, españoles y uruguayos.

En la revista *Educación física y deporte* de la Universidad de Antioquia, la pertenencia institucional de los autores es más marcada que en la anterior; ellos, casi en su totalidad, se encuentran radicados en la misma universidad que edita la revista y es resultante de experiencias y programas que involucran a actores de la casa de altos estudios. Los trabajos en su mayoría analizan las posibilidades del deporte en torno a la construcción de subjetividad, la reconstrucción del tejido social y al empoderamiento en la población *vulnerable* de Medellín, Colombia. En este periódico, el comité científico está compuesto por académicos de Alemania, Argentina, Brasil, Colombia, Cuba, España, México.

Hasta aquí, se observan problemáticas comunes en las revistas y mecanismos similares en relación a la selección del campo empírico a analizar y la pertenencia institucional.

CONCLUSIÓN

A lo largo de este trabajo se presentaron las principales temáticas de la agenda científica en torno a la educación física, el deporte y la recreación en políticas públicas de Argentina, Brasil y Colombia y en las revistas académicas seleccionadas. Si se comparan los temas recurrentes en cada uno de los países, se encuentran –salvo las discusiones en torno a los megaeventos deportivos y la política de alto rendimiento que son exclusivamente trabajados por investigadores brasileños y sobre el Brasil– discusiones comunes como son: los estudios sobre la inclusión social a través del deporte y la recreación, la consideración de estas prácticas como un derecho, la adquisición de hábitos saludables, entre otras. Aunque se pudo dar cuenta de estos puntos de contacto, entre los trabajos en torno a las temáticas entre los países, no se reconoció diálogo entre las producciones de las distintas naciones. También es de destacar que el idioma de difusión de las publicaciones es el de procedencia de los autores de los textos. Estos objetos de estudio deben ser comprendidos como productos históricos particulares, por ello surge la pregunta sobre cómo se determina la agenda de estudios en este campo. Por ello, se retoma la pregunta de la introducción, si es la agenda de las políticas públicas en sus escalas internacional, federal, nacional, estadual, provincial o departamental la que establece los lineamientos y, a partir de ello, se configura la agenda de estudio, o son las agendas científicas las que establecen los tópicos de discusión.

A partir de los datos presentados a lo largo del trabajo, se constata que la primera hipótesis planteada al inicio del texto es la más fuerte. En el caso brasileño se observa cómo la situación singular de su política deportiva, con dos de los principales megaeventos de carácter mundial a desarrollarse en el periodo de dos años, lo inscribe en una coyuntura entre lineamientos de organismos internacionales, de gobiernos federal y estadual. Esto abrió discusiones singulares que no se dan en otros países de la región, es decir la instalación de determinados tópicos, en este caso, marcados por la agenda de la política pública más que por los temas académicos. Al mismo tiempo, se pudo observar un fuerte arraigamiento local en las producciones de los tres países, y hasta un grado de centralismo en torno al estudio sobre las propias prácticas implementadas por la universidad a partir de convenios con diferentes agencias estatales o en sus programas de transferencia o extensión.

La segunda cuestión por reconsiderar es el fuerte anclaje local de las producciones, tanto en las unidades de análisis trabajadas como en la publicación de los resultados. Solamente dos artículos trascendieron las fronteras nacionales, pero mantienen su idioma original. Esta cuestión lleva a la existencia de múltiples publicaciones sobre experiencias, proyectos municipales, departamentales, estaduais, pero salvo en pocas excepciones se analiza la política pública nacional en torno a la educación física, el deporte y la recreación.

En tercer lugar, al tener en cuenta la circulación de ideas y actores entre las instituciones y los países y del análisis de los comités académicos, se desprende la interrelación entre los investigadores argentinos y brasileños, donde en ambos casos participan de los equipos de las revistas en los dos países e intercambian artículos, no siendo incorporados en estos periódicos colegas de Colombia. En las revistas colombianas se observa la participación de argentinos y brasileños, situación que abre el espectro para estudios futuros que indaguen en la trayectoria de los investigadores, la circulación de ideas y actores por instituciones, revistas y países y su relación con la construcción de la agenda científica a nivel nacional e internacional.

Por último, en este trabajo se realizó una sistematización comparada en la cual se consideraron las principales revistas de los países estudiados; este hecho abrió

las puertas para ampliar las indagaciones sobre la temática en otros periódicos, libros, en dossieres temáticos y eventos científicos. Teniendo el convencimiento que la comparación permitirá la apertura de visiones y problemáticas, porque nos exigirá además de indagar

la política municipal, departamental, estadual y nacional, pensarla en términos regionales, es decir construir una nueva escala de análisis con problemáticas y enfoques propios.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Barth, F. (2000). *O guru, o iniciador e outras variações antropológicas*. Río de Janeiro: Contracapa.

Neiburg, F. (2002). A propósito de Mana. Espaços nacionais e circulação internacional de idéias. *Revista Mana* 8(1), 65-179.

Fuentes consultadas

Revista Brasileira de Ciências do Esporte. Disponible en: <http://rbceonline.org.br/revista/index.php/RBCE>

Revista Educación Física y Ciencia. Disponible en: <http://www.efyc.fahce.unlp.edu.ar/>

Revista Educación Física y Deporte. Disponible en: <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/educacionfisicaydeporte>

Revista Lúdica Pedagógica. Disponible en: <http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/LP>

Revista Movimento. Disponible en: <http://www.seer.ufrgs.br/Movimento>

EDUCACIÓN DIFERENCIAL EN LAS POLÍTICAS PÚBLICAS DEL DEPORTE, LA RECREACIÓN Y LA ACTIVIDAD FÍSICA EN COLOMBIA

DIFFERENTIAL EDUCATION IN PUBLIC POLICIES OF SPORT, RECREATION AND PHYSICAL ACTIVITY IN COLOMBIA

Luz Elena Gallo Cadavid¹
Zoraida Bolívar Cartagena²

Resumen

Este artículo surge de una investigación documental que tuvo por objetivo analizar la perspectiva diferencial en planes y políticas del sector del deporte, la recreación y la actividad física en Colombia, planteados para los periodos 2009-2016. Se hizo un estudio hermenéutico y el análisis de la información se centró en la temática de las diferencias y en la educación diferencial. La investigación muestra que las políticas públicas se mueven en la lógica binaria normal/anormal, inclusión/exclusión y prevalece la necesidad de ordenar y clasificar quiénes han sido los diferentes: los otros. La igualdad y la diferencia forman parte de los principales hitos discursivos en planes y políticas públicas. Como la educación parece más preocupada por la normalidad que por las diferencias hay que hacer resonar el lenguaje de la educación como una ética singular.

Palabras claves: pedagogía diferencial, cuerpo, educación física, diversidad, alteridad.

Abstract

This article arises from a documentary research which aimed to analyze the differential perspective in plans and policies for sport, recreation and physical activity in Colombia for a set period of 2009-2016. A hermeneutic study was done and the data analysis was focused on the issue of the differences and differential education. Research shows that public policies move in the binary logic normal/abnormal, inclusion/exclusion and prevails the need to sort and classify Who have been the different ones?, the Others. Equality and difference are part of the main discursive milestones in plans and public policies. As education seems more concerned for normality than for differences, the language of Education must resonate as a unique ethic.

Keywords: differential pedagogy, body, physical education, diversity, alterity.

Fecha de recepción: 15 de octubre de 2014

Fecha de aprobación: 24 de marzo de 2015

Para citar este artículo:

Gallo, L.E. y Bolívar, Z. (2015). Educación diferencial en las políticas públicas del deporte, la recreación y la actividad física en Colombia. *Lúdica Pedagógica*, (21), 19-31.

1 Doctora en Educación. Docente titular de la Universidad de Antioquia (Colombia). Integrante del Grupo de Investigación Estudios en Corporal. Correo electrónico: luz.gallo@udea.edu.co

2 Licenciada en Filosofía. Universidad de Antioquia. Integrante del Semillero Estudios Corporales del Grupo de Investigación Estudios en Educación Corporal. Correo electrónico: zoraida.bolivar@udea.edu.co

INTRODUCCIÓN³

"No se aprende la vida en el mar con ejercicios en un charco y, en cambio, un exceso de entrenamiento en un charco puede incapacitarnos para ser marineros".

Franz Kafka, Diarios (1910-1923) (1995).

Esta investigación pretende responder a los objetivos de la convocatoria realizada a través del trabajo conjunto entre Coldeportes y Colciencias sobre la educación diferencial en torno al deporte, la recreación y la actividad física en Colombia. ¿De qué manera algunos planes de desarrollo y decenales vinculan desde el deporte, la recreación y la actividad física el enfoque diferencial? ¿Se organizan grupos con enfoque poblacional para el desarrollo de algunos programas con el fin de dar cuenta del enfoque diferencial? ¿Se trata de organizar programas para cada grupo en condición de vulnerabilidad, género o etnia? ¿O hay otras interpretaciones del enfoque diferencial?

En los planes de desarrollo, en la normatividad referente al deporte, la recreación, la actividad física en Colombia y en el estudio *Análisis de la implementación de políticas públicas en el deporte en el Valle del Cauca a partir de la Constitución de 1991 al 2011* (Loaiza, 2013), se le adjudican significados sociales y culturales, se dice que estas prácticas abren espacios para la inclusión social y para el ejercicio de los derechos por parte de los ciudadanos; generan espacios para la convivencia; impulsan reivindicaciones socioculturales; son indispensables para el pleno desarrollo de la personalidad; deben responder a las necesidades individuales y sociales; son *excelentes* alternativas para promover la inclusión y la igualdad, así como para mejorar el bienestar, la salud, la educación y la calidad de vida de las personas; el deporte es una herramienta fundamental para el desarrollo personal por su dimensión vivencial y experiencial; las niñas y las mujeres tienen acceso a oportunidades de liderazgo y pueden obtener experiencia en esta área; el deporte puede cambiar de manera positiva las normas que rigen los derechos de cada género. Las personas en situación de discapacidad se ven empoderadas por las oportunidades que representan los deportes.

Ahora bien, ¿estas prácticas deportivas, recreativas y de actividad física están ligadas a qué procesos de

diferenciación?, ¿el reconocimiento del otro pasa por el reconocimiento de las singularidades?, ¿a qué ideas de lo diferencial tienden estas prácticas? ¿Las actividades que se desarrollan desde el campo del deporte, la recreación y la actividad física han cambiado las representaciones, las imágenes, las miradas, los modos de narrar al otro? ¿Qué resultados han tenido los planes que se desarrollan con enfoque diferencial como estrategia para disminuir brechas de desigualdad en algunos de los sectores sociales, etarios y grupos étnicos mediante la promoción de la diversidad, la autonomía y el ejercicio de interculturalidad de ciudadanos a partir del reconocimiento de sus particularidades?

Hay un conjunto de significados relacionados alrededor de la idea de *diferencia* y hay todo un saber médico, social, político y educativo que diagnostica, clasifica, adjetiva y nombra las personas en un marco de definiciones. Con Michel Foucault (2007) se usa el término *anormales* para designar a los *otros* que se han clasificado con variadas tipologías como diferentes, deficientes, discapacitados, disfuncionales, con diversidades funcionales, con necesidades educativas especiales, deformes, rebeldes, extraños, entre otros (Guzmán, 2013; Planella y Pié, 2012; Gordillo 2007; Carpintero, 2009; De la Vega, 2010; Pérez de Lara, 2010; Veiga-Nieto, 2000). El juicio de anormalidad no es solo estadístico de distribución normal de fenómenos naturales, sociales y psicológicos (en los extremos de la campana de Gauss), es también un juicio moral dentro de lo que consideramos aceptable.

Y ¿qué significa lo normal?, para Nirje (citado por Sosa, 2009):

Significa un ritmo normal del día, levantarse de la cama a la hora que lo hace el promedio, salir para la escuela, al trabajo (no quedarse en la casa), hacer proyectos para el día, la semana. Ir a la escuela a un sitio, trabajar en otro, poder divertirse en otro sitio (no todo en la misma institución). Poder almorzar en la mesa (no en la cama). Tener "experiencias normales" de acuerdo con cada ciclo de vida. Poder tener diversas posibilidades de escoger, entre varios juegos o amigos. Que puedan enamorarse, vivir en un mundo de dos sexos, poder casarse o emparejarse... Tener derecho a un nivel de vida económico como el promedio de las personas, y tomar decisiones sobre en qué y cómo gastar su dinero (p. 66).

3 El presente artículo forma parte de la investigación "Educación diferencial: un fundamento para las políticas públicas en deporte, recreación y actividad física", financiada por Colciencias-Coldeportes en la convocatoria 626-2013.

En Colombia se encuentran estudios alusivos al deporte que se mueven entre la igualdad, la diferencia, la diversidad y la equidad (Pérez, 2013; Vásquez, 2012; Vélez, 2011; Loaiza, 2013; Benjumea, 2011; Hurtado, 2005; Alzate, Fragoso y Sarmiento, 2009), también se encuentran investigaciones sobre la educación especial en Colombia donde se resalta la necesidad de ampliar las relaciones entre la educación especial, la pedagogía crítica y las pedagogías diferenciadas (Yarza y Rodríguez, 2009; Yarza, 2007).

El trabajo sobre la diversidad en contextos educativos señalan la necesidad de un maestro capaz de trascender las miradas efímeras que se quedan en el déficit y la carencia, y que valide la diferencia como potencialidad en el reconocimiento del “sí mismo del otro, lo otro en relación con un nosotros” (Cajibioy y Sevilla, 2013). El estudio “Boccias como elemento de inclusión social”, realizado con la participación de la Liga Vallecaucana de Parálisis Cerebral (Livapace) en el año 2011, concluye que los sujetos del estudio se perciben sin limitaciones aunque aún encuentren barreras en la sociedad (Jaramillo y Mejía, 2012).

Tradicionalmente, e incluso hoy en día, en diferentes regiones del mundo el concepto de inclusión educativa ha sido restringido a un grupo de estudiantes con necesidades especiales, como aquellos con discapacidades físicas y/o mentales y menores refugiados. Los enfoques y respuestas han sido esencialmente compensatorios y/o correctivos, principalmente mediante el establecimiento de estructuras curriculares, programas de estudio y escuelas especiales diferenciadas. En muchos casos, una de las consecuencias más significativas de una estructura institucional y curricular diferenciada ha sido la segregación y el aislamiento, dentro del sistema educativo, de aquellos estudiantes considerados y a veces estigmatizados como con necesidades especiales (MEN, 2011).

La investigación *El rastro de la diferencia*, realizada sobre la práctica pedagógica en la educación especial en Colombia (Yarza y Rodríguez, 2009) dice que en 1923 la Asamblea Departamental de Antioquia definía a los *anormales* a partir de sus rasgos físicos, intelectuales y morales; los referían como *atrasados*, *viciosos* y *torcidos*, clasificaba a este tipo de población como *inferiores*. Las anormalidades intelectuales se clasificaban en idiotas, imbeciles y niños débiles. Según Yarza y Rodríguez (2009), “la educación física, la educación sensorial y las gimnásticas tenían como fin último

normalizar, agenciar, encauzar para la producción económica y simbólica a una cantidad considerable de ‘unidades’ parcialmente improductivas” (p. 19).

Se dice que la forma de nombrar introduce la perspectiva de la diferencia (de lo diferente, de los diferentes, de las relaciones diferenciadas) en la reflexión educativa y se cree con ello que se habla de lo singular, de *alguien* que ha sido clasificado según parámetros de normalidad, es decir, por las normas que dictan aquello que debe ser normal orgánica, funcional y psicológicamente (Skliar y Pérez, 2014; Skliar y Bárcena, 2013; Dueñas, 2010; Irigaray y Vergara, 2011). Es evidente que el problema está en atender a los diferentes mediante actividades deportivas, recreativas y de actividad física; aquí la *cuestión del otro* se fundamenta en el discurso de lo patológico, lo deficiente, lo disfuncional, pareciera que la sospecha es el cuerpo normal, ese cuerpo que se objetualiza. Para Skliar (2011), “el problema es que la normalidad y el cuerpo normal han sido contruidos para, al mismo tiempo, crear el problema del otro deficiente” (p. 135).

¿Por qué el desarrollo de la política pública en deporte, recreación y actividad física ha de partir de una concepción educativa de las diferencias? Se cree que educar “bien” deviene de la adopción crucial de un conocimiento acerca del otro, de la infancia, la juventud, ciertas comunidades o de ciertos sujetos en determinadas y particulares condiciones de existencia. Y se ha pensado que lo esencial de educar resulta en una práctica derivada directamente de ese conocimiento, sin embargo, esto es insuficiente si no se reconoce al género, la etnia, la identidad sexual, la situación de salud y de clase como construcciones sociales, culturales e históricas cambiantes.

¿Cómo pensar una educación de las diferencias hoy que se habla de una educación para todos? ¡Todos sin excepción!, aunque sabemos que no parece haber un *cualquiera*: cualquier niño, niña, cualquier joven, en fin, cualquier otro, con cualquier cuerpo, cualquier modo de aprender, cualquier posición social, cualquier sexualidad, cualquier raza, cualquier condición social. ¿Pero, quién es el otro? Con Skliar (2011), “todos somos, en cierto modo, otros o bien todos somos, en cierto modo, diferentes” (p. 83). Como el desafío de incluir a todos fue haciéndose cada vez más abstracto, este estudio pretende mostrar que nos hace falta un

proyecto educativo en relación con las diferencias que ponga en tela de juicio más la normalidad que la anormalidad (Skliar, 2005). Desde estos planteamientos, ¿de quién o de quiénes resulta ser el argumento de la diferencia?

En estudios realizados por Sosa (2007) se muestran los cuerpos de los *peros*:

“Sí, pero el problema está en el traslado al campo de deportes, él va a un ritmo más lento que el resto”

“Pero hicimos un acuerdo de convivencia diferente, para todo lo que sea diferente, es la actitud frente a la diferencia, la que tuvimos que cambiar”

“Pero a esta nena que la rechazan de todos lados, tiene un retraso madurativo importante, en ese momento no me había dado cuenta”

“¿Pero dónde está el límite? Con un problema neurológico, que le afectó la motricidad en piernas y a las maestras les da mucho trabajo y recomiendan otra escuela”

“Se lo quieren sacar de encima... pero ¿puedo yo obligar a un docente a aceptar todas las diferencias?” Pero no estamos preparados para “esto”.

“No me pueden obligar a atender a un cuadripléjico, estamos hablando de un motor, yo igual lo integro, aunque sea de arquero, pero lo integro” (p. 101, 102).

Estudios de la educación diferenciada estilan en enseñanzas diferenciadas e intereses acerca de comparar entre una educación diferenciada y la no diferenciada (Salomone, 2007). Respecto a los discursos de la educación inclusiva, Sánchez, Díaz, Sanhueza y Friz (2008) manifiestan que “uno de los pilares o requerimientos para que la inclusión sea efectiva es la formación del profesorado para atender las características heterogéneas del alumnado” (p. 170); además la inclusión ha sido tradicionalmente una acción directa de la denominada educación especial que hoy pasa a denominarse *atención a la diversidad*. También hay que revisar cuál es la pregunta de la inclusión educativa cuando la escuela dice “no estamos preparados”, o el profesor menciona “no estoy preparado para atender a ese niño, a esa niña o a ese joven”. O como señala una profesora de educación física: “*nosotros tratamos de asignarles algunas tareas pero en realidad no es la calidad que se merece ese niño con esa necesidad educativa especial... a esos niños uno les pone cualquier cosita o los deja por ahí*”. También hay un reclamo por pensar de otras maneras la educación diferencial o pedagogías de las diferencias (Pié, 2014; Dussel, 2013; Ripamonti,

2011; Mèlich, 2010; Skliar y Larrosa, 2009; Pérez de Lara, 2009; Skliar, 2008, 2002; Skliar y Téllez, 2008; Ribetto, 2005; Duschatzky y Skliar, 2001; Frigerio y Diker, 2010).

Hasta ahora, la educación no problematiza lo normal, la normalización y los parámetros se instalan en la repetición, lo homogéneo, la mismidad, la identidad, lo que *debe ser* de acuerdo con los modelos que instala lo normal al cuerpo, la lengua, el aprendizaje, la enseñanza, el comportamiento. La educación no se preocupa por las diferencias sino por los *diferentes*, los *extraños* por categorizar y por identificar, ¿quiénes son los diferentes?, los *otros* que han ocupado espacios de alteridad en virtud de etnia, raza, identidad sexual, clase social o simultáneamente, negro, indígena, loco, discapacitado, desplazado, inmigrante, mujer, niño(a), tercera edad, ateo, etc. No parece haber consenso alrededor de las maneras de entender lo diferencial porque pareciera que la preocupación radica en los diferentes.

Para Skliar y Téllez (2008):

Los "diferentes" obedecen a una construcción, una invención, son un reflejo de un largo proceso que podríamos llamar de "diferencialismo"; esto es, una actitud –sin dudas racista– de separación y de disminución de algunos trazos, de algunas marcas, de algunas identidades con relación a la vasta generalidad de las diferencias. Las diferencias no pueden ser presentadas ni descritas en términos de mejor o peor, bien o mal, superior o inferior, positivas o negativas, etcétera. Son, simplemente, diferencias. Pero el hecho de traducir algunas de ellas como "diferentes" y ya no como diferencias vuelve a posicionar estas marcas como contrarias, como opuestas y negativas a la idea de "norma"; de lo "normal" y, entonces, de lo "correcto", de lo "positivo"; de lo "mejor", etc. (pp. 9 -10).

La idea de la diferencia y lo diferencial no trata solamente de una razón jurídica sino de una razón ética; según Skliar (2008), “en el pensamiento de la diferencia no existen sujetos diferentes” (p. 14). Si hablamos de las diferencias de cuerpo, todos los cuerpos forman parte de ella; si hablamos de las diferencias de aprendizaje, todos los modos de aprender caben en ella; si hablamos de las diferencias de lenguaje, todos los modos de producción y comprensión están allí (Skliar, 2008). Una mirada ética hacia las diferencias ha de reconocer que la vida se da en múltiples formas, que los cuerpos forman parte de la diferencia, y no de los

sujetos que se señalan, diagnostican o clasifican como diferentes. Lo diferencial ya no apunta hacia el otro o lo rotula como *diferente*, sino que pasa a ser una mirada puesta en un nosotros, en aquello que pasa *entre* nosotros e incluso en una idea potente para la educación como es el *estar juntos*, porque las diferencias nos permiten estar juntos y pueden ser una clave de transformación política y educativa.

MÉTODO

Esta investigación se inscribe en un enfoque cualitativo con un alcance descriptivo y es de tipo documental. Se hizo un análisis sistemático de la información sobre planes y políticas del sector del deporte, la recreación y la actividad física en Colombia planteados para los periodos 2009-2016 principalmente en Bogotá y Antioquia. El criterio de selección del periodo de análisis acata dos intereses, el primero, del “Plan decenal del deporte, la recreación, la educación física y la actividad física para el desarrollo humano, la convivencia y la paz 2009-2019”, en el cual se establecen los lineamientos de política pública para deporte, la recreación y la actividad física para Colombia. El segundo interés obedece a los periodos de los planes de desarrollo entre 2012-2016 en los cuales se pone de manifiesto el criterio de enfoque diferencial para la actividad física, la recreación y el deporte.

El análisis de la información se centró en la temática de las diferencias y en la educación diferencial y se hizo un estudio hermenéutico a partir de las fases propuestas por Danner (citado por Krüger, 1999) para la interpretación de textos: preparatoria, inmanente y coordinada. En la *fase de interpretación preparatoria* se identificaron textos relativos a los planes de desarrollo, políticas públicas del sector del deporte, la recreación y la actividad física, leyes, normas, decretos del contexto nacional y estudios nacionales realizados sobre planes y programas en relación con el enfoque diferencial. En la *fase de interpretación inmanente* se hizo un análisis categorial y se identificaron patrones y tendencias de *lo diferencial* en los planes y políticas del sector del deporte, la recreación y la actividad física. En la *fase de interpretación coordinada* se observó la concepción de *lo diferencial* en perspectiva educativa y se hizo una lectura cruzada de los textos.

El análisis de la información se realizó con el programa *Atlas.ti* versión 6.0 que permitió organizar, clasificar, codificar y categorizar los textos, lo cual facilitó su relación. Se realizó la triangulación de los resultados de manera múltiple con dos puntos de referencia, con los actores o investigadores del estudio y con los datos.

RESULTADOS

“Desde luego sería mucho más fácil, mucho más cómodo y mucho más profesional (pero sin nada de amorosidad) si comprendiésemos al otro sólo como una temática (el otro se convierte en un tema, siempre es un tema: así, por ejemplo, no hay niños ni niñas sino ‘infancia’, no hay sordos y sordas sino ‘sordera’; no hay pobres sino ‘pobreza’; ‘indigencia’, ‘clases sociales’, ‘clases bajas’, etc. [...] tal vez para ratificar el abandono del otro y la inmunidad al otro”.
Carlos Skliar y Magaldy Téllez (2008).

Visibilización del enfoque diferencial en políticas y planes del deporte, la actividad física y la recreación en Colombia

Al analizar la perspectiva diferencial en planes y políticas públicas del sector deporte, la recreación y la actividad física en Colombia encontramos que en ellos subyace el problema de la igualdad y la diferencia. Un primer elemento a recordar es que, a partir del siglo XVIII, los fundamentos de la modernidad hicieron del principio de igualdad uno de sus supuestos más indicativos y la igualdad está en el imaginario ideológico y, desde la Revolución francesa, ha estado asociada con derechos.

La temática de diferencia y la igualdad se fundamenta en los movimientos sociales, las corrientes postcoloniales y feministas, los estudios culturales, la filosofía de la diferencia, que, desde una posición crítica de los postulados de la modernidad, cuestionan los criterios de naturalismo, neutralidad, objetividad, universalidad y revelan posibilidades para pensar la pluralidad, la diversidad, la multiplicidad y la alteridad.

Aunque en los planes y políticas se utiliza la expresión *reconocimiento de las diferencias*, también encontramos las expresiones reconocimiento de la diversidad y el reconocimiento a la igualdad, en ambos casos, se trata de teorías de transformación social y de resistencia, con una particular preocupación por las subjetividades y por los discursos que han sido invisibilizados. En cada una de ellas existen, a su vez, múltiples y diversos enfoques, por lo cual no pueden ser considerados únicos ni homogéneos.

Cuadro 1. Análisis del enfoque diferencial en políticas y planes del deporte, la actividad física y la recreación en Colombia

Documento	Fragmentos referidos al deporte, la recreación y la actividad física
Constitución Política de Colombia. Artículo 52	Reconoce el derecho de todas las personas a la recreación, a la práctica del deporte y al aprovechamiento del tiempo libre.
Carta Internacional de la Educación Física y el Deporte, proclamada en 1978 (Unesco)	La práctica de la educación física y el deporte es un derecho fundamental para todos.
Plan Nacional de Desarrollo 2010-2014. Prosperidad para todos	<p>-Incrementar y mejorar la oferta y facilitar el acceso a programas de recreación, deporte y cultura que permitan el adecuado manejo del tiempo libre, teniendo en cuenta las diferencias culturales y los menores en condición de discapacidad.</p> <p>-El deporte, la recreación y la actividad física representan una valiosa estrategia para el bienestar, la salud, la educación y las políticas de inclusión por su contribución a los fines sociales del Estado.</p> <p>-Las políticas de recreación y deporte se desarrollarán, contemplando en lo pertinente, enfoques diferenciales que permitan atender las disparidades poblacionales y regionales.</p> <p>-Definir lineamientos pedagógicos para una educación diferencial.</p> <p>-Las políticas del deporte están señaladas en el Capítulo IV como “Igualdad de oportunidades”.</p>
“Plan Decenal del deporte, la recreación, la educación física y la actividad física, para el desarrollo humano, la convivencia y la paz. 2009–2019”. Instituto Colombiano del Deporte Coldeportes	<p>-El Plan reconoce al deporte, la recreación, la educación física y la actividad física como instrumentos para el desarrollo nacional, por cuanto son medios de expresión de diversidad y multiculturalidad que demandan una comprensión multicausal e intervenciones diferenciadas de acuerdo con las particulares necesidades de la población colombiana.</p> <p>-Deberá formularse una política diferenciada para la infraestructura deportiva.</p> <p>-Colombia necesita proyectar al sector como estrategia para construir oportunidades de participación social, garantizando su acceso y práctica en condiciones dignas para la niñez, la juventud, los adultos, las personas en situación vulnerable o de discapacidad, las mujeres y los adultos mayores.</p> <p>-Las poblaciones vulnerables, como los adultos mayores o la población con discapacidad, se deben incluir más fácilmente a través de una oferta de recreación que paulatinamente contribuya a su expresión autónoma no dirigida externamente.</p> <p>-Integra las normas referidas al reconocimiento de los derechos para la población con discapacidad y la creación del Comité Paralímpico.</p> <p>-Se establecen lineamientos para la práctica del deporte, la recreación y la actividad física de la población en situación de discapacidad.</p> <p>-Promoción de alianzas entre diversos sectores con el deporte asociado en sus modalidades convencionales y de inclusión de la discapacidad.</p>

Documento	Fragmentos referidos al deporte, la recreación y la actividad física
<p>Plan de Desarrollo de Antioquia 2012-2015.</p> <p>“Antioquia la más educada”</p> <p>Indeportes Antioquia</p>	<p>En la línea 3 “Antioquia es segura y previene la violencia” se encuentra el programa “Construyendo ciudadanía prevenimos la violencia y la reincidencia”, y como proyecto: juegos municipales, subregionales, departamentales y fronterizos para el encuentro y la convivencia.</p> <p>En la línea 4 “Inclusión social”, se desarrollan como proyectos: 1. Actividad física para la salud (“Por su salud, muévase pues”); 2. Deporte y recreación para la inclusión y la interculturalidad.</p> <p>En el programa “Cerrando brechas” se encuentra el proyecto “Deporte y recreación para la inclusión y la interculturalidad para el encuentro ciudadano, la inclusión y la generación de convivencia”.</p> <p>Los centros recreodeportivos para personas en situación de discapacidad.</p>
<p>Plan de Desarrollo 2012-2015.</p> <p>“Medellín un hogar para la vida”</p> <p>Instituto de Deportes y Recreación de Medellín</p> <p>(Inder Medellín)</p>	<p>Componente 4. Deporte y recreación.</p> <p>Entre los programas que contiene este plan para el sector del deporte, la recreación y la actividad física se encuentran: 1. Jóvenes por la vida, una estrategia deportiva y recreativa 2. Medellín feliz 3. Ciudad viva: administración, construcción, adecuación y mantenimiento de escenarios deportivos y recreativos 4. Desarrollo deportivo y recreativo, base para la vida.</p> <p>Programas deportivos en el sector educativo, asociado y comunitario. Escuelas Populares del Deporte y Adrenalina.</p> <p>Programas recreativos: Ludotecas, Mientras volvemos a casa y Recreando.</p> <p>Programas de Estilos de vida saludable: promoción de Estilos de vida saludable, fortalecimiento de la Actividad física saludable, Deporte sin límites y ciclovías.</p>
<p>Política Pública de Deporte, Recreación y Actividad Física para Bogotá</p> <p>2009-2019.</p> <p>“Bogotá más Activa”.</p>	<p>Componentes de esta política pública: 1. Aumentar la participación 2. Fortalecer la institucionalidad 3. Ampliar la formación 4. Optimizar la información y la comunicación 5. Mejorar los parques, escenarios y entornos.</p> <p>Deben ofrecerse oportunidades especiales a los jóvenes, niños y niñas de edad preescolar, personas de edad y a quienes tienen algún tipo de discapacidad.</p>

Documento	Fragmentos referidos al deporte, la recreación y la actividad física
<p>Plan de Desarrollo 2012-2016 “Bogotá Humana” Instituto Distrital de Recreación y Deporte (IDRD)</p>	<p>Una ciudad que reduce la segregación y la discriminación: el ser humano en el centro.</p> <p>Artículo 6. Estrategia 10. Reconocer la dimensión específica de la cultura, el arte, la actividad física, la recreación y el deporte bajo un criterio de enfoque diferencial y de respeto por la diversidad existente en razón a la edad, el género, la pertenencia cultural y étnica, la orientación sexual, la identidad de género, la apariencia y la discapacidad.</p> <p>Artículo 9. Construcción de saberes. Educación incluyente, Diversa y de calidad para disfrutar y aprender.</p> <p>Artículo 10. Programa Bogotá Humana con igualdad de oportunidades y equidad de género.</p> <p>Artículo 11. Programa lucha contra distintos tipos de discriminación y violencias por condición, situación, identidad, diferencia, diversidad o etapa del ciclo vital, su propósito es transformar condiciones, actitudes y comportamientos que generan percepción de discriminación para disminuir la exclusión, la segregación y la marginación de pueblos afrodescendientes, palenqueros raizales, indígenas y rom, poblaciones y grupos poblacionales minoritarios tradicionalmente vulnerados.</p> <p>Artículo 14. Programa ejercicio de las libertades culturales y deportivas. Este promueve el reconocimiento y el despliegue de las prácticas artísticas, culturales, recreativas y deportivas de las diferentes poblaciones, disminuyendo las barreras económicas, sociales, territoriales y mediando ante las barreras culturales que limitan su libre ejercicio y visibilización.</p> <p>Programas: Muévete Bogotá, Ciclovía, Recreovía, Programas recreativos para personas mayores y para personas con limitación, Recreación para la infancia y para la juventud, Recreación comunitaria.</p> <p>Programas deportivos.</p>
<p>El Decreto 1930 del 11 septiembre de 2013 de la República de Colombia, por el cual se adopta la Política Pública Nacional de Equidad de Género y se crea una Comisión Intersectorial para su implementación</p>	<p>El lineamiento 10 de la Política Pública Nacional de Equidad de Género para las Mujeres contempla el “fomento del deporte y recreación con enfoque diferencial y del uso creativo del tiempo libre y los estilos de vida saludables” y en concordancia con el Documento Conpes Social es necesario proponer estrategias y acciones para la Comisión intersectorial de Coordinación de la Política Pública, en este desde Coldeportes junto con la Alta Consejería Presidencial para la equidad de las mujeres, Ministerios de Salud y Educación.</p>
Términos relacionados con lo diferencial	
<p>Derecho, atención diferencial, análisis diferenciales de contexto y de diversidad, atención a las necesidades, características y particularidades especiales de los sujetos, igualdad de oportunidades, diversidad, multiculturalidad, inclusión social, no discriminación, diversidad, ciudadanía, interculturalidad, pluralismo, discapacidad, diversidad funcional, equidad, atención a personas en situación de vulnerabilidad, atención a personas según ámbitos geográficos y/o poblacionales, capacidades y oportunidades incluyentes, capacidades diversas, valoración de lo común</p>	

Aunque no hay dos iguales, la aspiración a la igualdad parece estar presente en algunas políticas públicas del deporte, la recreación y la actividad física, así como en algunos enfoques de género y de etnia. El Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) señala

que en el campo de las políticas públicas, el tema de la igualdad está ligado a diversos hechos de los cuales conviene destacar: la estrecha conexión entre el principio de igualdad y el principio de no discriminación; la articulación con el principio de equidad como

elemento fundamental del debate; las elaboraciones a que ha dado lugar la diferencia entre la llamada igualdad de hecho o de facto y la igualdad de derecho.

Una lectura crítica que se hace a la igualdad es su controvertible valor, es un ideal que habla de un mundo que no es, de aquello a lo que se aspira, de grandes principios, de fundamentos del derecho, etc.; sin embargo, al parecer pierde el contacto con las personas y con las relaciones concretas. Y cuando se asocia con lo concreto, lo hace desde la norma que exige tratar o pedir a todos lo mismo; por ejemplo, algunas organizaciones abogan por políticas de igualdad. Cuando se hace referencia a la igualdad operamos en un reduccionismo porque se habla de aquello que iguala, o que se iguala, o que se presenta como igual, dejando de lado las diferencias. Entonces, *igual* se equipara con lo idéntico, con lo mismo y con homogeneidad.

¿Igualdad de qué?, ¿iguales a quién? Ambas preguntas remiten a un referente idealizado, según el cual unos tienen que moverse en la dirección de los atributos que los otros manifiestan. Las mujeres, hacia los hombres; las gentes llamadas de color, hacia las llamadas blancas; quienes tienen discapacidades, hacia los *¿normales?*; la expresión de igualdad ignora o suprime todo aquello que no queda igualado, esto es, identificado en lo mismo. No hay que identificar cualquier diferencia con una *desigualdad*, deficiencia o anormalidad. De lo que se trata es de partir de otro lugar que no esté atrapado en este juego de oposiciones entre igualdad/homogeneidad/mismidad desigualdad/deficiencia/anormalidad, para poder ver algo más conectado con la experiencia, con lo concreto y con lo singular (Contreras, 2013).

Si bien la denominada etapa post Beijing está caracterizada por la emergencia de importantes categorías de análisis y aplicación de las políticas públicas que suponen la igualdad de oportunidades, aunque se avanza hacia la igualdad, al mismo tiempo, emerge el valor de la diversidad. Los análisis y propuestas del feminismo, discursos poscoloniales y algunos de los recientes desarrollos teóricos sobre masculinidades, aportan a la tipificación de políticas públicas basadas tanto en la igualdad como en las diferencias.

El enfoque diferencial en las políticas del deporte, la recreación y la actividad física reconoce que todo el accionar público está anclado en un sistema de

derechos y deberes establecidos por un marco normativo nacional e internacional, mediante el cual se busca “potenciar la capacidad de acción efectiva de la población, especialmente de los grupos más marginados para participar en la formulación de políticas y hacer responsables a los que tienen la obligación de actuar” (ONU, 2006).

Para Aldana *et al.* (2011):

El enfoque diferencial es una estrategia que tiene como propósito disminuir las brechas de desigualdad existentes en algunos de los sectores sociales, etarios y grupos étnicos mediante la promoción de la diversidad, la autonomía y el ejercicio de interculturalidad de las ciudadanas y los ciudadanos, a partir del reconocimiento de sus particularidades según lo establecido por el Derecho Internacional, el cual reconoce que ciertos grupos de personas tienen necesidades de protección diferenciales a de sus situaciones específicas, y en algunos casos, de su vulnerabilidad manifiesta o de las inequidades estructurales y se sustenta en criterios de carácter étnico, etario y social para definir los grupos poblacionales a los cuales va dirigido el enfoque (p. 6).

El análisis también pone en evidencia el interés que tienen las políticas y planes para promover la inclusión, la equidad y la participación de los ciudadanos en el deporte, la recreación y la actividad física. A su vez, hay una tendencia hacia *lo educativo* aunque se cree que educar *bien* deviene de la adopción crucial de un conocimiento acerca de otro, de la infancia, o de la juventud, o de ciertas comunidades, o de ciertos sujetos en determinadas y particulares condiciones de existencia. Y se ha pensado que lo esencial de educar resulta en una práctica derivada directamente de ese conocimiento; sin embargo, esto es insuficiente si no se reconoce al género, la etnia, la identidad sexual, la situación de salud y de clase como construcciones sociales, culturales e históricas cambiantes (a partir de las cuales se definen roles, actividades, espacios, valores y el poder que se detenta por unos y otros), porque esto ha permitido romper con concepciones biologicistas y esencialistas que legitiman órdenes socioeconómicos y políticos establecidos.

Desde estos planteamientos, la indagación por la Educación diferencial en las políticas públicas del deporte, la recreación y la actividad física aún se limita a pausas de enseñanza fundamentadas en la funcionalidad,

el establecimiento de grupos homogéneos y en procesos clasificatorios lo cual escasea la diversidad como tópico crucial de toda política pública. Lo diferencial no se reduce a establecer programas para los diferentes o grupos con enfoque poblacional en condición de vulnerabilidad, género o etnia que hay que atender, capacitar, dotar, normalizar, perfeccionar, etc., ni apunta con lo que falta, ni con la ausencia, ni con lo que supone desvío, ni anormalidad.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Este estudio pone en evidencia que una política pública en deporte, recreación y actividad física debe articularse no solo con el sector educativo, sino con una perspectiva educativa; en el campo discursivo proliferan los llamados a hacer de la educación el eje fundamental de las reformas sociales, culturales y políticas.

Esta investigación pone de manifiesto que la educación diferencial es un tópico fundamental del debate actual en cuyas coordenadas se habla por ejemplo de la diversidad cultural, la ciudadanía, los derechos humanos, la pluralidad, el reconocimiento del *otro*, la inclusión, etc. Sin embargo, en las políticas públicas del deporte, la actividad física y la recreación la noción de la diferencia y lo diferencial se confunde con discapacidad, inclusión/exclusión, normalidad/anormalidad, entre otros. Esta habitual confusión se origina justo cuando las diferencias se hacen presentes y son nombradas o se utilizan para organizar programas, pues pareciera que en el acto mismo de enunciar la diferencia, sobreviene una derivación hacia otra pronunciación de los diferentes como los *otros*, el *otro* que, se dice, ocupa los espacios de la alteridad.

Además, las políticas insisten en la inclusión, la integración, la diversidad, la participación como componentes centrales de los planes y programas; ¿lo que está en juego en los planes y políticas públicas es una nueva retórica? Para el desarrollo de una cultura de la diversidad es necesario ampliar la concepción de educación porque esta no se lleva a acabo solo en la institución *escuela*; una política pública ha de tener una concepción educativa colectiva que trascienda la transmisión y la información, la teoría separada de la práctica, tiene el desafío de gestionar y desarrollar proyectos educativos *útiles*, contextualizados a las problemáticas sociales y culturales. La población denominada diferencial

es portadora de valores, identidades y sentidos. Sin embargo, si las políticas públicas no tienen una concepción amplia de la educación diferencial que gestione, promueva y fomente la cultura desde, por y para la diversidad, los ciudadanos y ciudadanas no tendrán acceso a prácticas culturales como deporte, recreación, literatura, cine, música, teatro, a la memoria colectiva ni al patrimonio. No tendrían acceso a producir, ni a disfrutar de la cultura. No accederán en igualdad de condiciones a múltiples bienes culturales que les confrontan con sus propias experiencias, que amplían la sensibilidad cultural. Porque no es suficiente con hacer reportajes de *prácticas culturales* con las poblaciones haciendo referencia a indicadores que miden el número de asistentes hacia una actividad, desconociendo los sentidos, los significados, las influencias, los imaginarios, así como las maneras como interpretan su existencia y experiencia diferenciales. Todo ello debido a los estereotipos promovidos socialmente y que relegan a la población diferencial y la marginan del contexto cultural general porque la diversidad cultural hace referencia a la coexistencia de las diferencias.

Este estudio demuestra, al igual que algunos autores de la Flacso⁴, que se viene confundiendo la noción de las diferencias y lo diferencial con los diferentes, con los cuerpos que son pensados como diferentes, extraños, *los otros*. El hecho de nombrar a los *diferentes* nos pone a pensar en términos de oposiciones respecto a la idea de *lo mismo* porque no todas las personas tenemos la misma lengua, cultura, raza, religión, cuerpo, tal vez, lo importante no es la obsesión por el otro sino la cuestión de la alteridad.

Por ello, hay que pensar los modos en que se produce lo educativo cuando se trabaja con enfoque diferencial en los programas del deporte, la actividad física y la recreación. Esta investigación considera que es apoyar el desarrollo de políticas públicas en deporte, recreación y actividad física a partir de una concepción educativa de las diferencias o *pedagogías de las diferencias* o *pedagogía de la alteridad*, lo cual implica alterar ciertos lenguajes con los que pensamos, decimos y actuamos en la educación. Una educación que signifique menos educar a otro y más educar con el otro, un *estar juntos*, en donde va a ser más importante el sentido de

4 Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Sede Académica Argentina.

humanidad, el favorecimiento de las singularidades y el reconocimiento de todo ser humano como un sujeto de capacidades.

Educación también exige un *gesto inicial de igualdad* como punto de partida no como punto de llegada; una igualdad que no es homogeneidad, normalidad, mis- midad, ni lo idéntico: no hay dos iguales, “el lenguaje de la igualdad se deshace, porque uno no es ni igual ni desigual” (Contreras, 2013). ¡Cuidado!, la igualdad se volvió equivalente a homogeneidad, a lo mismo, a la identidad.

¿Por qué la lógica clasificatoria se constituye en un cri- terio ordenador en los programas deportivos, recreati- vos y de actividad física? Quizás hemos sido incapaces de pensar la diferencia en sí misma. Tal vez, hay que ampliar los rangos educativos de lo diferencial más allá de la organización de programas que clasifican y tratan a las personas como diferentes bajo criterios homogéneos, de funcionalidad y semejanzas.

Desde Aristóteles, la noción de diferencia se mantiene en el ámbito de la representación. Con Deleuze (2009), “representar la diferencia significa hacer de ella algo determinado; la diferencia puede presentarse de dife- rentes modos y con distintos grados de intensidad” (p. 45).

Para autores de la filosofía de la diferencia como Deleuze (2009), Lyotard (1999) y Derrida (1968, 1989) la diferencia es aquello por lo cual lo dado se da como diverso, de distintas formas, permite lo múltiple, lo heterogéneo y tiene que ver con lo que nos distin- gue, no necesariamente de otros, porque cada sujeto es diferente en sí mismo, es singular y, en este sentido, es un modo de ser. Recordemos la noción derridiana

de *différance*, proceso dinámico de diferenciación, de producción de las diferencias individuales. La diferen- cia no debe ser confundida con identidad, oposición, semejanza o juicio; es un exponente del pensamiento de la alteridad y de la producción de algo nuevo.

Pensar qué hay en medio de la educación y las dife- rencias exige detenernos en cómo miramos, en cómo dirigimos la mirada al otro, a lo otro: miradas que ini- cian en el otro, un otro que (nos) interroga, conmueve, afecta y desacomoda ¿Por qué mirar un cuerpo deriva en ciertos lenguajes? Se nombran, clasifican, descalifi- can y rotulan los cuerpos como normales y anormales bajo una forma de ¡mirar y juzgar!; prescriptiva, regu- lada, representativa, modélica, vigilante, hegemónica; mirada vaga, imprecisa, distorsionada y ambigua. Se captura un cuerpo sin cuerpo, se objetualiza, pero una persona no es tan solo un brazo rígido, una pierna con prótesis, un oído sordo, un ojo ciego, una boca enmu- decida, una espalda jorobada. El cuerpo es también lugar de alteridades, plural, ¡cuerpos que no solo res- ponden a representaciones orgánicas!

Quizá mirar con otros ojos sea ponernos en el lugar de la perplejidad que nos genera un cuerpo –una per- sona– que tiene una lengua, un rostro, un nombre, una biografía, una emoción, una historia, una vivencia, lo cual implica acogerlo en su singularidad y rechazar cualquier normalización. Aquí hay que hacer reso- nar el lenguaje de la educación como una ética singu- lar que se ocupe de la alteridad con hospitalidad, aco- gida, amorosidad, contacto, amistad, respeto, escucha, atención. ¡A cualquiera, todos sin excepción!, cual- quier niño, cualquier joven, cualquier viejo, cualquier cuerpo...

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aldana, D.; Vargas, D.; Ramírez M.; Martínez, C.; Bohórquez, L. y Mosquera, Z. (2011). Lineamientos para la implementación del enfoque poblacional diferencial en el sector cultura, recreación y deporte, para los campos del arte, las prácticas culturales y el patrimonio. Recuperado de <http://www.culturarecreacionydeporte.gov.co/portal/sites/default/files/Documento%20Enfoque%20Poblacional%202011.pdf>
- Alzate, M., Fragoso, I. y Sarmiento, C. (2009). *Inclusión social a través de la práctica deportiva de jóvenes en*

situación de discapacidad pertenecientes al sistema de salud de las fuerzas militares de Colombia. Trabajo de especialización. Bogotá: Universidad de la Sabana.

- Benjumea, M. (2011). *La formación ciudadana dinamizada desde la motricidad como campo de configuración de lo humano. Un análisis desde escenarios y prácticas recreativas y deportivas*. Tesis doctoral. Medellín: Universidad de Antioquia, Facultad de Educación.

- Cajibíoy, I. y Sevilla, E. (2013). *Contexto educativo. Encuentros y desencuentros de la diversidad*. Trabajo

- de Maestría. Manizales: Facultad de Ciencias Sociales y Humanas, Universidad de Manizales.
- Carpintero, E. (2009). Normalidad y normalización. La salud es soporte de la anormalidad que nos hace humanos. *Topía: Psicoanálisis, Sociedad y Cultura* XIX(55), 3-4.
- Contreras, J. (2013). *Percibir la singularidad y también las posibilidades en las relaciones educativas ¿una pedagogía de la singularidad?* Diplomado Pedagogías de las diferencias. Buenos Aires: Flacso Virtual.
- De la Vega, E. (2010). *Anormales, deficientes y especiales. Genealogía de la Educación Especial*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Deleuze, G. (2009). *Diferencia y repetición*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Derrida, J. (1968). *La diferencia (différance)*. [En línea]. Recuperado de: http://www.jacquesderrida.com.ar/textos/la_differance.htm
- Derrida, J. (1989). *La escritura y la diferencia*. Barcelona: Anthropos.
- Dueñas, M.L. (2010). Educación inclusiva = Inclusive education. *REOP-Revista Española de Orientación y Psicopedagogía* 21(2), 358-366.
- Duschatzky, S. y Skliar, C. (2001). Los nombres de los otros. Narrando a los otros en la cultura y en la educación. En: J. Larrosa y C. Skliar (comp.). *Habitantes de babel* (pp. 185-212). Barcelona: Laertes.
- Dussel, I. (2013). *Igualdad y diferencia en el contexto educativo. Diplomado Pedagogías de las Diferencias*. Buenos Aires: Flacso Virtual.
- Foucault, M. (2007). *Los anormales*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Frigerio, G. y Diker, G. (comp.) (2010). *Educación: ese acto político*. Buenos Aires: Fundación La Hendija.
- Gordillo, M. V. (2007). Masculinidad y feminidad: cómo educar en la diferencia. *Revista Española de Pedagogía* LXV(238), 447-458.
- Guzmán O. (2013). Certificación de discapacidad como herramienta para la accesibilidad a derechos e inclusión social. *Revista de Salud Pública* 15 (1), 149-157.
- Hurtado, D. et al. (2005). *Sistematización de experiencias deportivas y/o recreativas que en medio de contextos de violencia aportan a la construcción de tejido social y a la convivencia en Medellín*. Medellín: Instituto de Deportes y Recreación de Medellín (Inder), Instituto de Estudios Políticos Universidad de Antioquia.
- Irigaray, H. y Vergara, S. (2011). The time as a dimension of research on diversity policy and labor relations. *Cadernos EBAP. BR* 9(4), 1085-1098.
- Jaramillo, E. y Mejía, M. (2012). Boccias como elemento de inclusión social. *Revista Colombiana de Medicina Física y Rehabilitación* 22(2), 109-116.
- Krüger, H. (1999). *La hermenéutica científico-espiritual. Introducción a las teorías y métodos de la ciencia de la educación*. 2a. edición. Trad. Andrés Klaus Runge. Opladen: Leske y Budrich.
- Loaiza, J. (2013). *Análisis de la implementación de políticas públicas en el deporte en el Valle del Cauca a partir de la Constitución de 1991 al 2011*. Trabajo de grado, Instituto de Educación y Pedagogía, Universidad del Valle.
- Lyotard, J.F. (1999). *La diferencia*. Barcelona: Gedisa.
- Mèlich, J.C. (2010). *Ética de la compasión*. Barcelona: Herder.
- Pérez de Lara, N. (2009). 2010). La experiencia de la diferencia en la investigación. *Investigar la experiencia educativa* (pp. 117-135). Ministerio de Educación Nacional (MEN) (2011). *Plan Nacional de Desarrollo 2010-2014. Prosperidad para todos*.
- Organización de las Naciones Unidas (ONU) (2006). Preguntas frecuentes sobre el enfoque de derechos humanos en la cooperación para el desarrollo. Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos. Nueva York y Ginebra.
- Pérez, Á. (2013). El estilo actitudinal: una propuesta para todos y todas desde la inclusión en la educación física. *Revista Lúdica Pedagógica*, 2(18), 81-92.
- La construcción de la identidad desde la perspectiva de la diferencia sexual*. Curso Pedagogías de las Diferencias. Buenos Aires: Flacso Virtual.
- Pérez de Lara, N. (En: J. Contreras y N. Pérez de Lara (comps.). Madrid: Ediciones Morata.
- Pié A. (2014). *Por una corporeidad postmoderna. Nuevos tránsitos sociales y educativos para la interdependencia*. Barcelona: Editorial UOC.
- Planella J. y Pié, A. (2012). Pedagoqueer: resistencias y subversiones educativas. *Educación XXI* 15(1), 265-283.
- Ribetto, A. (2005). Políticas de/en la diferencia y formación de profesores latinoamericanos. Conversaciones sobre el otro. *Polis*, 11, 1-11.
- Ripamonti, P. (2011) ¿Acaso soy yo esa mano? reflexiones filosóficas en torno de la cuestión de la diferencia en contextos escolares. *Revista Sul-Americana de Filosofía e Educação*, 17, 78-88.

- Salomone, R. (2007). Igualdad y diferencia. La cuestión de la equidad de género en la educación. *Revista Española de Pedagogía LXV*(238), 433-446.
- Sánchez, A., Díaz, C., Sanhueza, S. y Friz M. (2008). Percepciones y actitudes de los estudiantes de pedagogía hacia la inclusión educativa. *Estudios Pedagógicos 34*(2), 169-178.
- Skliar, C. (2002). Alteridades y pedagogías. O... ¿y si el otro no estuviera ahí? *Educação & Sociedade XXIII*(79), 85-123.
- Skliar, C. (2005). Poner en tela de juicio la normalidad, no la anormalidad. Políticas y falta de políticas en relación con las diferencias en educación. *Revista Educación y Pedagogía XVII*(41), 11-22.
- Skliar, C. (2008). ¿Incluir las diferencias? Sobre un problema mal planteado y una realidad. *Orientación y sociedad, 8*, 1-17.
- Skliar, C. (2011). *¿Y si otro no estuviera ahí? Notas para una pedagogía (improbable) de la diferencia*. Buenos Aires: Miño Dávila.
- Skliar, C. y Bárcena, F. (2013). Cartas sobre la diferencia. Una cuestión de palabras (entre la amistad, la incomodidad y el sinsentido). *Plumilla Educativa, 12*, 11-28.
- Skliar, C. y Larrosa, J. (comp.). (2009). *Experiencia y alteridad en educación*. Buenos Aires: Homo Sapiens Ediciones.
- Skliar, C. y Pérez, A. (2014). Lo jurídico y lo ético en el campo de la educación: la enunciación de la diversidad y las relaciones de alteridad. *Revista Temas de Educación 19*(2), 9-25.
- Skliar, C. y Téllez, M. (2008). *Conmover la educación*. Buenos Aires: Noveduc.
- Sosa, L. (2007). Los "cuerpos discapacitados": construcciones en prácticas de integración en educación física. En: D. Eusse (ed.). *Educación Física y discapacidad. Prácticas corporales inclusivas* (pp. 93-105). Medellín: Funámbulos editores, Universidad de Antioquia.
- Sosa, L. (2009). Reflexiones sobre la discapacidad. Dialógica de la inclusión y exclusión en las prácticas. *Ágora para la EF y el Deporte, 9*, 57-82.
- Vásquez, A. (2012). Representaciones sociales, inclusión de género y sexo en los juegos recreativos tradicionales de la calle de Caldas-Antioquia, Colombia. *Estudios pedagógicos 38*(ESPECIAL), 371-391.
- Veiga-Nieto, A. (2000). Incluir y excluir. En: J. Larrosa y C. Skliar (comp.). *Habitantes de babel* (pp.165-184). Barcelona: Laertes.
- Vélez, B. (2011). *Fútbol desde la tribuna: pasiones y fantasías*. Medellín: Sílabas Editores.
- Yarza, A. (2007). Algunos modos de historiar la educación especial en Colombia: una mirada crítica desde la historia de la práctica pedagógica. *Revista Brasileira de Educação Especial 13*(2), 173-188
- Yarza, A. y Rodríguez L. (2009). Educación sensorial, educación física, gimnástica y pedagogía de anormales: disciplinamiento y docilización de "corporalidades anormales" en Colombia, 1920-1940. *Educación física y deporte 24*(2), 11-28.

“MONTEVIDEO, TU CASA”: ELEMENTOS PARA UNA LECTURA DEL CUERPO EN EL ESPACIO PÚBLICO MODERNO¹

“MONTEVIDEO, YOUR HOME”: UNDERSTANDING BODY IN MODERN PUBLIC SPACE

Cecilia Seré Quintero²
Alexandre Fernández Vaz³

Resumen

El eslogan “Montevideo, tu casa”, utilizado por la Intendencia Municipal de Montevideo (Uruguay) entre 1991 y 2006, funciona como punto de partida para el análisis de las formas modernas que toma el espacio público urbano. La ciudad, escenario de la modernidad, da cuenta de la indistinción que se establecerá entre lo público y lo privado a partir de la emergencia de lo social, la consolidación del Estado-nación y la configuración de la economía política como parámetro de lectura de la realidad. Con ello, la política se verá reducida a la gestión y administración de las necesidades de la población, y la vida en términos biológicos tendrá allí un lugar central, factor clave para la organización de un espacio público que se presenta como una extensión del ámbito doméstico. El proceso de modernización de la ciudad de Montevideo es tomado en este artículo para dar cuenta de los efectos de una política contemporánea que se rige por la primacía de lo económico y donde parecen reducirse las distinciones entre el espacio público y el doméstico a cuestiones de tamaño o escala, teniendo como correlato una biologización de la vida pública y por tanto de la política.

Palabras claves: cuerpo, ciudad, política, espacio público, Uruguay.

Abstract

The slogan "Montevideo, your home" used by the Municipality of Montevideo (Uruguay) between 1991 and 2006, serves as a starting point for the analysis of modern ways taking over the urban public sphere. The city, scene of modernity, shows the indistinction between the public and private spaces from the emergency of social dimension, the consolidation of nation state and the configuration of political economy as an index of reality. Thereby, the politics will be reduced to the management and administration of population's needs, and life in biological terms will have a central role, key factor to the organization of a public space that is presented as an extension of the domestic sphere. The process of modernization of Montevideo is taken in this article to account for the effects of contemporary policies ruled by the primacy of the economy and which seem to reduce the distinctions between public and domestic spaces to an issue of size or scale, having as a correlate a *biologization* of the public life and therefore of the politics.

Keywords: body, city, politics, public space, Uruguay.

Fecha de recepción: 14 de octubre de 2014

Fecha de aprobación: 19 de marzo de 2015

Para citar este artículo:

Seré, C. y Vaz, A.F. (2015). “Montevideo, tu casa”: elementos para una lectura del cuerpo en el espacio público moderno. *Lúdica Pedagógica*, (21), 33-42.

1 Este trabajo se articula con los resultados de la tesis de maestría titulada “Políticas do corpo e governo da cidade: do retorno à vida democrática na cidade de Montevideo-Uruguai”, orientada por el profesor Alexandre Fernandez Vaz y defendida en el Programa de Posgraduación en Educación de la Universidade Federal de Santa Catarina (Brasil). La investigación, realizada con el apoyo del CNPq (beca PEC-PG, proceso 190366/2011-7), se inscribe en la línea “Cuerpo, educación y enseñanza” dirigida por el profesor Raumar Rodríguez Giménez, perteneciente al Grupo Políticas Educativas y Políticas de Investigación en Educación Física (GPEPI/ISEF/UdelaR), y se articula con las actividades desarrolladas en el Núcleo de Estudos e Pesquisas Educação e Sociedade Contemporânea (UFSC/CNPq Programa de Pesquisas Teoria Crítica, Racionalidades e Educação IV).

2 Profesora de la Universidad de la República (Uruguay) y Doctoranda del Programa de Posgrado Interdisciplinar em Ciências Humanas (Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC). Becaria CAPES/Ministerio de la Educación de Brasil. Es investigadora del Núcleo de Estudos e Pesquisas Educação e Sociedade Contemporânea (UFSC/CNPq) y del Grupo Políticas Educativas y Políticas de Investigación en Educación Física (GPEPI/ISEF/UdelaR). Correo electrónico: serececilia@gmail.com.

3 Profesor del Programa de Posgrado en Educación y del Programa de Posgrado Interdisciplinar en Ciências Humanas de la Universidade Federal de Santa Catarina, Coordinador del Núcleo de Estudos e Pesquisas Educação e Sociedade Contemporânea (UFSC/CNPq) Investigador del Consejo Nacional de Desenvolvimento Científico y Tecnológico (CNPq/Ministerio de Ciencia y Tecnología de Brasil). Correo electrónico: alexfvaz@uol.com.br.

INTRODUCCIÓN

En 1990 la autoproclamada izquierda uruguaya, coalicionada políticamente en el Frente Amplio, accedía por primera vez a un gobierno, el de la Intendencia Municipal de Montevideo (IMM) (que hasta hoy se mantiene bajo el mando del mismo partido político)⁴. Tabaré Vázquez asumía entonces como intendente de la capital de la República Oriental del Uruguay, y lo haría con un eslogan que se presentaba como una nueva forma de hacer política. Una política que se acercaría a la población, tanto en sus formas como en sus objetivos. "Montevideo, tu casa" fue, hasta 2006, la cara visible de esta IMM, momento en el que sería modificada con el objetivo de actualizar la imagen institucional del organismo (se habló de imagen, no de forma o contenido).

Con la llegada del Frente Amplio a la IMM en 1990, la ciudad prometía ser democratizada, revirtiendo la situación de progresivo deterioro que venía afectando la capital y cuyo punto álgido correspondió con el periodo dictatorial (1973-1985).

La presencia del Frente Amplio⁵ en el Gobierno departamental se presentaba como una novedad para la época, significado de una conquista para cierto sector de la población, señal del inicio de la ruptura del bipartidismo político hasta entonces estructurante de la política uruguaya (el Partido Nacional y el Partido Colorado se dividieron desde 1830 los diferentes espacios del Gobierno nacional y departamentales). Analogías de esta irrupción del Frente Amplio podrían ser realizadas con la asunción a la Presidencia de la

República en 2005 por parte de este partido, también con Vázquez como líder.

Este artículo surge como desenlace de los análisis realizados en torno a las políticas vinculadas al cuerpo y el gobierno de la ciudad de Montevideo en el proceso de retorno a la democracia en Uruguay, entre 1985 y 1990. En este caso se trascienden tales resultados para presentar elementos referidos a la relación entre el espacio público, el cuerpo y la política a partir del eslogan municipal que se propone hacer de "Montevideo, tu casa". Para ello se articulan fenómenos relevantes de la configuración de esta ciudad con aspectos teóricos y conceptuales que dan cuenta de la moderna indistinción entre lo público y lo privado y, por tanto, de la consecuente conjunción entre la vida biológica y la vida política.

A partir del mencionado eslogan se pueden reconocer tres elementos. Por un lado, la ciudad, escenario moderno donde el espacio público se conjuga con el espacio privado, y cuya administración tiene una importante tendencia a organizar lo colectivo, sin por ello desconsiderar las individualidades que allí pueden ser identificadas. Ciudad que en este caso se refiere a la capital nacional, en aquel entonces principal centro urbano, no únicamente capital administrativa, más también económica, política y cultural. Por otro lado una casa, espacio privado por excelencia, donde el individuo, cuando no la familia, se constituye en eje estructurante, en administrador de sus relaciones económico-familiares. Por último, un nexo que enlaza una y otra, casa y ciudad, y lo hace en dos sentidos: en uno de igualdad, donde la ciudad tiende a ser igualada a la categoría de casa, tendencia que como veremos, puede ser entendida como una reducción de sus distinciones a elementos dimensionales (tamaño, integrantes, etc.); en otro sentido, de propiedad, donde *tu* toma el carácter de *tuyo*, y da cuenta de una apropiación de un espacio público por parte de los individuos. Montevideo, en cuanto ciudad, se acerca así al carácter de objeto de propiedad de su población, o en su extremo, de un individuo administrador que hace *su-yo* este espacio colectivo.

Indagaciones preliminares de estos elementos serán presentadas en el presente artículo, que tiene por objetivo más amplio analizar las relaciones entre lo público y lo privado en ocasión del borrado de sus distinciones

4 La Intendencia Municipal de Montevideo (IMM), actualmente Intendencia de Montevideo (IM) es el organismo encargado del Gobierno del departamento de Montevideo, uno de los 19 en que se divide el país. Estos gobiernos departamentales tienen jurisdicción en áreas relativamente extensas pudiendo incluir varias ciudades, pueblos y zonas rurales. En el caso del departamento de Montevideo, el más pequeño de Uruguay y con la mitad de su población total, incluye una única ciudad, la capital nacional, y zonas rurales circundantes. La IMM está a cargo de la limpieza, el tránsito, el saneamiento y la iluminación de la ciudad, no así del abastecimiento de agua o energía, realizado por organismos nacionales. Se encarga de algunos servicios de cultura y salud, así como de aspectos de la política habitacional, sin embargo se mantiene ajena a la administración del sistema educativo u hospitalario.

5 El Frente Amplio es uno de los partidos políticos de Uruguay, organizado en 1971 como resultado de la coalición de diversos movimientos y partidos considerados de izquierda. En su fundación también participaron grupos disidentes del Partido Nacional y del Partido Colorado, así como ciudadanos de carácter independiente.

a partir de la moderna configuración de lo social, de la emergencia de la economía política como forma de lectura de la realidad, y que tiene como correlato la introducción de los parámetros de la vida biológica en el espacio público. Es con esta tensión establecida entre lo público y lo privado que el cuerpo se tornará concepto eje del análisis, por cuanto da cuenta de la superposición de la economía a la política, de la reducción de lo político a los parámetros de la organización, y por tanto de la configuración del cuerpo como puro organismo a ser gobernado, efectuando una transposición de lo económico-administrativo propio del espacio privado para una biologización del espacio público y de la política.

LA MODERNIDAD DE MONTEVIDEO, ORGANIZACIÓN DE SU VIDA URBANA

No por casualidad la instalación del Estado nacional moderno en Uruguay, cuyo impulso modernizador iniciado en el siglo XIX tendrá su auge en las primeras décadas del siglo XX, hará de la ciudad de Montevideo objeto de reorganización y administración de sus espacios, que tendrán injerencia directa o indirecta en lo que puede ser colocado como una economía del organismo. Es decir que se organizará, sin pausas hasta la actualidad, una administración de lo urbano que no desconocerá que deberá ocuparse del cuerpo de sus habitantes, y que podrá hacerlo a partir de la reorganización de un espacio público, regido por los parámetros de lo doméstico⁶.

Para el caso de Montevideo, un análisis de su desarrollo en la transición hacia el siglo XX da cuenta de su configuración como ciudad propiamente moderna, donde pueden observarse las relaciones establecidas entre la administración del espacio urbano y la de organismos en procura de la mejora higiénica (cuando no eugenésica) de la población. Con la finalización del siglo XIX se abandonará de forma progresiva la organización urbana en función de la defensa contra el Imperio portugués, y la capital del país comenzará a organizarse

mirando los beneficios económico-productivos producto de una buena disposición de sus espacios, y en procura, para dichos objetivos, de mejores condiciones de vida para su población (Baracchini y Altezo, 2010).

El crecimiento de la ciudad de Montevideo en extensión geográfica, en complejidad urbana y en cantidad de habitantes, fue tomando un perfil moderno. Creció en avenidas y en transportes, en construcciones y disposiciones, y configuró una sensibilidad moderna que procuraría acompasarse a las grandes ciudades emergentes en América y Europa. Con ello, el tiempo de recreación, más que eliminado, tendió a su organización. De ahí la importancia de plazas, parques y espacios de esparcimiento, espacios que difícilmente podrían ser analizados sino como correlatos del tiempo de trabajo⁷.

La creciente diferenciación de los barrios llevó a la periferia urbana las construcciones precarias y los mataderos de ganado, eliminando así el mal olor y las enfermedades que estos representaban para la naciente nación moderna. Los espacios verdes sin áreas construidas fueron poco a poco tomados por la urbanización, que fue alcanzando una forma más homogénea, procurando eliminar las fachadas coloridas del siglo XIX, sustituyéndolas por “fachadas uniformes –blancas primero y luego grises– que imponían los nuevos métodos de construcción y el gusto ‘moderno’” (Barrán, 2004, p. 18).

Fenómeno generalizado de las ciudades modernas, el desarrollo urbano tendrá como correlato una alteración subjetiva, agudizando o debilitando los sentidos en función de las nuevas formas que toman los tiempos y los espacios urbanos. Las modificaciones en los desplazamientos, el incremento de las distancias seguido de una disminución de los tiempos de traslado, los nuevos sistemas de transporte, los ritmos de la ciudad, las invenciones técnicas que llevan a la automatización de los gestos del moderno ciudadano, el cambio de hábitos y exigencias que supone la vida urbana, traen consigo un entrenamiento sensorial que se acompasa al desarrollo de las grandes ciudades modernas (cf. Benjamin, 1989).

⁶ La distinción entre cuerpo y organismo no es menor. En cuanto el organismo se presenta como un efecto propio de la biología, lugar de las necesidades vitales, privilegiadamente objeto de las ciencias biomédicas, el cuerpo no se reduce a su condición orgánica y se constituye como el espacio de la contingencia infinita, lugar de inscripción del significante en la carne. Esta distinción ha sido analizada por Rodríguez Giménez (2014a).

⁷ Antecedentes sobre esta temática para el caso de Montevideo pueden verse en Corral y Kühlsen, (2011), Ruggiano (2011), Rodríguez Giménez (2014b).

El centro de Montevideo también fue objeto de modernización, ampliándose por la avenida principal, denominada 18 de Julio, eje comercial y social de la ciudad durante gran parte del siglo XX. Allí, plazas y pasajes se alternaban con comercios y edificios gubernamentales, conjugando obras teatrales, exhibiciones cinematográficas y festejos carnavalescos (por lo general prohibidos), con aquellos espectáculos colocados atrás de las vidrieras, mercancías a ser observadas, admiradas y eventualmente consumidas por el nuevo ciudadano moderno. Las calles del centro de la ciudad, en especial las de la avenida central, se tornarán lugares de pasaje, de tránsito, pero también espacios de un paseo mercantil que la naciente multitud moderna comenzará a usufructuar. Del paisaje al pasaje, los cuerpos se sumergen en esa temporalidad urbana que privilegia la mirada, educada y entrenada para poder pasar por la multitud y dejarse llevar, a su propio tiempo, por el encanto de la mercancía expuesta en las vidrieras (Vaz, 2011).

La inauguración de la forma mercancía será al mismo tiempo la introducción de una nueva manera de organizar la vida, tanto la urbana cuanto la corporal. La ciudad moderna toma la forma de la mercancía, sea por la vía más evidente, la creación de espacios para su exposición y espectáculo, sea por el hecho de organizar la vida humana sobre sus parámetros, organización que se traduce en la forma de planificar tiempos y espacios de vida. Desde las disposiciones para la construcción de edificios y calles, hasta la construcción de espacios vinculados al tiempo libre de la población, la ciudad traduce la mercantilización de la vida moderna, traduce el hecho de ser regida por los parámetros de veneración al capital. El cuerpo también es objeto de tal veneración, también es preciso organizarlo para obtener de él el máximo rendimiento con el mínimo de gasto. La mercantilización de la vida excede la ciudad, pero en ella se evidencia una organización particular caracterizada por un culto a la producción, en el cual el fetiche de la mercancía se torna parodia de sí mismo. Trabajo y reposo, tiempo libre y consumo van organizando la ciudad, sus disposiciones y ritmos, llevando a la planificación de los espacios públicos una enorme inversión del Gobierno de la ciudad.

Una expresión significativa de ese espectáculo mercantil será, para Montevideo, el surgimiento de los *shopping centers*, que emergen en la década de 1980, y

que más allá de su significado relativo al fetiche de la mercancía, dan cuenta de una nueva forma de vivir la ciudad. Señal de la condición urbana de la época, los *shopping* surgen como lugares de seguridad, de atemporalidad y de garantía de satisfacción de los requisitos básicos para el consumo. Plazas de alimentación, baños, bancos, cines, espacios de recreación infantil y las más variadas tiendas y supermercados se armonizan en un espacio único para que nada perturbe al potencial consumidor (cf. Sarlo, 1998). En estos centros comerciales el tiempo no pasa, se suspende detrás de las vidrieras en un clima que se mantiene constante, día y noche, ajeno al frío y al calor, generando las condiciones óptimas que las calles y avenidas comenzaban a dejar de garantizar. Los *shopping* surgidos en dicho periodo en Montevideo son, en este sentido, síntomas de una nueva situación urbana, manifestación no solo de la veneración a la mercancía expuesta en estos templos de consumo, sino también indicio de una nueva realidad de las ciudades.

Si las crónicas montevidéanas de la primera mitad del siglo XX relatan un clima de prosperidad y progreso con un aire de modernismo que inunda la atmósfera de la capital, los relatos de la segunda mitad son menos optimistas, pues destacan el deterioro urbano de la época. Con la crisis nacional generalizada que enfrenta Uruguay a partir de la década de 1960, la estructura de la ciudad retrocede en relación al desarrollo urbano que se experimentó en la primera mitad del siglo. Las construcciones públicas se paralizan, el espacio público comienza a privatizarse y los servicios municipales a reducirse, y alcanzan su punto álgido en el periodo dictatorial (1973-1985), cuando se experimentó un gran deterioro de la infraestructura de la ciudad: degradación de los servicios de iluminación, limpieza y saneamiento urbano; decadencia de los espacios públicos (plazas, parques, calles, paseos, avenidas); inseguridad; gran crecimiento de habitaciones precarias en las periferias; deterioro del transporte de peatones y vehículos con aumento significativo del tiempo de desplazamiento, y elevados costos para los usuarios (Portillo, 1996).

La IMM, por primera vez bajo el mando de un gobierno autodefinido de izquierda, toma estos deterioros urbanos como principales elementos de su gestión, e intenta re-organizar la vida urbana teniendo como elemento saliente de su administración la configuración

de un sentimiento de pertenencia con la ciudad y pretendiendo hacer, de Montevideo, la casa de todos y cada uno de sus habitantes.

INDISTINCIÓN ENTRE LO PÚBLICO Y LO PRIVADO

La expresión “Montevideo, tu casa”, eslogan utilizado por la IMM entre 1991 y 2006, puede ser analizada a partir de lo que ello supone para la forma de la política contemporánea. Se constituyó como un eslogan que, con la misma funcionalidad que las marcas comerciales, serviría para disputar un nicho en el espacio político-ideológico. Estableciendo un lazo que une el espacio colectivo, urbano, a lo propiamente privado, parecen por tanto poder reducirse las diferencias de uno y otro a una cuestión de tamaño o escala. En una tentativa de acercar la ciudad a la población, y en un movimiento en el cual se espera de la ciudadanía su interiorización con los fenómenos de lo propiamente público, la apuesta de la IMM parece ser expresión de la indistinción entre el ámbito público y el privado, indistinción propia de un mundo moderno que se unifica bajo el primado de la economía.

Una breve reseña sobre la distinción entre lo público y lo privado en la tradición occidental puede dar cuenta de los efectos políticos y económicos de tal conjunción. La distinción entre vida pública y vida privada, fundamental para considerar la política como instancia radicalmente separada de la economía, tal como puede leerse desde la Grecia antigua, se articula con la diferenciación realizada entre *zoé* y *bíos*, dos formas que la Antigüedad tenía para distinguir lo que los modernos agruparon bajo el término *vida*. En tanto que la primera refería al fenómeno vital común a todos los seres vivos, la segunda era indicativa de la *forma* o manera de vivir propia de un individuo o grupo (Agamben, 2010). Esta distinción corresponde, no únicamente con la división entre el ámbito público y el ámbito privado, sino también con la diferenciación del espacio para lo político y el espacio para lo económico, distinción fundamental para la organización de la antigua polis griega.

Según indica Arendt (2010), el pensamiento griego establecía una diferencia entre la capacidad del hombre para la actuación política y la vida que se constituye, por otro lado, en el ámbito doméstico. Este ámbito, referido a la vida privada, era el espacio en el

cual los hombres se destinaban a la “conservación de la vida” (Arendt, 2010, p. 42). Es en este espacio que la economía tenía lugar, necesaria para la supervivencia de la especie a partir de la satisfacción de las necesidades básicas. La satisfacción de estas necesidades vitales era la que aseguraba, para algunos, la posibilidad de entrar en la esfera pública, la esfera de la *polis*, y por tanto, si a esta última se le atribuía el carácter de *política*, la otra se caracterizaba como fenómeno *prepolítico* (Arendt, 2010, p. 43).

La Modernidad se instala diluyendo estas distinciones, unificando *bíos* y *zoé* bajo el vocablo *vida* y reduciendo la política a un adjetivo de la administración, organizando la primacía de lo económico bajo los efectos de la “economía política”. De ahí que el espacio público y el espacio privado también entren en una zona de indistinción, donde los parámetros que antiguamente regían a uno y otro se encontraban mixturados, a partir de lo cual podía ser identificada una biologización del espacio público. Puede decirse, en consecuencia, que una ciudad que se organice en función de los parámetros del ámbito doméstico será una ciudad que tenderá a hacer del organismo una variable significativa de sus decisiones. Es, también, una ciudad que esbozará un privilegio de lo económico en cuanto administración de un espacio que tiene, por finalidad última, asegurar la supervivencia de sus habitantes, satisfacer sus necesidades básicas para la conservación de la vida. Una ciudad que, por lo tanto, se organiza como *tu casa* es una ciudad que privilegiaría el carácter doméstico de lo urbano por sobre su organización política, y nociones como cuidado, seguridad, economía, administración de la ciudad serán centrales para su gobierno. No quiere decir que esta sea una introducción propia de la década de 1990, sino que se trata de una forma que toma su centralidad con la Modernidad. Según puede leerse con Arendt, el acortamiento de la distancia que dividía estas esferas es un fenómeno relativamente reciente⁸. El carácter privativo del término *privado* tiende a la desaparición, debido sobre todo “al enorme enriquecimiento de la esfera privada a través del individualismo moderno” (Arendt, 2010, p. 49). Este carácter privado que los modernos adoptaron se constituyó

⁸ En la Edad Media las esferas todavía podían distinguirse. Sin embargo, a la primacía de lo secular en relación a lo religioso correspondió la prevalencia de lo privado a lo público, reduciendo la experiencia a las lides de la esfera doméstica con una consecuente disolución de la esfera pública (Arendt, 2010).

como protección de la *intimidad* y, por tanto, opuesto no a la esfera política, sino a un nuevo plano surgido modernamente, lo *social*. La aparición de este nuevo actor, la sociedad, confluyó en el borrado de la línea que dividía lo privado de lo político, y ubicó el ámbito público no más como un espacio reservado a la individualidad, es decir, como único lugar en que los hombres podían mostrar en realidad quiénes eran, a partir de la constante distinción con los otros. Con el auge de la sociedad se esperaba, no la distinción de cada uno, sino la adopción de determinado tipo de conducta “mediante la imposición de innumerables y variadas normas, todas las cuales tienden a ‘normalizar’ a sus miembros” (Arendt, 2010, p. 51). En esta disolución, el Gobierno como regulador del orden, entendido en la Antigüedad como prepolítico y, en consecuencia, propio de la esfera privada, pasó a ser, de forma cada vez más evidente, un fenómeno puramente público. La ciudad, por tanto, es no solo un espacio administrable bajo la condición de lo doméstico, es también un espacio de individuos unificados, miembros de una sociedad que los torna propietarios de su espacio público. De ahí que Montevideo sea *suyo*, dimensión de la propiedad cuya centralidad en el ámbito doméstico se desplaza también para configurar todas las relaciones sociales modernas.

Una de las primeras reflexiones sobre los efectos de esta indistinción entre lo público y lo privado, que pone énfasis en sus consecuencias políticas, se puede encontrar en Hannah Arendt, que si bien no utiliza la noción de *biopolítica*, establece elementos claves para una crítica a la indisoluble unión entre vida y política propia de la coyuntura moderna. Sus análisis permiten dar cuenta de cómo la superposición entre lo económico y lo político, derivados de una superposición entre lo público y lo privado, conlleva a una organización social por ella catalogada como de *administración doméstica gigantesca* (Arendt, 2010, p. 42). En tal expresión puede verse la disolución de la antítesis *polis – oikia*, en tanto lo público adquiere la forma de lo doméstico. Es ahí donde la expresión *economía política* deja de tener un carácter contradictorio, en la medida en que lo económico no se reduce ya a la esfera familiar, privada, y por consiguiente vinculada a la satisfacción de necesidades básicas, y lo político deja de ser el espacio de la discusión y la palabra, sujeto no a la necesidad más a la contingencia, y reservado para el ejercicio de la condición ciudadana. En ese punto se suspende la contradicción, que puede evidenciarse el

borrado de la distancia que antiguamente separaba a las esferas pública y privada.

Sin embargo, a los análisis de Arendt pueden incorporarse los que Michel Foucault inaugura al introducir la categoría *biopolítica*, término clave para pensar sobre los efectos de la introducción de la vida biológica en los parámetros de la política. La reorganización de los mecanismos de poder a partir de la introducción de la vida de la especie como variable, establece una nueva forma de gobierno que deja de tener como centro la unidad del individuo, y pone la mirada en la definición, organización, administración y mejora de lo que comenzará a ser nombrado como *población* (Foucault, 2006). Aquí es viable hacer una distinción no menor entre Foucault y Arendt (Castro, 2012). Se trata de dos posiciones distinguibles que, a pesar de sus diferencias sugieren elementos importantes para el análisis de la relación entre lo público y lo privado en el espacio moderno. En cuanto para Arendt hay una continuidad entre el gobierno de la familia y el gobierno de la población, a partir de la superposición moderna ya mencionada, hecho a partir del cual se fundamenta la politización de la vida como extensión de la vida doméstica, Foucault destaca en el gobierno moderno, una ruptura con el modelo de gobierno de la familia, ruptura que torna posible el surgimiento de la economía política.

En la perspectiva de Arendt (2010) la ruptura entre el ámbito doméstico y lo que es propio del dominio de lo público está presente en el pensamiento griego y se diluye en el pasaje a la modernidad. Entre *oikia* y *polis* hay oposición, la cual permite la distinción entre los términos *bíos* y *zoé*, e inclusive destaca que el surgimiento de la antigua ciudad-Estado significó la incisiva distinción entre lo privado y lo que sería común a todos (Arendt, 2010, p. 39). La esfera de la *polis* se diferenciaba de la esfera familiar en la medida en que en la primera las relaciones eran entre *iguales*, mientras que había una fuerte desigualdad en la segunda. Tal igualdad se ofrecía por la superación de la necesidad (en el ámbito privado), por la manutención de la vida, a partir de la cual era posible pasar del ámbito privado al público (esta igualdad no debe suponer la inexistencia de *desiguales*, amplia mayoría de los habitantes de la ciudad). Ámbito de la palabra por un lado y de la fuerza y la violencia por otro, espacio público y privado se diferenciaban hasta el moderno surgimiento de lo social. Con el pasaje de la ciudad-Estado al Estado-nación,

punto de contacto entre los surgimientos de la Edad Moderna y lo social, ocurre la indistinción entre las esferas pública y privada, y con ello la consecuente indistinción entre las actividades vinculadas al mundo común, es decir, político, y aquellas relativas a la conservación de la vida. A partir de ahí, Arendt establece el análisis de la continuidad entre el gobierno de la familia y el de la ciudad; por consiguiente, debería considerarse críticamente todo gobierno que se proclama destinado a tomar la forma de lo doméstico y menos volcado a poner el énfasis en la palabra política. Con la disolución de la distinción entre lo público y lo privado, la organización tomará por modelo al individuo y la familia, una *familia superhumana*, según Arendt, de donde se deriva la idea de *sociedad*, y desde la cual se establecerá el gobierno del Estado-nación como una administración del hogar ampliada (Arendt, 2010, p. 42)⁹. El eslogan de la IMM es, en este sentido, la expresión de tal conjunción. La evidencia de una administración urbana que pretende unificar ambos espacios mediante la eliminación de sus distinciones. Un eslogan que hace, de la ciudad, una casa a escala departamental, y hace de sus integrantes, individuos de esta gran familia social, componentes de relaciones familiares expandidas a las dimensiones municipales.

Desde el punto de vista de Foucault (2006), la modulación se produce en otro sentido. La familia, que en la soberanía se presentaba como el modelo del *buen gobierno*, como patrón a seguir en una escala mayor, se constituye, después del surgimiento de la población, ya no en modelo sino en instrumento de gestión. No se trata, por tanto, de una administración familiar en gran escala, sino de tomar a la familia como cosa a ser gobernada. El surgimiento de la noción de población permite explicar, según Foucault (2006), la inflexión del modelo de gobierno, que ya no tomará a la familia como ejemplo. Puede verse allí que la familia, como cosa a ser gobernada, no se reduce solo al espacio de lo privado sino que, extendida a lo público, se dilata con ello el espacio de gobierno.

Si para Arendt (2010) la sociedad como emergencia moderna permitió considerar la configuración de una

administración doméstica de gran tamaño, para Foucault es la población que, por sus efectos económicos específicos irreductibles a la familia, no permite asimilar esta al modelo gubernamental (Foucault, 2006, p. 131). Desde la pérdida del modelo de la familia como referencia para la política, fenómeno en el cual la estadística tiene un lugar central, se habilita el surgimiento de la economía política. Es decir, esta última no emerge, según Foucault, como una superposición de las esferas públicas y privadas, tal como lo considera Arendt, sino como una suspensión del modelo familiar del arte de gobernar. De ahí que también pueda considerarse que la igualación de la familia a la ciudad, como puede desprenderse de la expresión “Montevideo, tu casa”, sitúa lo urbano también como cosa a ser gobernada, como objeto que será destino de un aparato gubernamental preocupado, en esencia, por su gestión, por la recta disposición de las cosas al mejor estilo doméstico. *Política de las cosas* según la expresión de Milner (2013), política que se reduce a la administración, donde la estadística y la evaluación adquieren un lugar central dadas las nuevas dimensiones del espacio, pero simultáneamente, una política que se rige por los parámetros de lo económico, por los silencios de una administración del cuerpo que, reducido a organismo, obtura la palabra política como condición humana. El espacio público es, en este sentido, el reflejo de un fenómeno político más amplio en el que la política del “cuerpo hablante de los seres hablantes” (Milner, 2013), se opaca por la economía de organismos mudos estadísticamente administrados.

LA NOCIÓN DE URBANO: SEÑAL DE UNA SUPERPOSICIÓN

Si nos atenemos al surgimiento de la noción de *urbano*, algunos elementos permiten ver la forma en la cual lo moderno ha simplificado la distinción entre los espacios público y privado a cuestiones de tamaño o escala. Para eso podemos remitirnos a la segunda mitad del siglo XIX, momento en el cual son introducidos por Idelfonso Cerdá¹⁰, neologismos como *urbe* y *urbanización*, los cuales permiten vislumbrar las particularidades que el espacio adquiere en la vida moderna.

⁹ Es importante recordar que, según Arendt (1995), la ruina de la política se asienta en el establecimiento de la familia como modelo, con lo cual la forma de parentesco diluye la diferencia entre los hombres, obtura la pluralidad, condición fundamental para la constitución de lo político.

¹⁰ Idelfonso Cerdá (1815-1876), urbanista, jurista, economista y político español, fue uno de los fundadores del urbanismo moderno, conocido como teórico de la construcción de las ciudades y de la ruralización.

Analizada por Cavalletti (2005), la utilización de esos vocablos no es casual, mas dice al respecto de las tentativas de alcanzar una unidad que el término *ciudad* no daba cuenta al reducir los movimientos *urbanos* a cuestiones materiales. Cerdá destacaba la *vida* de la ciudad más allá de su estructura arquitectónica. Lo que entre *urbe* y *ciudad* no coinciden a favor de la primera corresponde a "una dinámica de cualquier manera irreductible a las fronteras territoriales, que atañe no simplemente a la 'parte material', sino a 'la vida que la anima'" (Cavalletti, 2005, p. 32). El principio de urbanización contenía, desde el surgimiento del término, un carácter relacionado a la organización de la vida en el espacio, en la medida en que refería a la regularización de funcionamientos, así como al

[...] conjunto de principios, doctrinas o reglas que deben aplicarse para que la edificación y su agrupamiento, lejos de comprimir, desvirtuar y corromper las facultades físicas, morales e intelectuales del hombre social, sirvan [...] para acrecentar el bienestar individual, cuya suma forma la felicidad pública (Cerdá, 1867, citado por Cavalletti, 2005, pp. 32-33).

Encontramos en la *Teoría general de la urbanización*, de Idelfonso Cerdá, una vía de entrada al planeamiento urbano a partir de nociones de organización y unidad, lo cual facilita relacionar diferentes elementos de la *urbe* desde la consideración de un funcionamiento dinámico en las relaciones entre el espacio habitado y el modo de vida.

Sin embargo, en la forma de habitar un espacio y los modos de vida que en él pueden presentarse, está el presupuesto biopolítico al cual es posible hacer contraposiciones entre el espacio público y el privado. Dice Cerdá (1867, citado por Cavalletti, 2005):

¿Qué es la urbe? Un conjunto de habitaciones vinculadas por un sistema vial más o menos perfecto, poco importa. ¿Qué es la casa? Ni más ni más menos que un conjunto de vías y lugares de residencia, como la urbe. La gran urbe y la urbe-casa solo difieren por las dimensiones y por las sociedades que viven en ellas: sociedad numerosa y compleja, por una parte, y sociedad compuesta por pocas personas y simple, por la otra (p. 40).

El espacio público es constituido por la configuración de un sistema de vías, calles, casas, etc., dispuestas de tal forma que permite una determinada manera de organizar la vida de la población. La casa también se

ordena en función de las vías y espacios, instaurando la vida de la misma forma que la urbe. La diferencia se establece, según Cerdá, por las dimensiones y por las sociedades de uno y otro espacio (compleja por un lado, y poco numerosa por el otro). Según se desprende del argumento de Cerdá, el espacio del hogar no es mucho más que una simplificación del espacio urbano y, al mismo tiempo, este último no es mucho más que una complejización del espacio doméstico. Si la organización es la misma y la distinción se establece en escala y tamaño, dimensiones y niveles de complejidad, no hay una diferencia en cuanto a la naturaleza de un espacio y otro. Las diferencias referentes a la vida que se configuraba en el interior del hogar y en el espacio público establecidas en la antigua Grecia se disipan, por tanto, en el momento en que la distinción entre uno y otro ámbito se constituyen en escala. En este mismo sentido puede pensarse que tanto la economía como la política dejan de ser propias de los ámbitos doméstico y público, respectivamente. La política entra en el espacio doméstico, privado (y el cuerpo es tal vez el punto de intersección que lo evidencia más claramente) y la economía se articula en lo social, llevando a la consolidación de esta familia *superhumana*, es decir, a la sociedad administrada como maximización doméstica. Por tanto, considerar que la urbe y la casa solo se diferencian por las dimensiones, conforme indica Cerdá, es evidencia de la moderna indistinción entre un ámbito y otro, es la evidencia de la configuración de un territorio biopolítico. No de otra forma se podría determinar la expresión "Montevideo, tu casa", síntoma de una moderna administración de la vida y sus espacios.

CONSIDERACIONES FINALES

La llegada del Frente Amplio al Gobierno departamental de Montevideo en 1990, capital de la República Oriental del Uruguay, supuso una novedad para la época. Una imagen institucional que cambiaba para acercarse a la población, y que parecía introducir en su forma de gobierno una política más amigable. Sin procurar generalizar lo expuesto al conjunto de acciones impulsadas por tal gestión municipal, el presente trabajo procuró anticipar algunos elementos para pensar la política contemporánea, y específicamente las consideradas políticas de izquierda, desde el eslogan que en este ámbito de gobierno se proclamó. Si bien la distinción izquierda/derecha es identificada como

estructurante de gran parte de las democracias occidentales modernas, para el presente trabajo la referencia a la izquierda se utiliza como categoría propia del discurso político uruguayo, reconocida como legítima en tanto alternativa a los partidos políticos tradicionales del país.

Puede verse que en ciertos aspectos, la novedad de la autodenominada izquierda uruguaya no supone una irrupción en la estructura política, sino un acople a lo propiamente moderno, con lo cual se diseña un espacio que a priori no parece superar la indistinción público/privado. Lo público se inclina a ser incorporado a lo privado; así se diluye el espacio propiamente político y se organiza lo urbano en función de variables económicas, donde el organismo parece tener un lugar central. Sus efectos respecto de lo corporal son también condición de una política moderna que se torna un adjetivo de lo económico. Por consiguiente, la gestión y administración del organismo es un correlato de la organización urbana, en un espacio que no tiene como centro su carácter puramente político, sino que emerge como un espacio configurado bajo lo doméstico.

Que lo público se haya tergiversado en una ampliación del espacio privado es un fenómeno reciente, producto de una modernidad que acopla lo político a los mecanismos de gestión, donde la primacía de la economía hace de lo público un espacio de gobierno. Sería pertinente profundizar en las implicaciones que tiene, para la política contemporánea en general, y para la política uruguaya en particular, la introducción de gobiernos considerados de izquierda, cuya novedad podría llegar a suponer una superación de la reducción de la política a la economía, del cuerpo al organismo, de la contingencia a la necesidad. Sin embargo, tales suposiciones se tornan objetables cuando se consideran ciertas continuidades respecto a la forma que toman las denominadas *políticas de izquierda*, sobre todo cuando se trata del cuerpo. Por tanto deberían analizarse los efectos que tiene para la izquierda su llegada al gobierno, y considerar que tal vez la paradoja que puede verse en la izquierda cuando se supone que contribuye con una reducción de la política a la economía no sea más que un efecto de su condición estatal. Problematizar esta zona de indistinción en la que, según Agamben (2010), han entrado oposiciones como izquierda y derecha puede ser, tal vez, parte de la apuesta política contemporánea.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agamben, G. (2010). *Homo Sacer: o poder soberano e a vida nua I*. Belo Horizonte: UFMG.
- Arendt, H. (2010). *La condición humana*. Buenos Aires: Paidós.
- Arendt, H. (1995). *¿Qué es política?* Trad. Rosa Sala Carbí. Barcelona: Paidós.
- Baracchini, H. y Altezor, C. (2010). *Historia urbanística de la ciudad de Montevideo. Desde sus orígenes coloniales a nuestros días*. Montevideo: Trilce.
- Barrán, J. P. (2004). *Historia de la sensibilidad en el Uruguay. Tomo 2: El disciplinamiento (1860-1920)*. Montevideo: Banda Oriental.
- Benjamin, W. (1989). Sobre algunos temas em Baudelaire. En: W. Benjamin. *Obras escolhidas. Vol. III* (pp. 103-150). São Paulo: Brasiliense.
- Castro, E. (2012). Acerca da (Não) distinção entre Bóis e Zoé. *INTERthesis, Revista Interdisciplinar* 9(2), 51-61.
- Cavalletti, A. (2005). *Mitología de la seguridad. La ciudad biopolítica*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo Editora.
- Corral, M.R. y Kühlsen, K. (noviembre de 2011). Construcción del espacio público y su relación con la salud desde el discurso batllista. En: *IV Jornadas de Investigación y III de Extensión*. Montevideo: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.
- Foucault, M. (2006). *Seguridad, territorio, población*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Milner, J-C. (2013). *Por una política de los seres hablantes. Breve tratado político 2*. Buenos Aires: Grama Ediciones.
- Portillo, A. (1996). *Montevideo: la ciudad de la gente*. Montevideo: Nordan Comunidad.
- Rodríguez, R. (2014a). *Saber del cuerpo: una exploración entre normalismo y universidad en ocasión de la educación física (Uruguay 1876 - 1939)*. Tesis de maestría. Universidad de la República. Recuperado de: http://posgrados.cse.edu.uy/sites/posgrados.cse.edu.uy/files/tesis_raumar_rodriguez.pdf
- Rodríguez, R. (2014b). Elementos para una distinción política entre cuerpo y organismo. Presentado en el XV

- Encuentro Nacional X Internacional de Investigadores en Educación Física (ISEF/UdelaR), 16 al 18 de octubre. Montevideo (Uruguay) (Inédito).
- Ruggiano, G. (noviembre de 2011). Educación del cuerpo y urbanidad. En: *IV Jornadas de Investigación y III de Extensión*. Montevideo. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.
- Sarlo, B. (1998). El centro comercial. *La jornada semanal*. Recuperado de: <http://www.jornada.unam.mx/1998/03/22/sem-sarlo.html>
- Vaz, A.F. (2011). Memória e progresso: sobre a presença do corpo na arqueologia da modernidade em Walter Benjamin. En: C. Soares (org.). *Corpo e história* (pp. 43-60). 4a. ed. Campinas, SP: Autores Associados.

USOS Y SENTIDOS DE LAS PRÁCTICAS CORPORALES EN POLÍTICAS DE RECUPERACIÓN DEL ESPACIO PÚBLICO URBANO. LA PLATA, ARGENTINA

USES AND MEANINGS OF BODY PRACTICES IN POLICIES FOR URBAN PUBLIC SPACE RECOVERY. LA PLATA, ARGENTINA

Emmanuel Ferretty¹

Resumen

En este artículo se exponen algunos resultados de dos años de investigación como becario de estudio de la Comisión de Investigaciones Científicas (CIC) de la provincia de Buenos Aires, Argentina. En el plan de trabajo desarrollado se ha indagado la noción de *espacio público* como articulación entre políticas y prácticas corporales deportivas, recreativas y de actividad física en la ciudad de La Plata, capital de la provincia antes mencionada. El objetivo general de esta primera etapa consistió en comprender en qué consisten estas políticas de *recuperación* del espacio urbano, con qué sentidos se promueven prácticas corporales, qué se entiende por espacio público y cómo estos sentidos abonan cierto imaginario dominante de ciudad. La relevancia de estas políticas reside en que promueven ciertos usos corporales del espacio urbano y también constituyen las condiciones de posibilidad sobre las cuales se implementan otros planes y programas deportivos, recreativos y de actividad física orientada a la salud.

Palabras claves: usos y sentidos, prácticas corporales, políticas, espacio público, La Plata.

Abstract

This article presents few of the results of a two years research performed as a fellow student in the Comisión de Investigaciones Científicas (CIC) (Scientific Research Commission) of the Buenos Aires Province, Argentina. In the work plan developed, the notion "public space" was investigated in the relationship between policies and sport and recreational practices, and physical activity in La Plata city (capital of the mentioned province). The general goal of this first part was to understand these recovery policies of urban space, what senses body exercises are promoted with, what the term public space refers to, and how these meanings feeds some dominant imagery of the city. The importance of these policies is that they promote certain uses of urban space for body practices, and they also constitute the conditions of the possibility on which other sport and recreational plans and programs, and health-oriented physical activities are implemented.

Keywords: uses and meanings, body practices, policies, public space, La Plata.

Fecha de recepción: 10 de octubre de 2014

Fecha de aprobación: 20 de marzo de 2015

Para citar este artículo:

Ferretty, E. (2015). Usos y sentidos de las prácticas corporales en políticas de recuperación del espacio público urbano. La Plata, Argentina. *Lúdica Pedagógica*, 21, 43-51.

¹ Profesor en Educación Física y doctorando en Comunicación (UNLP, Argentina). Filiación institucional: (1) Comisión de Investigaciones Científicas (CIC) de la provincia de Buenos Aires. (2) Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales (UNLP-Conicet). Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de La Plata, Argentina. Correo electrónico: eferretty@gmail.com

PUNTOS DE PARTIDA, ENFOQUE E ITINERARIOS DE INVESTIGACIÓN

*"Lo público siempre fue una zona gris [...], lo mío es de la línea municipal para adentro".
José, funcionario municipal (03/12/2013)²*

En principio, la hipótesis que se sostiene es que tanto los sentidos de *recuperación* como los sentidos que las prácticas corporales adquieren en el marco de estas políticas consisten en un intento de (re)definición material y simbólica de dónde, quién(es) y cómo es legítimo apropiarse del espacio público urbano. Este intento de fundar otro orden corporal y espacial reposa sobre un diagnóstico negativo de un pasado próximo que le sirve de justificación. En efecto, el sentido de recuperación no solo opera sobre la dimensión espacial sino también, y de modo inevitable, sobre las prácticas y los sujetos que se apropian o utilizan dichos espacios. Tal como señala Adrián Gorelik (2008), el *espacio público* sería la invención/ficción que articula política y forma en la ciudad.

Las sospechas que motivaron la construcción del problema de investigación son producto de la observación sistemática de ciertas transformaciones materiales en los espacios verdes de la ciudad de La Plata y, correlativamente, de cambios en los modos prácticos y corporales en que sujetos juveniles y adultos se apropiaban de estos espacios urbanos. En principio, estas observaciones se realizaron en el contexto del gobierno municipal del periodo 2007-2011 y refieren, de manera puntual, a la remodelación de plazas, parques, ramblas, paseos del casco urbano de La Plata y a la promoción de usos recreativos, deportivos y *saludables* de la ciudad.

Las primeras exploraciones, caracterizadas por la inmediatez de la experiencia urbana, fueron interpelaciones por las mismas obras y por las cartelerías que se instalaron temporalmente hasta su finalización. A partir de ellas, se obtuvieron algunas pistas que condujeron a otras indagaciones de índole documental e institucional, ya en el marco del plan de trabajo de beca de investigación, a partir del año 2012. En estas búsquedas se evidenció el hecho de que dichas transformaciones fueron consecuencia de la implementación a nivel

municipal y provincial de dos planes diferentes, pero homónimos, titulados "Plan de Recuperación del Espacio Público" (PREP).

Por estas razones, se comenzó interrogando a la ciudad desde una perspectiva antropológica y política: ¿Qué espacios urbanos de La Plata son "recuperados"? ¿Qué obras se realizan?; ¿Quiénes, cómo y por qué practican efectivamente dichos espacios urbanos? ¿Qué motivos justifican e impulsan estas iniciativas estatales? ¿Cuál de estos dos planes tiene mayor injerencia en la ciudad de La Plata? ¿Existen puntos de encuentro, colaboraciones, paralelismos o contradicciones políticas? ¿Qué espacios y prácticas se promueven? ¿Cómo se conciben las prácticas corporales en dichos planes?

Es decir, el interrogante se centra en los sentidos, discusiones y disputas acerca de lo público; acerca de qué y cómo es el *espacio público* para el Estado y, particularmente, para los actuales gobiernos de la municipalidad de La Plata y de la provincia de Buenos Aires. Ahí radica la decisión teórica de hacer un acercamiento a la noción de *políticas estatales* en vez de *políticas públicas* respecto de la necesidad, detallada por Lahera (2004), de explorar y describir las características de los gobiernos que crean e implementan dichas políticas. Así, se establece la distinción primera de una relación de fuerzas acerca de lo público que comienza pero no se agota en la esfera estatal. Asimismo, esta distinción es equivalente a plantear la problemática del espacio urbano en la del espacio público y viceversa, estableciendo los puentes tanto como las distinciones antropológicas y políticas correspondientes: la ciudad como escenario político –espacio público– y la ciudad como lugar experimentado corporalmente –espacio urbano–.

En coherencia con este propósito, el abordaje teórico-metodológico se orientó hacia metodologías cualitativas de investigación (Taylor y Bogdan, 1987) y métodos *no-estándar* (Marradi, Archenti y Piovani, 2007) que, por sus características flexibles, permiten abordar el objeto de estudio desde referencias, perspectivas y actores diversos. Las estrategias seleccionadas permiten ir del análisis discursivo de documentos oficiales y de entrevistas con funcionarios responsables de áreas relevantes a la observación y registro de obras y de prácticas corporales realizadas en el espacio urbano. Esta dialéctica entre las instituciones/funcionarios y los protagonistas de las prácticas corporales en la

² "José" es el nombre ficticio que se utiliza para reservar la identidad de un funcionario municipal que ocupa un cargo relevante en el marco institucional estudiado. Es decir, su importancia se fundamenta en la posición privilegiada de toma de decisiones respecto del espacio público y de la promoción de prácticas corporales.

ciudad es posible desde un enfoque etnográfico de investigación (Guber, 2001) desde el cual se apela a los estudios culturales y al campo de los estudios sociales del deporte en la “lógica de intersecciones transdisciplinarias” (Reguillo, 2012).

Como se ha mencionado, el foco de las indagaciones está encendido sobre dos procesos correlativos: por un lado, la creciente preocupación y ocupación de los gobiernos municipal y provincial en materia de infraestructura urbana para usos deportivos, recreativos y saludables de la ciudad. Por otro, la observación de usos masivos de los espacios urbanos mediante prácticas deportivas y recreativas. La sinergia de estos procesos posteriores a los gobiernos neoliberales en Argentina y otras regiones de Latinoamérica se observan en las diversas apropiaciones del espacio público urbano y una suerte de retorno a las calles para vivir y disfrutar la ciudad, a pesar de los miedos, inseguridades, contaminaciones y zonas de caos discontinuo que se encarnan en agorafobias urbanas de todo tipo (Borja y Muxí, 2000).

De hecho, en la actualidad existen sobrados ejemplos de gobiernos municipales, provinciales y nacionales que intervienen el espacio urbano en, básicamente, dos líneas jerarquizadas que se manifiestan como tendencias, al menos, en Latinoamérica: a) infraestructura y recursos para la práctica de actividad física y deporte recreativo orientado a la salud, y b) infraestructura y recursos para prácticas y deportes emergentes –a veces llamados *alternativos*– realizados, preferencialmente, por niños y jóvenes. En los límites de este artículo, se tratará la primera tendencia, intentando dar forma al concepto de prácticas corporales desde los usos y sentidos que se le atribuyen en las políticas municipales y provinciales de recuperación del espacio público.

MAPAS, PROCESOS Y DESPLAZAMIENTOS

En la particularidad de la problemática propuesta, el énfasis que los gobiernos municipal y provincial realizan sobre la construcción de la idea de *Estado presente* se asienta en la crítica al corrimiento de las responsabilidades públicas por parte de los gobiernos

neoliberales que los precedieron. En respuesta, estas políticas presentan al Estado y sus instituciones dependientes como instancia legítima y, por tanto, garante en el diseño, gestión, implementación y evaluación de las políticas de planificación y desarrollo urbano. En este sentido, las políticas estatales (Oszlak y O’Donell, 1995) no pueden ser desvinculadas de los gobiernos que las producen (Lahera, 2004) por lo que, tal como se aclaraba en el párrafo anterior, resulta necesario reconstruir las coyunturas particulares en las que se desarrollan.

Los PREP representan uno de los ejes principales de las políticas tanto municipales como provinciales desde el año 2007. Las primeras acciones políticas municipales se realizaron en un marco de debate intenso y controversias entre múltiples actores e instituciones –autoridades municipales y provinciales, instituciones civiles, grupos de profesionales e intervenciones de la Corte Bonaerense de Justicia– por el establecimiento de un nuevo Código de Ordenamiento Urbano (COU) en la ciudad de La Plata. Es decir, estas políticas impulsaron transformaciones de la ciudad en un momento en que sus marcos legales estaban siendo fuertemente cuestionados. Sin embargo, la atención y tensión estuvieron puestas en la construcción de viviendas y en los beneficios que el *parche* –así se denominaba comúnmente a la reforma– realizado por el gobierno municipal representaba a los grandes emprendimientos inmobiliarios de la zona. En ese primer momento, las discusiones no versaron en la transformación y los usos de los espacios verdes de la ciudad de La Plata.

En efecto, las intervenciones políticas de los espacios verdes del casco urbano de la ciudad de La Plata comienzan en el año 2007 y se acentúan en 2008, alcanzando su máxima expresión en los meses previos a las elecciones legislativas del año 2009. Estas observaciones denotan la centralidad de la cuestión *espacio público* en las políticas locales y, por otros indicios, en las provinciales de ese mismo periodo. El cuadro 1 sistematiza algunas de estas cuestiones, poniendo de relieve marcos institucionales, propósitos y la tríada sujetos/espacios/prácticas reconocidas en las políticas de *recuperación del espacio público*.

Prep	La Plata	Provincia de Buenos Aires
Marco institucional	1. Dirección de Obras Públicas (2007-2009) 2. Subsecretaría de Espacio Público e Higiene (2009-2013) 3. Secretaría de Espacio Público (2014)	1. Programa Soluciones ¡ya! Jefatura de gabinete en coordinación con la Fundación Banco Provincia y ministerios provinciales (2007-2011) 2. Secretaría de Espacio Público (2012-2014)
Objetivo general	“Renovar completamente los parques y plazas para que todos los vecinos puedan disfrutar de los circuitos aeróbicos, los juegos integradores y los sectores de descanso” (Entrevista, 08/11/2012).	“Realizar un cambio trascendental en el espacio, fundamentalmente en las plazas, en su uso y estado, para propiciar las actividades recreativas, culturales y deportivas” (Gacetilla de Prensa, 30/10/2008).
Sujetos destinatarios	“Niños; niños con capacidades diferentes; vecinos; familia; abuelos”.	“Jóvenes; niños; familia; vecinos; personas discapacitadas”.
Espacios recuperados	Parques; plazas; ramblas; barrios; espacios verdes.	Plazas; jardines; playones; plazoletas; áreas verdes; barrios.
Prácticas promovidas	Juegos infantiles; ejercicios de flexibilidad y musculación; actividades “aeróbicas”; deportes.	Deportes; recreación; juegos infantiles.

Una lectura de los marcos institucionales en tanto procesos políticos evidencia un creciente desarrollo institucional de la cuestión *espacio público* en ambos niveles de gobierno. En el caso municipal, las políticas de espacio público comenzaron como responsabilidad de una Dirección y en el periodo estudiado se produjo su traspaso a Subsecretaría. En tanto, en el Gobierno de la provincia de Buenos Aires, la recuperación del espacio público comenzó como arista de un programa y, con la posterior creación de la Secretaría de Espacio Público en el año 2012, se institucionalizó como dependencia provincial específica.

El año 2012 sería el punto de inflexión en las acciones del gobierno municipal ya que, en el verano 2011-2012, se lanza la campaña “La Plata Ciudad Saludable”³. Esta campaña contó con especial participación de la Dirección de Deportes y Recreación por una política específica denominada “Programa Plazas Saludables”. Según las propagandas, este programa está destinado a toda la población con el objetivo común que es el aprovechamiento del espacio público de forma saludable, deportiva y recreativa. Como dato relevante y que la diferencia de otras políticas similares implementadas en otras localidades del país, se destaca el hecho de que los participantes del programa cuentan con el asesoramiento

directo de profesores en educación física en las distintas *estaciones saludables* de determinadas plazas.

Además, la orientación de estas políticas es nutrida por otras vías de gestión como: a) la ordenanza municipal “Chau baldío”⁴; elemental en la recuperación de la plaza y el polideportivo del barrio Ripoll (Gran La Plata), que constituye una referencia ineludible y emblema de la gestión local, y b) el Presupuesto Participativo, en el que los mismos vecinos votan propuestas de obras mediante asambleas barriales. En este último ítem se destaca el caso del Parque Castelli ya que el proyecto ganador de una de las primeras convocatorias solicitó explícitamente la instalación de juegos infantiles, del circuito aeróbico y de los elementos que conforman el gimnasio al aire libre.

A modo de síntesis provisoria, con lo expuesto resulta claro que para ambos gobiernos –municipal y provincial– la *recuperación del espacio público* es una cuestión elemental en sus acciones políticas de reforma de la ciudad. En consecuencia, el cuadro presentado intenta graficar el creciente grado de institucionalización que ha cobrado esta cuestión. Fundamentalmente, interesa resaltar que los principales usos del espacio urbano

3 Según la información oficial difundida en gacetillas y en medios locales, esta es una campaña coordinada por la Jefatura de Gabinete de la Municipalidad de La Plata que tiene como objetivo brindar un lugar de esparcimiento, recreación y deporte en los espacios verdes del casco urbano de la ciudad. La Dirección de Deportes y Recreación, la Subsecretaría de Salud y Medicina Social desarrollan esta actividad en forma simultánea en seis espacios verdes de la ciudad.

4 El artículo más representativo de la mencionada ordenanza es el número 13 ya que establece: “[...] la autoridad de aplicación, mediante convenio con los titulares de dominio, podrá afectar inmuebles ubicados en el radio del partido para destinarlos al emplazamiento de espacios verdes, parquización, plazas o centros comunitarios, cuyo mantenimiento estará a cargo del municipio durante el periodo de cesión del predio, el cual deberá computarse desde la toma de posesión por parte del municipio hasta el vencimiento del convenio. La cesión no podrá ser inferior a tres (3) años”.

promovidos por estos gobiernos están asociados a prácticas corporales que abarcan el amplio espectro entre lo deportivo, lo recreativo y la actividad física orientada a la salud.

LAS PRÁCTICAS CORPORALES EN LA “RECUPERACIÓN DEL ESPACIO PÚBLICO” PLATENSE

Ante la vaguedad del término *prácticas corporales*, utilizado en campos y estudios diversos para nombrar objetos diferentes, es necesario explicitar su especificidad en cuanto categorías analíticas. En este caso, las prácticas corporales se definen entre las discursividades de las políticas estudiadas y la materialidad de aquellas prácticas observadas en el espacio urbano, por tanto, no se elaboran completamente a priori. Sin embargo, la potencialidad inicial que esta categoría analítica algo más plástica que la de deporte o práctica deportiva reside en que permite trascender la distinción por fines entre deporte y recreación que divide al campo deportivo (Levoratti, 2013a) y así incluir una variedad de prácticas emergentes que escapan a esas definiciones y que, sin embargo, las interpelan. En resumidas palabras, con Gabriel Cachorro *et al.* (2010) entendemos a las prácticas corporales como expresiones del movimiento modeladas por culturas de lo corporal, por ende, abiertas a las contingencias subjetivas e históricas de las cuales son producto y productoras.

Para introducir el análisis de los usos y sentidos de las prácticas corporales en estas políticas se presentan algunos fragmentos de entrevista con el citado “José”. En principio, estos breves fragmentos de entrevista dan cuenta de las construcciones de sentido en relación al espacio público y a los posibles usos corporales. Como contexto de estas cuestiones, este funcionario municipal afirma que las PREP se asientan sobre un diagnóstico político de abandono, atraso, desuso, peligrosidad:

Lamentablemente en anteriores gestiones, que se ha hecho mucho también en obras públicas, el espacio público no se ha tenido en cuenta como algo que es parte de la cultura del platense, porque la ciudad nació, se concibió con esta idea de una ciudad que contemple el esparcimiento, la recreación, el verde; bueno, eso no se tuvo en cuenta durante mucho tiempo, con lo cual el uso, el abuso, hizo que mucho de los espacios públicos terminaran en condiciones casi inhabitables, la gente prácticamente no iba. [...] No había una política de espacio

público concretamente. (Entrevista realizada el 8 de noviembre de 2012).

Diez años atrás, se habían convertido en tierra de nadie, uno veía una plaza, y no podía ir, porque había una banda de pibes que a la gente le daba miedo. (Entrevista realizada el 3 de diciembre de 2013).

Por otro lado, la propaganda que a continuación ilustra estas líneas también retrata algunos elementos de estas operaciones materiales y simbólicas sobre la ciudad. Entre estas se destacan el acondicionamiento de sectores verdes, la instalación de luminarias y de juegos que, en este caso, es reforzada con la imagen de dos niñas en una de las obras construidas como condición primera de visibilidad. Pero estas obras destinadas al juego infantil no fueron las únicas realizadas. Una fotografía de las cartelerías que se instalaban en cada espacio *recuperado*, tomada en el año 2009 en las inmediaciones del Parque San Martín, permite reconstruir el hecho de que también se construyeron “circuitos aeróbicos con módulos de elongación y musculación, juegos para niños integradores, áreas deportivas integradoras, y plazas de encuentro”, entre otras obras.

Ilustración 1. Propaganda del PREP en medios gráficos (2010).



Por esta razón, es posible afirmar que el PREP municipal promueve un amplio espectro de usos del espacio urbano y de los espacios verdes de la ciudad, entre ellos: a) juegos infantiles en estructuras dispuestas con fines integradores; b) actividades orientadas a obtener beneficios en la zona metabólica *aeróbica*; c) ejercicios en estructuras de hierro –llamadas módulos– que permiten estimular las capacidades flexibilidad y fuerza; d) deportes en áreas creadas con fines similares a los enunciados en los juegos integradores.

Ilustración 2. Fotografías del circuito aeróbico y módulos de la rambla de la avenida-circunvalación 72 (2012).



El uso político que se hace del término *deporte*, es decir, en tanto categoría social construida en el seno de discursos y acciones gubernamentales, constituye una de las diferencias primordiales entre los dos PREP. Mientras que el PREP provincial hace hincapié en la práctica deportiva orientada al rendimiento o competencia casi de forma exclusiva, el municipal privilegia en tal concepción de *deporte* la orientación recreativa e incluye sistemáticamente en esa misma definición a la práctica de actividad física con fines saludables. En estas condiciones de posibilidad, también emergen los juegos infantiles y los sectores para niños con necesidades *especiales* como sujetos legítimos de carácter municipal. En cambio, en el ámbito provincial son los jóvenes los sujetos mencionados como destinatarios privilegiados de las prácticas deportivas.

El espectro de prácticas corporales –entre las que se encuentran las deportivas–, promovido por el Gobierno municipal a partir de la reforma del espacio urbano, constituye un refuerzo de los sentidos expuestos en los fragmentos de entrevista a comienzos del apartado, ya que se presenta como la solución política al diagnóstico de abandono de la ciudad y de desuso del espacio urbano. En efecto, la traducción de sentidos de las prácticas corporales en la ciudad (Cachorro, 2009) en relación a las características gubernamentales que las promueven dotan de especificidad a estas construcciones de sentido en el marco de una cultura política de lo corporal altamente atravesada por las tradiciones fundacionales características de la ciudad de La Plata: el racionalismo y el higienismo que modelaron inicialmente sus formas; que dotaron en sus orígenes

decimonónicos al cuadrado del casco urbano de un espacio verde cada seis cuadras.⁵

Esta observación conecta con el hecho de que se liga de inmediato la cuestión del *espacio público* a una *cultura platense* modelada por las tradiciones fundacionales de la ciudad. Esta relación es una constante en materiales empíricos diversos por lo que no puede dejar de ser pensada como una estrategia discursiva dominante que apela a las tradiciones y las incorpora como elementos residuales (Williams, 2012) con el propósito de construir legitimidad política. En esta búsqueda de legitimidad, la definición y promoción de prácticas corporales cumplen un rol fundamental en la medida que intenta conectar la dimensión proyectiva/planificada de la ciudad con la dimensión fenomenológica, efectiva, vivenciada o experienciada de la ciudad que solo es posible a través/por/en el cuerpo.

USOS, SENTIDOS Y TIPOLOGÍAS

En términos generales, los usos y sentidos de las prácticas corporales en el espacio urbano constituidos desde ambos sectores de la política –provincial y municipal– revisten y aglutinan esta diversidad de prácticas bajo el término *deporte*. En el ámbito municipal, los sentidos gubernamentales de *deporte* refieren a la práctica recreativa y de actividad física disolviendo su componente competitivo y colaborando con el mítico binomio *deporte es igual a salud*. Sin embargo, la recreación o *lo recreativo* emerge como un conjunto de prácticas

⁵ Para ahondar estos aspectos urbanísticos se recomienda consultar a Segura (2009).

raramente especificadas en ambos sectores de la política. Por lo general es representado vagamente como actividad del tiempo libre, no productiva, asociada al juego pero no al jugar como posibilidad subjetiva o grupal de re-crearse, es decir, como práctica del ocio. En línea con estas regularidades y observaciones, se presentarán de modo breve y esquemático algunas sistematizaciones que resultaron de estas primeras indagaciones. Cabe mencionar que las tipologías no son construcciones analíticas cerradas y se exponen por la crítica que habilitan a posteriori.

El deporte en el espacio público como derecho

Esta concepción encuentra su expresión más común y visible en el *deporte para todos*, asociado a la noción liberal de espacio público como espacio de prácticas libres e irrestrictas en la ciudad. Sin embargo, esta es una versión legalista y abstracta tanto del deporte como de la ciudad, en la medida que borra o invisibiliza los conflictos en el espacio urbano y las diferencias que tanto a priori como en efecto existen en sus posibilidades de apropiación. En consecuencia, lo que está en juego en este uso y sentido es la noción de ciudadanía mediada por el deporte. De hecho, la ordenanza municipal 9880 –Código de Ordenamiento y Uso del Espacio Público– refuerza desde esta perspectiva los usos legítimos e ilegítimos del espacio urbano que el espectro gubernamental de prácticas corporales propone.

El deporte y la recreación en el espacio público como forma de encuentro y reconocimiento vecinal/familiar

Este uso político del deporte y la recreación se desprende de la primera tipología pero la especifica en cuanto detalla los fines positivos de las relaciones políticamente deseadas. Esta cuestión puede ser interpretada desde Elías y Dunning (1992) como característica propia del desarrollo de los Estados modernos en el proceso civilizatorio de Occidente. En este proceso, la relevancia social del fenómeno deportivo y de las prácticas deportivas-recreativas reside en su potencia identificatoria y de sociabilidad, descentrando a la religión y al trabajo como núcleos de estas estas funciones sociales y culturales.

La particularidad del caso La Plata reside en que estas formas de sociabilidad e identificación están mediadas por las características urbanísticas de la ciudad, que permiten tanto el desarrollo de diversas prácticas corporales al aire libre como de modos particulares de

construir comunidad(es). Estas características urbanas no definen dichos modos, pero sí consisten en condiciones de posibilidad extraordinarias. En este contexto, la operación discursiva sobre la *familia y lo vecinal* intenta desplazar a la arena de lo público en la ciudad al núcleo de socialización que, tal como afirma Richard Sennett (1978), es históricamente identificado con lo privado y la intimidad. Estas invocaciones a los núcleos básicos de la ciudadanía son, tal vez, intentos por reconstruir o reponer desde otra arista las fracturas institucionales de la modernidad en el mundo contemporáneo.

El deporte en el espacio público como “escuela de vida”

Este uso y sentido está más vigente en las discursividades del nivel provincial, pero se encuentra de modo subyacente en el PREP municipal. Las relaciones entre deporte y valores anclados en las moralidades de ciertas políticas socioeducativas de la provincia de Buenos Aires han sido investigadas y descritas en detalle por Alejo Levoratti (2013b). En la problemática del espacio público urbano estas moralidades aparecen como extensión del deporte institucionalizado e intentan trasladarse a los espacios extramuros. Estas operatorias se observan en la proliferación de clínicas o charlas realizadas en espacios *recuperados* –a veces en las mismas inauguraciones– que son protagonizadas por deportistas reconocidos en el ámbito nacional, cuya intervención en el espacio público se fundamenta en la transmisión de una experiencia educativa/formativa. En efecto, no se considera casualidad sino estrategia el hecho de que ambas políticas insistan sobre sujetos en edades escolarizadas.

El deporte y la actividad física como profilaxis

Este sentido se asienta sobre la ecuación *movimiento es igual a salud*, mediada por el paradigma preventivo en salud pública. La relación mencionada se traduce en la búsqueda de un “estilo de vida activo” (Fraga, 2008), donde movimiento y gasto de calorías equivalen a salud, mientras que la morbilidad de los cuerpos estáticos y sedentarios representa su temido opuesto: la enfermedad. En esta operatoria de demonización del sedentarismo y glorificación de la vida activa convergen tanto los medios masivos de comunicación como las industrias culturales (De Carvalho, 1998), sobre todo en la producción y circulación de imágenes que

exhiben tipos ideales de cuerpo y de comportamientos saludables. Respecto del lenguaje, Mainetti (2006) advierte sobre la medicalización en la vida cotidiana y la penetración del ideal de bienestar con la conformación de una cultura de la salud, en la que se podrían inscribir estas prácticas corporales *profilácticas*.

El juego como herramienta de integración social

Este uso y sentido de las prácticas corporales lúdicas hace referencia explícita a un debate central de lo contemporáneo, que es el reconocimiento y tratamiento de la diversidad. Sin embargo, la política lo reduce a las diferencias entre *niños con capacidades diferentes* o *personas discapacitadas* basadas en algún ideal implícito de normalidad construido en la plena disponibilidad motriz o ausencia de dificultades motrices para jugar. Por ello es que el énfasis está puesto en el espacio, en la estructura del juego y no en el jugar como modo subjetivo y relacional del cuerpo en el espacio. Desde esta perspectiva, lo que integra a los sujetos es el espacio *per se* y no las prácticas o los lazos sociales que a través de las prácticas se efectivizan en esos espacios. La materialidad de la disposición espacial de estos juegos evidencia una tendencia a clasificar y a sectorizar a los niños según estas características aunque discursivamente se procure lo contrario.

Para finalizar, y en tanto estas tipologías no constituyen constructos cerrados, se aclara que la segunda parte de esta investigación se encuentra en desarrollo y hace hincapié en las apropiaciones concretas del espacio urbano por parte de sujetos y grupos deportivos-recreativos en la ciudad, destacando las interrelaciones a las políticas analizadas en estas líneas. En efecto, se argumenta: “[...] lo que da su verdadera forma a una ciudad no son las arquitecturas ni las ingenierías sino los ciudadanos” (Martín Barbero, 2008, p. 217).

BREVES CONSIDERACIONES FINALES

Lo que se observa grosso modo en los señalados usos y sentidos gubernamentales es que el espectro de prácticas corporales tiende a fundirse en un concepto lato de deporte, que lo vacía de su sentido más característico: el del *agon* o competencia. Estas políticas, en donde los usos y sentidos indican que *casi todo es deporte*, se inscriben en la legitimidad que proveen los registros de significación sedimentados en la vida cotidiana o más conocidos como registros de *sentido común*. Algo similar sucede con las relaciones entre espacio público y espacio urbano. A menudo, estas suelen confundirse y utilizarse como sinónimos por el hecho de que, en su concepción clásica, son términos emparentados por su genealogía occidental. Como señala Jean-Marc Ferry (2001) la historia del concepto espacio público se remonta, en su concepción antigua, al *agora* –la plaza– y la *polis* –la ciudad– ateniense.

Las prácticas corporales asociadas a esta concepción del espacio público aparecen en el corpus de estas políticas como actividades y espacios de uso libre y gratuito. Como se ha mencionado en el apartado anterior, esta caracterización de las prácticas en el espacio público como *derecho ciudadano* enmascara tanto la dimensión conflictiva de las relaciones entre ciudad y corporalidades como el carácter procesual de lo público. Por el contrario, como afirma Gabriel Cachorro (2009), las prácticas corporales realizadas por sujetos y grupos en la ciudad también construyen ciudadanía. Es decir, desde una perspectiva sociocultural del espacio público urbano, los marcos legales y políticos solo constituyen las garantías abstractas o las condiciones de posibilidad sobre las que se practica la ciudadanía, sea acatando las producciones políticas del espacio urbano en cuanto *bien público* o interpelando estas propuestas a través de otras prácticas corporales.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Borja, J. y Muxí, Z. (2000). *El espacio público: ciudad y ciudadanía*. Barcelona: Electa.
- Buenos Aires (2012). Decreto 112/12. Creación de la Secretaría de Espacio Público de la provincia de Buenos Aires.
- Cachorro, G. (2009). Prácticas corporales. Traducción de sentidos en la ciudad. *Pensar a Práctica* 12(2), 1-10.
- Cachorro, G. César, A.R., Scarnatto, M., Villagrán, J.P. (2010). La ciudad, los jóvenes y el campo de las prácticas corporales. *Revista Brasileira do Ciências do Esporte* 31(3), 43-58.
- De Carvalho, Y. M. (1998). *El "mito" de la actividad física y la salud*. Buenos Aires: Lugar Editorial.
- Ferry, J. M. (2001). Las transformaciones de la publicidad política. En Ferry J.M. y Wolton, D. (comp.). *El nuevo espacio de lo público*. Barcelona: Gedisa.
- Fraga, B. A. (2008). Estilo de vida activo: un nuevo orden físico-sanitario. En: P. Scharagrodsky (comp.). *Gobernar es ejercitar. Fragmentos históricos de la Educación Física en Iberoamérica* (pp.169-176). Buenos Aires: Editorial Prometeo.
- Gorelik, A. (2008). El romance del espacio público. *Alteridades* 18(36), 33-45.
- Guber, R. (2001). *La etnografía. Método, campo y reflexividad*. Bogotá: Norma.
- Honorable Concejo Deliberante de La Plata. (2008). Ordenanza 10.459: "Chau baldío".
- Honorable Concejo Deliberante de La Plata. (2005). Ordenanza 9880: Código de Ordenamiento y Uso del Espacio Público.
- Lahera, E. (2004). Política y políticas públicas. En: *CEPAL-Serie Políticas sociales*, 95. Santiago de Chile.
- Levoratti, A. (2013a). Deporte recreativo o social. La competencia dividiendo al campo deportivo. En: J. Branz, J. Garriga Zucal y V. Moreira (comp.). *Deporte y Ciencias Sociales. Claves para pensar las sociedades contemporáneas* (pp. 265-292). La Plata: EDULP.
- Levoratti, A. (2013b). *Disputas por el sentido del deporte en programas de política socioeducativa. Un análisis sobre sus representaciones y prácticas en funcionarios estatales y profesores de educación física (Provincia de Buenos Aires, 2004-2011)*. Tesis inédita de Maestría. Buenos Aires: Universidad Nacional de San Martín.
- Mainetti, J. A. (2006). La medicalización de la vida y el lenguaje. *Electroneurobiológica* 14(3), 71-89.
- Marradi, A.; Archenti, N. y Piovani, J. (2007). *Metodología de las Ciencias Sociales*. Buenos Aires: Emecé Editores.
- Martín Barbero, J. (2008). Lo público. Experiencia urbana y metáfora ciudadana. *Cuadernos de Información y Comunicación*, 13, 213-226.
- Oszlak, O. y O'Donell, G. (1995). Estado y políticas estatales en América Latina: hacia una estrategia de investigación. *Redes* 2(4), 99-128.
- Reguillo, R. (2012). Los estudios culturales. El mapa incómodo de un relato inconcluso. *Revista de Estudios para el Desarrollo Social de la Comunicación* 1(2), 189-199.
- Segura, R. (2009). La persistencia de la forma (y sus omisiones). Un estudio del espacio urbano de la ciudad de La Plata a través de sus ciudades análogas. *Cuadernos de Antropología Social*, 30, 173-197.
- Taylor, S. y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Barcelona: Paidós.
- Williams, R. (2012). *Cultura y Materialismo*. Buenos Aires: La Marca Editora.

DEPORTE Y POLÍTICA PÚBLICA EN EL MUNICIPIO DE AVELLANEDA: ARTICULACIONES ENTRE LO LOCAL Y LO NACIONAL

SPORT AND PUBLIC POLICY IN THE MUNICIPALITY OF AVELLANEDA: RELATIONS BETWEEN NATIONAL AND LOCAL

Verónica Moreira¹

Resumen

Este trabajo trata sobre las políticas públicas producidas en torno al deporte en el municipio de Avellaneda, uno de los 24 distritos que rodea a la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. El trabajo se centra en la presentación de dos programas que el Gobierno comunal ha impulsado para desarrollar el deporte entre niños, niñas y jóvenes del municipio. Los programas están destinados a la promoción del deporte en dos modalidades, que las autoridades presentan como dimensiones complementarias: el deporte recreativo y el deporte de alto rendimiento. La presentación, además, permite exponer algunas de las condiciones de cómo se practica deporte en este partido bonaerense. Finalmente, el trabajo permite observar cómo los ideales que sustentan las políticas públicas comunales se articulan con los preceptos que atraviesan las políticas del deporte del gobierno nacional.

Palabras claves: políticas públicas, deporte, Gobierno municipal, Gobierno nacional.

Abstract

This paper deals with public policies produced around sports in the municipality of Avellaneda, one of the 24 districts surrounding the city of Buenos Aires. The paper focuses on the presentation of two programs that the city government has pushed to develop sport among children and youth from the municipality. The programs are aimed at promoting the sport in two modes: recreational sport and competitive sport. This presentation also allows exposure to some of the conditions of how this sport is practised in the Buenos Aires district. Finally, this paper allows us to observe how the communal ideals underlying public policies articulate with the precepts that cross political sport national government.

Keywords: public policy, sport, local government, national government.

Fecha de recepción: 16 de octubre de 2014

Fecha de aprobación: 23 de marzo de 2015

Para citar este artículo:

Moreira, V. (2015). Deporte y política pública en el municipio de Avellaneda: articulaciones entre lo local y lo nacional. *Lúdica Pedagógica*, (21), 53-61.

¹ Doctora en Ciencias Sociales (UBA), magistra en Antropología Social (UNSAM) y Licenciada en Antropología (UBA). Instituto de Investigaciones Gino Germani (Facultad de Ciencias Sociales, UBA) y Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas. Correos electrónicos: mvmoreira@yahoo.com.ar, vmoreira@sociales.uba.ar

INTRODUCCIÓN

Cuando retorné mi trabajo de campo durante 2013 para continuar con el estudio sobre las relaciones entre política tradicional y fútbol en Avellaneda –un partido del Conurbano Bonaerense, ubicado al sur del centro administrativo de la República Argentina–, me topé con un tema que no había considerado con antelación: las políticas públicas municipales destinadas al desarrollo del deporte. Sí sabía que dicho municipio contaba con la presencia de tres clubes de fútbol de la primera división y dos de las categorías del ascenso de la Asociación del Fútbol Argentino (AFA); y que esta particularidad se afianzaba con un hecho que es único en el mundo: la convivencia de dos estadios construidos a doscientos metros de distancia entre sí que, además, pertenecen a dos clubes considerados dentro de los *cinco grandes* del fútbol nacional, el Club Atlético Independiente y Racing Club. Las autoridades locales habían especulado, en otros tiempos, en construir en esta zona un circuito turístico con un estadio único como epicentro. Este proyecto nunca se concretó porque entre sus autores seguramente primó la medida económica y la sensatez futbolística. En Argentina, a diferencia de otros países, hay una ecuación que tiene peso de ley entre los hinchas: un club de fútbol = un estadio.

No obstante, en materia deportiva, otros proyectos tomaron forma y se fueron cristalizando en políticas públicas definidas, en especial desde la asunción del intendente del municipio en el año 2011. A partir de dicho periodo, cobraron protagonismo dos programas que tuvieron como meta impulsar de manera complementaria el desarrollo del deporte entre los habitantes del partido. En efecto, este trabajo tiene como objetivo reflexionar sobre las políticas públicas deportivas en Avellaneda durante la última gestión de gobierno (2011-2015). Como las propuestas del municipio se sostienen sobre una serie de ideales que también caracterizan a un sector de las políticas públicas nacionales, creo conveniente presentar ciertas líneas que permiten observar la articulación entre ambas esferas: lo local y lo nacional. Por último, cabe aclarar, que los datos que sustentan el argumento de esta reflexión responden al trabajo de campo realizado entre los funcionarios del Gobierno comunal, que comenzó en 2013 y que continúa en la actualidad.

Programas del gobierno municipal: *Aliento* y *Alentar*²

Avellaneda se ubica al sudeste de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Limita, además, al sur con el partido de Quilmes, al oeste con el partido de Lanús y al este con el río de La Plata. El partido está compuesto por siete localidades que agrupan a unos 330.000 habitantes en una superficie que alcanza los 54 km². Los representantes del poder político local suelen presentar a Avellaneda como uno de los municipios más importantes de la provincia de Buenos Aires por su ubicación geográfica, historia, patrimonio cultural y deportivo, y su desarrollo industrial y comercial.

Luego de la apertura democrática en 1983, representantes de distintas fuerzas políticas ocuparon la Intendencia (Unión Cívica Radical, Alianza y Partido Justicialista). No fue hasta 2011, con la asunción del actual intendente, el ingeniero Jorge Ferraresi, que el deporte adquirió mayor legitimidad debido a la creación de la Secretaría de Deportes y Relaciones con la Comunidad³.

El secretario a cargo de esta explicó las ganancias del caso durante una conversación personal: “[...] participación en el gabinete, sentarse con el intendente en las reuniones anuales de gestión, buscar consenso en políticas deportivas... tener recursos humanos y dinero”. “Aliento” y “Alentar” son dos programas de dicha secretaría.

El funcionario agregó también en dicha conversación que “Aliento” es un incentivo deportivo cuyo objetivo es “colaborar con el desarrollo de la carrera de deportistas de alto rendimiento de la ciudad, quienes compiten en distintas disciplinas”. El programa de incentivo a los deportistas *amateurs* consiste en la entrega de una ayuda para “financiar parte o la totalidad de la participación en competencias de distinta índole, según la capacidad de cada deportista de forma particular”. Los deportistas que reciben este incentivo no se dedican a la práctica de fútbol, que es el deporte profesional

2 Por medio de la cursiva se indican los términos nativos (que una vez presentados tendrán el formato normal del texto) y a las comillas para las expresiones de los actores.

3 Dentro de la estructura orgánica de la municipalidad también se encuentran las siguientes secretarías: Privada; Gobierno; Seguridad; Obras y Servicios Públicos; Hacienda y Administración; Legal y Técnica; Salud; Producción, Política Ambiental y Empleo; Política Social y Desarrollo Humano; Cultura; Educación y Promoción de las Artes.

por excelencia en Argentina⁴. Ellos practican natación, taekwondo, patín artístico, pádel, judo, boxeo, lanzamiento de martillo, triatlón, equitación, pentatlón moderno, tenis, bocha (paralímpica) y atletismo. Cuando un joven futbolista, que tal vez comienza su práctica desde pequeño en un club de barrio o sociedad de fomento, expone su talento, es convocado por una institución que financia los costos de su carrera (viáticos, indumentaria, pasajes). Un futbolista que logra insertarse finalmente en el mercado laboral, profesional deportivo, pauta con el club que representa un sueldo por su actuación. La carrera de los atletas de otras disciplinas es distinta: transitan en el amateurismo, con un sostén básico de sus clubes (que refiere principalmente a la logística de las competencias y al espacio físico) y sin el apoyo económico del sector privado. Cuando los atletas se dedican a deportes *amateurs* resulta una prioridad conseguir el aporte empresarial. Como me explicó el nadador paralímpico, Ariel Quassi:

[...] el tema es cultural ya que en otros países se acostumbra a que las empresas patrocinen deportistas, lo cual tiene un beneficio impositivo. Lamentablemente en nuestro país, por distintas cuestiones, las empresas no enfocan sus intenciones en mostrarse de esta manera, sumados a la política impositiva y su reiterada evasión por parte de quienes deben aportar, resulta muy negativo para el deporte en sí.

En una entrevista realizada por un medio partidario del Club Atlético Independiente en 2011 resaltó:

[...] tengo la suerte de que me va bien, y puedo dedicarme a esto [...]. Entreno dos veces por día, de lunes a sábados, me levanto a la mañana, vengo a entrenar al club (Independiente), después vuelvo a mi casa, descanso, y vuelvo a entrenar. [...] Hay muchísimas cosas para hacer, me gustaría poder trabajar para que los deportistas tengan más comodidades de las que pude haber tenido yo al momento de entrenar y competir. Hoy lo que falta es apoyo económico. Hace poquito pudimos conseguir un plan de la municipalidad de Avellaneda que nos va a ayudar para salir a competir, pero la problemática del deportista argentino es el día a día. Esto es un trabajo para mí, si no tengo becas, *sponsors* y entradas mensuales, el entrenamiento diario se hace muy complicado. Nosotros tenemos muchos gastos de movilidad, suplementos, indumentaria.

4 El profesionalismo surgió en 1931.

Y se hace imposible sin apoyo económico. Para ir a competir y obtener buenos resultados se necesita entrenar, y para entrenar se necesita tiempo. Entonces, esto es un trabajo. Los deportistas trabajamos de deportistas. Entonces, necesitamos apoyo mensual y es lo más complicado para conseguir. Hace 14 años que me dedico *full time* a esto. Esto es una forma de vida [...]. (Entrevista realizada por un socio del Club Atlético Independiente y publicada en el canal del autor en YouTube)⁵.

Del fragmento de la entrevista se desprende una situación particular, que se multiplica entre los atletas argentinos: deportes que son clasificados por sus federaciones como *amateurs* reúnen en su seno a deportistas que forjan sus carreras con una dedicación total o parcial para llegar al alto rendimiento. ¿Cómo financian estos deportistas sus entrenamientos y competencias? Ariel, como nadador de la Selección Argentina, percibe una beca de la Secretaría de Deportes de la Nación y del ENARD⁶. Además, goza del apoyo de un *sponsor*, el sindicato de la Asociación Personal Técnico Aeronáutico (APTA). Asimismo, en sus tiempos libres da clases en la Universidad Argentina de la Empresa, en la carrera de publicidad, dos veces por semana, y colabora en la Secretaría de Deportes y Relaciones con la Comunidad de Avellaneda como coordinador del programa "Alentar". Por eso, como me explicó en una conversación personal:

[...] debo ser de los deportistas que menos recurren al programa Aliento y se debe a que por estar entre los 8 mejores del mundo y ser parte de la Selección Argentina tengo varios de mis torneos cubiertos, por eso suelo recurrir sólo una vez por año para solicitar la colaboración para participar de algún viaje, pero intento hacerlo solo cuando es estrictamente necesario.

5 Entrevista publicada en <https://www.youtube.com/watch?v=JHWQ6rEliN8>

Ariel Quassi participó de los últimos tres Juegos Paralímpicos. Fue campeón argentino durante 11 años –1997 a 2009 de forma consecutiva– y posee el récord mundial de los 50 metros, estilo pecho en pileta corta. Además, fue diploma olímpico en Sídney, Grecia y Beijing.

6 El Ente Nacional de Alto Rendimiento Deportivo comenzó a funcionar en 2010 (reglamentación de 2009) para *potenciar el crecimiento y la consolidación del deporte nacional*. La página oficial explica que sus socios fundadores y coadministradores son el Comité Olímpico Argentino (COA) y la Secretaría de Deportes del Ministerio de Desarrollo Social de la Nación. Los recursos para financiar los proyectos surgen del cargo del 1 % aplicado sobre el abono que las empresas de telefonía celular facturan a sus clientes por los servicios de telecomunicaciones brindados (Ente Nacional de Alto Rendimiento Deportivo, 2014).

La situación de Ariel también la explica el secretario del área del municipio: “[...] cuando tiene que viajar y el Club Atlético Independiente no lo puede ayudar, entonces el municipio lo ayuda con el costo de su traslado”. Precisamente, debido a los problemas de financiamiento que genera el amateurismo, los funcionarios del Gobierno municipal sostienen que intentan gestionar el acceso a recursos que faciliten su participación en competencias nacionales e internacionales. En este sentido, la implementación del programa incluye la articulación con empresas locales para que actúen como *sponsors* de los atletas.

Los deportistas del programa “Aliento”, como tantos otros en Argentina, consideran que sus carreras están atravesadas por el *sacrificio*. Esta categoría es comúnmente usada por los atletas para expresar una serie de adversidades que deben sortear día tras día en su devenir competitivo; adversidades de toda índole que van desde juntar dinero para viajar al lugar de la competencia (en el país o en el exterior), encontrar un espacio apropiado para entrenar con el equipamiento necesario, trabajar con entrenadores indicados para sus objetivos, gozar de atención médica, hasta cuestiones relativas al uso del tiempo libre que implica ausentarse de eventos sociales (cumpleaños, reuniones con amigos, asados familiares). La mayor parte de los 60 integrantes que componen el programa “Aliento” entrenan algunas horas antes o después de su jornada laboral. Su situación no es la que experimenta Ariel Quassi si consideramos el apoyo multisectorial que recibe hoy el nadador. No obstante, estos deportistas –Ariel incluido– piensan sus trayectorias en términos de sacrificio. Esta categoría ha sido analizada por Julia Hang (2011) para los nadadores máster⁷

Hacer el sacrificio significa para *los máster* trabajar para poder reunir la cantidad de dinero suficiente para viajar a los torneos, pero también implica que, a pesar de las obligaciones que la vida adulta y familiar trae consigo, poder organizarse para entrenar y competir, postergar algunos disfrutes en función de afrontar los gastos de los viajes a los torneos. A su vez hay un sentido de sacrificio que se

asocia a lo corporal, al agotamiento, al sufrimiento, a la imposición de ir a entrenar más allá de estar cansado por las obligaciones diarias, de madrugar con el solo objetivo de ir a entrenar o bien de tirarse al agua a pesar del frío [...]. Para *los máster*, entonces, la idea de sufrir y sacrificarse en el entrenamiento, funcionará por un lado como una apuesta a futuro, como una inversión que tendrá sus frutos en la competencia, pero además, como marca de superioridad moral, que hermanará a los nadadores que han compartido y transitado una experiencia de sacrificio en el agua (pp. 121-122).

Asimismo, vale recordar el texto de Wacquant (2006) sobre los boxeadores *amateurs*, habitantes de un gueto negro de Chicago, donde el sacrificio aparece unido a tres condiciones que los atletas deben cumplir para participar de forma óptima en sus combates: cuidar la alimentación, abstenerse de las relaciones sexuales antes de las peleas y limitar los encuentros sociales.

Entre los deportistas que figuran en el programa “Aliento” se destaca a la boxeadora Yésica Bopp, que reúne características particulares. La Tutti, como le dicen, forjó su carrera profesional desde 2008 después de pasar por el amateurismo y, como toda atleta profesional de este deporte, recibe una remuneración por pelea, que es previamente acordada entre su representante y el promotor que organiza el combate. La boxeadora desde sus inicios como profesional recibe el apoyo económico para dedicarse exclusivamente al boxeo de la Asociación de Trabajadores de la Industria Lechera de la República Argentina (Atilra)⁸. Asimismo, en la actualidad, tiene *sponsors* del sector privado que le aseguran una entrada de dinero a cambio de la publicidad que ella hace de la marca en sus presentaciones públicas. Yésica es campeona mundial de la categoría minimosca de la Asociación Mundial de Boxeo y de la Organización Mundial de Boxeo, y de la categoría mosca de la OMB. Por supuesto, debido a su posición, ella no precisa la ayuda del programa “Aliento”.

La boxeadora es una deportista consagrada y es la cara visible de distintas actividades y proyectos que enuncia la Secretaría de Deportes y Relaciones con la Comunidad de Avellaneda. Ella suele participar como invitada estelar de variados eventos que organiza la municipalidad (una clínica de boxeo, la inauguración de las obras de un club, cenas y homenajes). En la actualidad

7 La autora cita un documento de la Federación Internacional de Natación para explicar que “el programa de Máster será promover la salud, la amistad, la comprensión y la competencia a través de natación, saltos, natación sincronizada, waterpolo y natación en aguas abiertas, entre los competidores con un límite mínimo de edad de 25 años (con la salvedad de la inclusión de la categoría “Pre-Master” de 20 a 25 años)”.

8 Atilra apoya a otros boxeadores de envergadura. Entre otros sindicatos de trabajadores que promueven el deporte, se encuentra también el Sindicato de Choferes de Camiones.

integra, junto al nadador Ariel Quassi, el Consejo de Alto Rendimiento Deportivo que, como explicó este último,

[...] tiene como objetivo, a partir del reclutamiento de especialistas en áreas específicas del deporte de la ciudad⁹ poder capacitar y potenciar a los entrenadores y deportistas de la ciudad, supervisar instalaciones existentes y a construir, generar un vínculo por el cual desde el deporte social se llegue a una base importante para luego trabajar el alto rendimiento deportivo.

En relación con el programa “Aliento”, Ariel contó que “en un principio (los deportistas) eran sólo de alto rendimiento y luego por una cuestión de necesidades se amplió un poco más, tratando de organizar a todos los deportistas por niveles para que sea más efectiva la ayuda en sí”, pues hay deportistas de distintas edades y categorías: adultos, juveniles y cadetes. El programa, que no recibe financiamiento del presupuesto del Gobierno nacional, sino que funciona de acuerdo con lo recaudado en una cena anual que se realiza a fin de año entre los empresarios del municipio, tiene como criterios de elección: *la calidad* y el hecho de *ser de Avellaneda*.

Si el programa “Aliento” está pensado como una ayuda a deportistas de élite (o con condiciones para lograr ese nivel), el programa “Alentar” está destinado a, según la página oficial del municipio al deporte recreativo: “[...] fortalecer a las instituciones deportivas, devolviéndoles un rol fundamental en nuestra sociedad [...] cada semana se inauguran nuevas e importantes obras en los clubes de barrio de la ciudad” (Revista Mda, 2011, p. 10). El municipio cuenta con 160 clubes de barrio (124 activos), que son instituciones sociales y deportivas de menor envergadura que los clubes con fútbol profesional¹⁰. La ayuda del programa “Alentar” se cristaliza en materiales para la práctica deportiva (pelotas, redes, palos de *hockey*) y también en el acondicionamiento de las instituciones (pintura, refacción, construcción de techos, baños, gimnasios, pisos, carpintería, instalación eléctrica). El propósito es revitalizar los clubes de barrio, que durante la década de 1990

sufrieron la investida del modelo neoliberal caracterizado por el achique de las funciones del Estado. El intendente comentó en una entrevista publicada en un diario del municipio: “Queremos recuperar todos los clubes de barrio para alegría de nuestros chicos y que en estos espacios se trabaje de manera solidaria con los vecinos” (Diario La Ciudad, 20 de octubre de 2010).

En el mismo sentido, el secretario de Deportes y Relaciones con la Comunidad mencionó: “[...] los clubes para nosotros son la célula primaria del deporte social”. En conversación, el funcionario explicó que en los clubes de barrio y en los cinco polideportivos del municipio funcionan *las escuelas de atletismo y las 90 escuelas* que ofrecen deportes como patín, canotaje, skate, boxeo, judo y demás disciplinas. Al mismo tiempo, el secretario manifestó que al observar que en las escuelas municipales solo había varones haciendo deportes, con excepción de las escuelas de fútbol femenino, decidieron organizar las *ligas municipales* de deportes como *handball*, *hockey* y *vóley* para incorporar a las mujeres. Por otra parte, para establecer una distinción respecto de la política deportiva de otro municipio del Conurbano Sur, el Secretario comentó: “[...] conozco cómo es en Quilmes... ellos financian la liga de fútbol, pagan árbitros, el traslado [...]”. Es decir, los proyectos del municipio vecino estarían destinados principalmente al desempeño del fútbol infantil, que es el deporte que más convocatoria tiene en nuestro país.

Para los funcionarios de Avellaneda, las *ligas recreativas* y *las escuelas* están destinadas a *la inclusión amplia* de los niños y jóvenes del municipio. El deporte es entendido como *un derecho*: todos aquellos que quieren participar de las actividades planificadas por el programa “Alentar” pueden hacerlo. Para esto, los responsables crean un escenario de *oportunidades* a través del acceso gratuito a la práctica deportiva y la oferta *descentralizada* de disciplinas distintas, distribuidas en todo el territorio local. En este repertorio, las categorías *deporte recreativo* y *deporte social* actúan como sinónimos, pues ambas son usadas en términos de *inclusión*, *integración* y *derecho*, donde no se privilegia *la calidad* sino el *jugar por jugar*. No obstante, las categorías conllevan una contradicción de la que dio cuenta el mismo secretario que risueñamente indicó: “[...] bueno... recreativo, pero cuando están jugando quieren ganar” (y a veces en pos de ganar, los

9 Yésica Bopp en boxeo, Ariel Quassi en deporte paralímpico, Maxi Schell en pentatlón moderno, Daniel Gómez en atletismo y Román López en el área dirigenal deportiva.

10 No obstante, hay que considerar que el Club Atlético Independiente, Racing Club y Arsenal Fútbol Club en su calidad de asociaciones civiles brindan una variada oferta de deportes amateurs y actividades sociales.

equipos se arman entre aquellos que tienen mejores condiciones).

Un aspecto complementario que hace funcionar el programa “Alentar” es el de los *recursos humanos*. En este sentido, el programa ofrece *pasantías educativas del Instituto de Educación Física* ubicado en el municipio (Instituto Superior de Formación Docente N.º 101, que depende de la Provincia de Buenos Aires). Cada año, 60 jóvenes egresados reciben una beca de \$750 para dar clases en las escuelas municipales dos veces por semana por dos horas. Es un convenio para que los alumnos que egresan del profesorado inicien su trayectoria laboral.

Para el secretario de Deportes de Avellaneda, la enseñanza y la práctica regular de distintos deportes en el municipio podrían producir otras consecuencias positivas. “El deporte social necesita algo más. Los políticos compran materiales para la iniciación deportiva (por ejemplo, un palo de *hockey* que cuesta \$100), pero no lo compramos siempre, lo compramos una vez”. Si después las chicas quieren seguir jugando, se espera que las familias hagan el esfuerzo de comprar uno nuevo si lo necesitan. Las chicas que terminan la escuela en alguna institución y quieren seguir jugando “no pueden ir al Regatas, que es el más elitista de Avellaneda, tampoco a Arsenal (Fútbol Club) que tiene una cuota alta”. Entonces la idea del secretario es que aquellas que quieran seguir jugando puedan hacerlo en el Poli-deportivo Sarmiento, ubicado en la localidad de Villa Domínico. Lo mismo piensa para un deporte como el vóley. El secretario imagina la posibilidad de formar

[...] una selección de vóley de Avellaneda que tal vez no juegue en la Liga de Honor, que juegue siempre en la D, pero que las chicas sigan jugando, y una vez que entran en el circuito, se van vinculando y pasando a otros clubes. Se arma el intercambio de jugadoras entre instituciones. A Bolívar¹¹... ¿por qué se lo conoce?..., por su vóley.

Así, el deporte funcionaría no solo como un espacio de integración e inclusión de los jóvenes sino también como un medio para promocionar la gestión

11 El Club Ciudad de Bolívar es de San Carlos de Bolívar, de la provincia de Buenos Aires, que se formó en 2002 para competir en la liga más importante de vóley. Los logros sostenidos del equipo llevaron a que la ciudad fuera conocida masivamente. Otro ejemplo es el equipo Loma Vóley, que es una formación que representa al Partido de Lomas de Zamora, ubicado en el Conurbano Sur.

gubernamental y la imagen de los responsables de los proyectos políticos. Los deportistas podrían llevar a distintos lugares *la marca registrada* del partido.

ARTICULACIONES CON LA POLÍTICA NACIONAL

En 2011, Ferraresi ganó con holgura las elecciones municipales en representación del Partido Justicialista, que era (y sigue siendo) la fuerza política central del Frente Para la Victoria (FPV), liderado en un primer momento por Néstor Kirchner, y en la actualidad por la Presidenta de la Nación, Cristina Fernández de Kirchner.

En rigor, después de casi 15 años al frente de la Secretaría de Obras y Servicios Públicos (1991-1999 y 2003-2009) de Avellaneda, el ingeniero Ferraresi desempeñó el cargo de intendente interino entre 2009 y 2011 en reemplazo del renunciante intendente que dejó su función para sumarse al Ministerio de Desarrollo Social de la Provincia de Buenos Aires. Ferraresi es un intendente *kirchnerista*, como se conoce a los políticos que adhieren al Gobierno nacional. Este se distingue por una serie de medidas *progresistas* que fueron elaboradas para solucionar problemas de distinta índole, que resulta complicado detallar aquí¹². No obstante, para contextualizar el argumento de este trabajo, se nombran solo algunas decisiones gubernamentales. Durante los años transcurridos desde la asunción del expresidente de la Nación Néstor Kirchner en 2003, se impulsaron las siguientes medidas: extensión de los derechos jubilatorios a alrededor de dos millones de personas cuyos aportes previos habían sido irregulares o nulos; otorgamiento de la Asignación Universal por Hijo para los niños y jóvenes de los sectores más vulnerables; televisación del fútbol profesional por los canales abiertos; promulgación de la ley de matrimonio igualitario entre personas del mismo sexo y la ley de identidad de género, que permite que personas trans (travestis, transexuales y transgéneros) sean inscriptas en sus documentos personales con el nombre y el sexo de elección; creación de Universidades Nacionales en distintos puntos del país (como la Universidad Nacional de Avellaneda). Estas y otras decisiones fueron

12 Puede consultarse Romero (2012) para observar el estilo de gobierno desde una perspectiva crítica.

pensadas como propuestas generadoras de *igualdad, inclusión e integración*.

La Secretaría de Deportes y Relaciones con la Comunidad de Avellaneda funciona en un edificio reciclado que lleva el nombre *27 de Abril-Néstor Kirchner*. Allí, cuando le pregunté al Secretario del área en qué casos se habían inspirado para formular los programas “Aliento” y “Alentar”, explicó que era

[...] inspiración del intendente, que la propuesta había nacido desde la asunción de Jorge y que el trabajo municipal se basaba mucho en las instituciones, pero que, lógicamente todos nos inspiramos en un Gobierno central, con el que empezamos a entender las desigualdades.

Así, las políticas públicas deportivas municipales se insertan en la línea interpretativa de las políticas de orden nacional en distintos ámbitos (salud, educación, desarrollo social, trabajo, etc.) que se basan en “la ampliación de derechos y oportunidades”.

Las articulaciones con la política nacional son múltiples¹³. En el caso del deporte, observamos la coincidencia de una serie de ideales que se cristalizan en políticas públicas definidas, y en convenios concretos entre el Gobierno municipal y el Gobierno nacional. En este sentido, vale aclarar que la Secretaría de Deportes de la Nación funciona bajo la órbita del Ministerio de Desarrollo Social del Gobierno central. Esto implica pensar, desde el punto de vista de los funcionarios, que el deporte es un espectáculo o un entretenimiento, así como también una herramienta del proyecto de inclusión y ampliación de derechos.

En términos de los vínculos entre el Gobierno local y el Gobierno nacional existen programas como, entre otros, el que vincula a *las cinco disciplinas de contacto* (en Avellaneda) *en convenio con el ENARD*. En junio de 2013, se inauguró el primer *Centro de Deportes de Combate del país* en el Gimnasio José María Gatica en la localidad de Villa Domínico. Allí, jóvenes de entre 13 y 16 años practican lucha, karate, taekwondo, boxeo y judo, en un espacio que cuenta con dos tatamis, un *ring* de box, bolsas de boxeo, pesas y aparatos de musculación. Representantes de distintos espacios de la política (local y nacional) y espacios deportivos (de las

federaciones de los deportes involucrados) participaron de la inauguración del Centro. Entre los objetivos del emprendimiento se mencionaron: “[...] acompañar la evolución de los deportistas y ampliar la base para detectar jóvenes valores procurando la igualdad de posibilidades para todos”. El intendente del municipio expresó:

Para algunos esta obra es un gasto pero para nosotros es una gran inversión. Trabajamos permanentemente con los clubes y deportistas de nuestro municipio y en este lugar que se inaugura hoy vamos a preparar deportistas para los Juegos Olímpicos. Sabemos que hay muchos jóvenes que tienen la capacidad de ganar las olimpiadas pero quizás no tienen el respaldo, entonces aquí estamos nosotros como Estado, para darles las herramientas necesarias para cumplir sus sueños [...]. Este Centro es el primero del país que se lanza para que los chicos sean representantes olímpicos, por eso le agradecemos a la presidenta Cristina Fernández; a la ministra de Desarrollo Social, Alicia Kirchner; a la Secretaría de Deporte de la Nación y al ENARD. Trabajamos en la inclusión y el desarrollo de los chicos. Esta política deportiva la creamos para que perdure y por eso acompañamos a la presidenta en este liderazgo de la Argentina (La Noticia del Sur, 4 de junio de 2013).

Por último, el Gobierno nacional posibilita la canalización de dinero para invertir en *grandes obras*. De allí salieron los fondos para recuperar el *polideportivo Sarmiento* en el Parque Domínico donde se estableció la agrupación de atletismo *Oswaldo Suárez*, y para la construcción del Club Nueva Esperanza 2000, en uno de los barrios más pobres del partido, Villa Tranquila. Frente a la obra en construcción figura el siguiente cartel: *Aquí la nación también crece*.

CONCLUSIÓN

Los significados que rodean a los programas “Aliento” y “Alentar”, que impulsa el intendente que adhiere al *modelo kirchnerista*, deben entenderse en el entramado de significados que surgen de las políticas públicas del Gobierno nacional. Que el deporte se haya convertido para el gobierno municipal en un espacio para la producción de políticas públicas –con tales sentidos– no es una casualidad. Avellaneda es un partido donde conviven reconocidos clubes de fútbol, de distintas divisiones, que ofrecen en su calidad de instituciones

¹³ Para tratar en profundidad las articulaciones entre la política municipal, provincial y nacional en torno a proyectos deportivos recreativos en la ciudad de La Plata, ver Levoratti (2013).

sociales y deportivas la posibilidad de practicar disciplinas *amateurs* y realizar actividades recreativas. Avellaneda, además, se destaca por la vigencia de 124 clubes de barrio, ubicados en distintos puntos del territorio comunal. Así, ambos aspectos se conjugan en esta coyuntura: el deporte como política de inclusión, integración e igualdad para los habitantes del municipio.

El programa “Aliento” está destinado a los atletas de alto rendimiento que quieren posicionarse en los mejores puestos de las competencias nacionales e internacionales. Los funcionarios presentan los beneficios del programa y, en dicho proceso, exponen las dificultades que encuentran los atletas cuando quieren dedicarse a la práctica *full time* de un deporte *amateur*. Ellos –y los deportistas también– dan cuenta de la falta de recursos económicos para el desarrollo de las carreras deportivas. Muestran así que el deporte de alto rendimiento se realiza bajo condiciones de carencia. Las políticas públicas del Gobierno municipal intentan superar alguna de las dificultades que viven los atletas, financian una participación por año en una competencia a cada uno de ellos. Lo hacen recurriendo a la donación de dinero de las empresas de Avellaneda. Por lo general, la dificultad que tienen los deportistas *amateurs* para conseguir auspiciantes del sector privado se funda en la escasa cobertura que los medios de comunicación hacen de sus actuaciones.

Los deportistas de alto rendimiento han señalado que la práctica del deporte es un trabajo. Si bien la categoría no fue desarrollada profundamente en este artículo, la misma sugiere algunos sentidos. Por un lado, el deseo del deportista de dedicarse al deporte de forma exclusiva. Esto es, vivir para y del deporte. Una meta que todos no logran. Por otro lado, el sacrificio que se expresa en términos del esfuerzo económico y físico que deben afrontar día tras día, en circunstancias desfavorables, antes o después de su trabajo efectivo.

El caso del nadador paralímpico Ariel Quassi es especial porque recibe el apoyo económico del ENARD y de

la Secretaría de Deportes de la Nación, así como también de un *sponsor*. Ariel, a la inversa de la mayoría, trabaja –como profesor de publicidad en la Universidad de la Empresa– en su tiempo libre. Es profesor cuando no entrena. Su verdadero trabajo es la natación. Para Yésica, que es una boxeadora exitosa, la situación también es favorable y distante de la situación de los atletas del programa que no gozan de becas ni *sponsors*. No obstante, para los deportistas que se dedican al deporte de élite, la condición sigue siendo la del sacrificio por la serie de adversidades que afrontan o debieron afrontar durante la trayectoria de sus carreras.

El presente trabajo muestra una situación que atraviesa el deporte de élite en Argentina: ¿Cómo financian los atletas, que se dedican a deportes *amateurs*, sus entrenamientos y competencias? El Gobierno nacional ayuda a un sector de los deportistas de alto rendimiento a través de becas y subsidios. También pauta convenios con los municipios en nombre de los valores e ideales presentados más arriba, como la apertura de centros de entrenamiento y capacitación. Estos lugares se piensan en un doble sentido: como espacios para la búsqueda de talentos y como espacios que amplían las oportunidades para hacer deporte.

El deporte social o recreativo se conecta con el deporte de élite pues, como dijo Ariel Quassi, un objetivo del Consejo Deportivo de Alto Rendimiento de Avellaneda es “generar un vínculo por el cual desde el deporte social se llegue a una base importante para luego trabajar el alto rendimiento deportivo”. Como se desprende del objetivo del Concejo y de la puesta en práctica del deporte recreativo en los clubes de barrio y en las escuelas municipales, el programa “Alentar” expone sus contradicciones. Si bien el programa valora positivamente la inclusión e integración de niños y jóvenes de todas las condiciones y orígenes a partir del objetivo *jugar por jugar*, estos principios pueden encontrar sus límites en el deseo de ganar y en la elección de los mejores para competir.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Hang, J. (2011). Sacrificio y sociabilidad en el entrenamiento de nadadores máster. *Educación Física y Ciencia*, 13, 111-125.
- Diario La Ciudad, Inauguraron obras en el Club Albión, en el marco del Programa Municipal Alentar. Recuperado de <http://laciudadavellaneda.com.ar/inauguraron-obras-en-el-club-albion-en-el-marco-del-programa-municipal-alentar/>
- Ente Nacional de Alto Rendimiento Deportivo, 2014.
- La Noticias del Sur, Avellaneda: inauguran el primer Centro de Especialización en Deportes de Combate en Argentina, 4 de junio de 2013. Recuperado en http://www.lanoticiasur.com.ar/despachos.asp?cod_des=16100&ID_Seccion=178
- Levoratti, A. (2013). *Disputas por el sentido del deporte en programas de política socio-educativa. Un análisis sobre sus representaciones y prácticas en funcionarios estatales y profesores de educación física (Provincia de Buenos Aires 2004-2011)*. Tesis inédita de maestría. Buenos Aires: IDES-IDAES/Universidad Nacional de San Martín, Argentina.
- Revista Municipalidad de Avellaneda (junio de 2011), año VII, N.º 18.
- Romero, L.A. (2012). *Breve historia contemporánea de la Argentina*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Wacquant, L. (2006). *Entre las cuerdas. Cuadernos de un aprendiz de boxeador*. Buenos Aires: Siglo XXI.

REFLEXIONES SOBRE CULTURA, EDUCACIÓN, DEPORTE Y ENTRETENIMIENTO BAJO LA ÓPTICA DE LA EDUCACIÓN FÍSICA BRASILEÑA¹

REFLECTIONS ON CULTURE, EDUCATION, SPORT AND ENTERTAINMENT IN THE OPTICS OF PHYSICAL EDUCATION IN BRAZIL

Lino Castellani Filho²

Resumen

En épocas de megaeventos deportivos en suelo brasileño, donde más que nunca el deporte como negocio/ mercadería se pone en evidencia al costo de la disminución de su comprensión como práctica social constituyente del patrimonio cultural de un pueblo, y el tiempo libre se transforma en tiempo y espacio de consumo bajo la lógica de la industria cultural del entretenimiento. En este artículo se reflexiona sobre cómo, parte contrahegemónica de la reciente (poco más de 30 años) área académica denominada *educación física*, se está apropiando de estas prácticas sociales. Ya sea para efecto de estudios, investigaciones y formación profesional/académica, sea para la configuración de políticas públicas educacionales, deportivas y de ocio que se contrapongan a los intereses de los sectores conservadores del sector deportivo, consciente de que lo que aquí pasa refleja –guardadas las especificidades de cada país– el proceso impuesto a los países sudamericanos sometidos a los impactos de la globalización emprendida bajo la lógica neoliberal.

Palabras claves: Brasil, educación física, deporte, tiempo libre, políticas deportivas y de tiempo libre.

Abstract

In times of mega sporting events on Brazilian soil where more than ever Sport as a business / merchandise evidenced at the cost of decreasing your understanding as constitutive social practice of cultural heritage of a people, and Free Time becomes time and space consumption in the logic of cultural entertainment. This article is provided to reflect on how, hegemonic party against the recent academic sectors us called Physical Education, is appropriating these social practices. Be for purposes of study, research and professional / academic training, which is for setting up educational, sports and entertainment public policy that are against the interests of the conservative sectors of the sports industry, aware that what is happening here reflects - conserve the specificities of each country-the process imposed on the South American countries under the impact of globalization undertaken under the neoliberal logic.

Keywords: Brazil, physical education, sports, leisure, sports and leisure policy.

Fecha de recepción: 16 de octubre de 2014

Fecha de aprobación: 21 de marzo de 2015

Para citar este artículo:

Castellani Filho, L. (2015). Reflexiones sobre cultura, educación, deporte y entretenimiento bajo la óptica de la educación física brasileña. *Lúdica Pedagógica*, (21), 63-75.

1 El presente artículo refleja la actualización y la adaptación al escenario latinoamericano de otro artículo publicado en edición restringida y no comercial bajo la forma de capítulo del libro organizado por Ari Lazzarotti Filho y Fernando Mascarenhas, titulado "Tiempo libre, cultura y educación: contribuciones al debate contemporáneo", publicado en 2010 por la Editorial de la Universidad Federal de Goiás.

2 Doctor en Educación (Unicamp); profesor libre-docente de la Facultad de Educación Física de la Universidad Estatal de Campinas, Unicamp (1986/2011); profesor-visitante de la Universidad Federal de Brasilia (UNB) (2012/13); coordinador del Observatorio del Deporte, Observatorio de Políticas de Educación Física, Deporte y Entretenimiento (CNPQ/Unicamp); secretario Nacional de la Secretaría Nacional de Desarrollo del Deporte y del Tiempo Libre del Ministerio del Deporte (2003/2006); presidente del Colegio Brasileño de Ciencias del Deporte (CBCE) (1999/2001; 2001/2003); presidente de la Asociación de Docentes de la Unicamp, Adunicamp (1996/1998). Correo electrónico: lino.castellani@uol.com.br

PARA INICIAR LA CONVERSACIÓN

La previsión de crecimiento de la industria del entretenimiento era de 6,4 % al año, en promedio, hasta 2011, cuando sus ingresos pasarían de los US\$ 2 billones (2 trillones en moneda brasileña). Esto revelaba un estudio de la consultoría Pricewaterhouse Coopers (www.pwc.com). Su principal avance ocurriría en los países del BRIC (Brasil, Rusia, India y China). Es lo que se extraía de su documento *Global Entertainment and Media Outlook: 2007-2011*. El estudio realiza proyecciones para 14 segmentos de esta industria, como los mercados de televisión, Internet, música, cine, *games*, libros, revistas y periódicos. Dividido en regiones (EE. UU., EMEA [Europa, Medio Oriente y África], este de Asia, Canadá y Latinoamérica) y abarcando 58 países, prevé para Latinoamérica un crecimiento anual de la industria del entretenimiento del orden de 8,9 % al año.

LA CULTURA GLOBAL³

No hay sociedad, solamente individuos.
Margaret Thatcher.

Hobsbawm (1997) imputa al desmoronamiento de la familia tradicional, alcanzada por el nuevo individualismo moral de fines del siglo XX –que tiene en la frase de la ex primera ministra inglesa, por él citada, su expresión mayor– el núcleo básico de la brecha que se abrió entre las reglas de vida y moralidad y la realidad del comportamiento de final de siglo. Conforme Hobsbawm (1997):

Las consecuencias materiales del aflojamiento de los lazos de familia tradicionales fueron talvez aún más serias, ya que [...] la familia no era apenas lo que siempre fuera, un mecanismo para reproducirse, sino también un mecanismo para la cooperación social, [y] como tal, fue esencial para el mantenimiento tanto de la economía agraria como de las primeras economías locales y globales (p. 332).

Una vez que tal institución y sus valores intrínsecos pasaron a no pertenecer más a una perspectiva de ordenamiento social, que relacionaba a las personas entre sí, asegurando la cooperación social y la reproducción

[...] desapareció la mayor parte de su capacidad de estructurar la vida social humana [que] encontró expresión ideológica en una variedad de teorías, del extremo liberalismo de mercado al “posmodernismo” y cosa y tal, que intentaban contornar enteramente el problema de juicio y valores, o antes, reducirlos al único denominador de la irrestricta libertad del individuo (Hobsbawm, 1997, p. 332).

Para Octavio Ianni (1997),

[...] está en marcha la racionalización del mundo, comprendiendo las relaciones, procesos y estructuras con que se perfeccionan la dominación y la apropiación, la integración y el antagonismo [pues] la cultura del capitalismo seculariza todo lo que encuentra por delante y puede transformar muchas cosas en mercancía, inclusive signos, símbolos, emblemas, fetiches [ya que] esta es una exigencia de la racionalización formal, pragmática, definida en términos de fines y medios objetivos, inmediatos [...] cada vez más vacía de valores generales y particulares que no pueden traducirse en los términos del statu quo [es decir], poco a poco, en todos los lugares, regiones, países, continentes, aunque de las diferencias socioculturales que les son propias, los individuos y las colectividades son movidos por la mercancía, mercado, dinero, capital, productividad, lucro (pp. 71-72).

Tal entendimiento se inscribe en una de las dos comprensiones de la *cultura global* traducidas por Marcos Augusto Gonçalves (1997). En dicha nota, el autor la describe como:

“[...] [la] visión de un mundo crecientemente limpio, informatizado, en el cual los pueblos y los individuos se benefician de las maravillas de la técnica y cultivan la semilla de la conciencia planetaria que triunfará en la aldea global del tercer milenio”, asimismo presenta otra noción de cultura global reconocida como el “resultado de la extensión de una determinada cultura a los límites del globo (donde), un mismo sistema de creencias, comportamientos y representaciones se expande sobre la Tierra, suplantando las fronteras nacionales, subyuga la heterogeneidad y se impone como totalidad uniformizada (Gonçalves, 2007, p. 10).

Por lo menos es así que percibimos a Ianni (1997) cuando dice:

[...] bajo varios aspectos, el nuevo ciclo de occidentalización recoloca el problema de la mundialización de la industria cultural, con la expansión de los medios de comunicación de masas y la producción de una cultura de tipo internacional popular

3 El texto siguiente es un extracto del capítulo II (*En Tiempos de Globalización*) de mi tesis de Doctorado “*La Educación Física en el Sistema Educativo Brasileño: Camino, paradojos y perspectivas*”.

[donde] se verifica la movilización de todos los recursos disponibles de los medios de comunicación, de los medios en general, impresos y electrónicos, de modo a “reeducar” pueblos, naciones y continentes (p. 73).

Pues el centro irradiador de todo esto, ventilado por Gonçalves, tiene un nombre: *imperialismo capitalista*, “cuya hegemonía económica, tecnológica y cultural podría ser coronada con la conquista final del planeta” (Gonçalves, 1997, p. 10). Ni una cosa ni otra, con equilibrio, relativiza Gonçalves (1997) al afirmar:

[...] realmente, ninguna mirada podrá aprehender las transformaciones por las que pasa el mundo sin ver el papel desempeñado por la informática, por la robótica, por las comunicaciones por satélite, por la Internet y por los modernos medios de transporte [como también] de la misma forma, es cierto que los estadounidenses dominan la industria cultural en escala mundial y venden su cultura y sus productos a todos los rincones del mundo. Algunos hechos, sin embargo, conspiran tanto contra el fetiche y la apología de la técnica como el determinismo militante (p. 10).

Apuntando los deslices de una y de otra vertiente — de la euforia en torno de los medios de comunicación e informática, análoga a la actitud del hombre del siglo XIX frente a la ciencia/tecnología, a aquella de la inexorabilidad de la macdonaldización del planeta, Gonçalves entiende que es natural que en este mundo transformado por la internacionalización “aparezca la nostalgia de la comunidad integrada, que inmoviliza al individuo en un espacio físico, afectivo y simbólico determinado (donde) las relaciones sociales se basan en el cara a cara y donde florecen formas culturales ‘verdaderas’” (Gonçalves, 1997, p.10). Pues las dificultades de la occidentalización se establecen en el hecho de que

[...] las naciones dominantes y las organizaciones multinacionales actúan de modo diverso, divergente o incluso contradictorio, unas en relación a las otras, y porque los pueblos, grupos, clases, nacionalidades o sociedades no occidentales [...] también poseen su cultura, continúan a producir culturalmente, devuelven elementos culturales occidentales con ingredientes nativos, cuando no lanzan en la sociedad mundial sus producciones originales (Ianni, 1997, pp. 74-75).

Es lo que también nos expone Hobsbawm (1997) en relación a los *blue jeans* y al *rock*, al tratar el

internacionalismo sin malestares nacionalistas de la nueva cultura joven en las sociedades urbanas:

Esto reflejaba la abrumadora hegemonía cultural de los EE.UU. en la cultura popular y en los estilos de vida, aunque se deba notar que los propios núcleos de la cultura joven occidental eran lo opuesto del chauvinismo cultural, sobre todo en sus gustos musicales. Acogían estilos importados del Caribe, de América Latina y, a partir de la década de 1980, cada vez más, de África (p. 320).

Lo que parece estar evidente en lo expuesto anteriormente es que la mundialización del capital requiere un proceso análogo en la cultura, porque la pluralidad de estándares de vida, de objetos y hábitos de consumo obstaculiza su expansión.

La exigencia de aumentar el número de compradores de objetos proyectados y producidos en forma “standart”, requiere la eliminación de diferencias de comportamiento y de gusto dentro de cada nación (entre la ciudad y el campo, entre clases sociales) y también entre países desarrollados y dependientes (García Canclini, 1983, p. 44).

El investigador estudió ya en la primera mitad de la década del ochenta, mucho antes, por lo tanto, de la popularización del fenómeno de la globalización. Conforme el autor, la unificación internacional de los programas ideológicos destinados a la construcción del consenso de los sistemas políticos de control y represión acompaña la homogenización de la economía.

Cada Estado –afirma– uniformiza y centraliza la vida interna de la nación y, al mismo tiempo, coordina el propio sistema o simplemente lo somete a la organización transnacional de la economía y de la cultura [pues] el crecimiento transnacional del capitalismo requiere, al mismo tiempo, la unificación de cada sistema nacional y su subordinación al orden mayor encabezada por las metrópolis (García Canclini, 1983, p. 44).

EL DEPORTE

El concepto actual de *deporte* –construcción humana históricamente creada y socialmente desarrollada–, tuvo su elaboración teórico práctica de diferentes formas, todas fruto de convenciones edificadas y difundidas a lo largo de la historia. Lo que más se aproxima de una posición consensualmente aceptada o entendida, en las palabras de Valter Bracht (1997) como

[...] una práctica social situada en el cuadro de la cultura corporal surgida en el ámbito de la cultura europea, alrededor del siglo XVIII, con carácter competitivo, cuya ejecución reposa esencialmente sobre la idea de lucha contra un elemento definido: una distancia, una duración, un obstáculo, una dificultad material, un peligro, un adversario (s.p.)⁴.

Aunque el estudio citado en el inicio no haga mención al *deporte*, ya se ve integrado a los temas absorbidos por la industria del entretenimiento, que lo tiene como *mercancía* altamente rentable y, por tanto, cada vez más distante del concepto de *riqueza inmaterial* inherente al universo de la cultura, a ser apropiada por todos, y sí cada vez más vinculado al entendimiento de la ciudadanía confundida con capacidad de consumir, donde el par ciudadano/consumidor se impone *olímpicamente*.

Se sabe que es responsable por un considerable porcentaje del producto interno bruto (PIB) brasileño⁵. Su *cadena productiva* es envidiable, y si desean saber más del asunto, no busquen en las páginas deportivas, sino en las de los suplementos de negocios⁶. Los Juegos Panamericanos realizados en 2007 en Río de Janeiro fueron difundidos por los medios de comunicación y pudieron ser acompañados por todos los que lo deseaban. Gran parte de las noticias divulgadas apareció en las columnas políticas y económicas y los acuerdos para la realización del Campeonato Mundial de Fútbol en 2014, y las Olimpiadas en 2016 siguen los mismos caminos, pudiendo también estar presentes en la columna policial, donde relatos sobre transacciones de grandes (!) clubes brasileños se hacen cada día más frecuentes⁷.

4 El documento *Política Nacional del Deporte*, aprobado por el Consejo Nacional del Deporte en Junio de 2005, así como el *Programa Deporte y Tiempo libre de la Ciudad* (PPA 2004/07), de los cuales participamos en su elaboración en la condición de Secretario Nacional de la SNDEL/ME – Secretaría Nacional de Desarrollo del Deporte y del Tiempo libre del Ministerio del Deporte -, incorpora la comprensión aquí reproducida.

5 Datos del Ministerio del Deporte de 2004 indicaban algo alrededor del 2%. En 2006 el porcentaje mencionado ya estaba próximo al 4%.

6La revista Carta Capital publica una columna, firmada por Fabio Kadow, denominada “*Deporte S/A*”. Es encontrada en la sección “*Plus-Valía*”. ¡No podría ser más sutil la crítica presente! ¿O no es crítica?

7 Es sabido que la naturaleza jurídica de derecho privado de las entidades de administración y práctica deportiva, es responsable por un cuadro de autonomía impeditivo de intervención gubernamental, lo que no sería problema si no fuera la total incapacidad de sobrevivir sin subsidios públicos. El actual Gobierno, por la manera como estructuró la instancia gubernamental responsable

EL TIEMPO LIBRE

Fenómeno típicamente moderno resultante de las tensiones entre capital y trabajo, que se materializa como un tiempo y espacio de vivencias lúdicas, lugar de organización de la cultura, postergado por relaciones de hegemonía. Es así que uno de sus estudiosos. (Mascarenhas, 2005, s.p.)⁸

Típica institución de la sociedad industrial, nacida con la escondida intención de ampliar el control social de los *dueños* de los medios de producción sobre los trabajadores, para más allá del tiempo de trabajo de ellos, el tiempo libre se configuró a partir de una fuerte tendencia funcionalista, colocándose a servicio de la reproducción de los hábitos, valores y sentidos necesarios para el mantenimiento del modo de producción vigente⁹.

El fortalecimiento de la lógica propia a la sociedad de consumo hizo, por otro lado a su vez, estructurar el tiempo/espacio de tiempo libre a través de los referenciales de interés de la industria del entretenimiento, construyendo las vías de acceso a partir de criterios centrados en el nivel socioeconómico de la población de las sociedades modernas.

El cuadro revelado en nuestro país, a partir de esta situación, favorece la constatación de una (solamente) aparente paradoja. En él se detecta un aumento del consumo por parte de los brasileños, de aquellos artículos asociados al universo del entretenimiento¹⁰, al

por la definición de la política deportiva (Ministerio del Deporte) se transformó en rehén de los sectores conservadores que hegemonizan el sector deportivo –aquí comprendido en la lógica establecida por Bourdieu– frustrando las expectativas de los que luchaban y luchan por la reversión de esta correlación de fuerzas.

8 Fernando Mascarenhas (2005) tiene en su tesis de doctorado, la matriz de aquello que se está materializando en textos publicados en un conjunto de obras y periódicos del área. Su comprensión conceptual de tiempo libre está incorporada al documento *Política Nacional de Deporte*, habiendo servido de referencia para el proyecto social *Deporte y Tiempo Libre de la Ciudad* en el primero mandato del gobierno Lula.

9 La disertación de maestría de Luciana Marcassa (2002) es referencia obligatoria para los que desean comprender el proceso de institucionalización del tiempo libre en Brasil. También se hace pertinente la visita a la tesis de doctorado de Valquíria Padilha (2003).

10 El Ministerio de la Cultura, en alianza con el IBGE, elaboró diagnóstico que apunta no haber diferencia porcentual de comprometimiento de sus presupuestos mensuales entre la población de baja renta y los más ricos (4 %). Informa también que 87 % de los brasileños nunca fueron al cine y 92 % a los museos; 78 % nunca vieron espectáculos de danza.

mismo tiempo que los indicadores de calidad de vida revelan el hecho de que el Brasil continúa situado entre los de mayor desigualdad social, señalizador de que las políticas sociales implementadas en estos últimos años si, por un lado, registran mejorías en la alteración del carácter concentrador de renta de nuestro modelo económico, por otro lado, aún se muestran insuficientes para alterar el desalentador escenario.

Así, datos relativos al (i) ingreso de Brasil en el grupo de los países con más alto índice de desarrollo humano¹¹(IDH), sumados a las noticias sobre (ii) el mejor resultado en 11 años de la renta del trabajador (7,2 % en 2006), asociado a la menor tasa de desempleo desde 1997, (iii) la disminución del trabajo infantil, (iv) la mayor accesibilidad a los bienes y servicios por parte de la población, como también a la escolarización (97,6 % están en la escuela y la enseñanza superior tuvo un crecimiento de 13,2 %), conviven con (i) la incapacidad de su mayor programa social (Asignación Familiar [*Bolsa Família*]) de vencer la miseria en siete Estados y en la región noreste, conforme demuestra un estudio elaborado por el propio Ministerio del Desarrollo Social, (ii) el aún enorme contingente de trabajadores en la economía informal y, peor, los que están en condiciones caracterizadas como de trabajo esclavo, con (iii) 5,1 millones de niños todavía en situación de trabajo infantil y con (iv) una educación básica y superior vergonzosamente descalificadas.

Es lo que extraemos en el análisis de los datos más recientes de la *Encuesta Nacional por Muestreo de Domicilios* (Pnad)¹² divulgada anualmente por el Instituto Brasileño de Geografía y Estadística (IBGE) y del índice de Gini¹³, que cayó de 0,544 para 0,541 en

2006, en una serie histórica de naturaleza lenta y regular iniciada hace poco más de una década y reveladora de la presencia de Brasil entre los países más desiguales, donde el 10 % más pobre entre los trabajadores se quedó con 1 % de los rendimientos en 2006, mientras que el 10 % más rico obtuvo 44,4 %.

DEPORTE Y TIEMPO LIBRE BAJO LA PERSPECTIVA DE LA EDUCACIÓN FÍSICA¹⁴

Deporte y tiempo libre se constituyen por conceptos distintos, en los cuales el último no puede ser reducido a las fronteras del primero. En ese sentido, vale decir que el *deporte recreativo* –también *deporte de tiempo libre* y *deporte de participación*– exige una política específica que lo haga incorporarse a una política de tiempo libre, también específica que no se limite a desarrollarse, única y exclusivamente, por intermedio del interés físico deportivo. Al contrario, es fundamental abrirse a la inevitable necesidad de contemplar la inmensa gama de intereses que se presentan en nuestro cuadro cultural.

Los motivos que llevaron a la educación física a colocarse como protagonista de las acciones en el campo del tiempo libre, asociadas al hecho de ser pensado en el mundo del deporte, casi que resumiéndose a él¹⁵, viene de otros momentos y situaciones anteriores a aquel donde el deporte aparece como producto de la industria cultural del entretenimiento.

A continuación se enumeran, entonces, los pasos constitutivos de esta relación de sumisión del tiempo libre a la óptica del deporte¹⁶:

11 Ya en 1996 me valí de este raciocinio en un artículo denominado *Tiempo libre y Calidad de Vida* publicado en un conjunto de obras titulas de *Políticas Públicas Sectoriales de Tiempo libre*, editada por Autores Asociados. En él me apoyo en el Informe/95 del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo acerca del *Índice de Desarrollo Humano*, como también me reporto a la **HABITAT 2**, Conferencia Mundial sobre el proceso de urbanización en el Mundo, organizada por el Centro de las Naciones Unidas para los Asentamientos Humanos de la Organización de las Naciones Unidas, ONU, realizada en el período de 3 a 14 de junio de 1996 en Estambul, Turquía.

12 El Pnad/IBGE –la más amplia investigación sobre la realidad del país– verifica las características domiciliarias en relación al acceso a bienes y servicios, al alcance a la educación, al panorama del mercado de trabajo ya la evolución del rendimiento del trabajador.

13El índice de Gini es una de las formas de medir el proceso de distribución de renta del trabajo (excluidas las transferencias

como el *Bolsa-Família* (Asignación Familiar) y las jubilaciones). La distribución varía de 0 a 1, indicando mayor desigualdad a medida que aumenta.

14 Educación física, aquí, es asumida como área académica tal cual es tratada por agencias gubernamentales de fomento a la investigación (CNPq, Fapesp...) como también por la Capes.

15 El hecho del *tiempo libre* es tratado en la Carta Magna brasileña de 1988 en el capítulo del “Deporte”, por un lado refleja la construcción histórica de esta relación y, por otro, la refuerza.

16 Las reflexiones siguientes son fragmentos de la primera versión del texto básico de la I Conferencia Nacional del Deporte (junio/2004), elaborada por mí en la condición de Secretario Nacional de la Secretaría Nacional de Desarrollo del Deporte y del Tiempo Libre, órgano del Ministerio del Deporte. Otras dos versiones se crearon hasta la definición de aquella llevada al conocimiento de los delegados participantes de dicha Conferencia.

- La presencia del Estado brasileño en los asuntos del deporte es incontestable, demostrada en la propia historia de la organización social y política del país, en especial aquella construida a partir de la segunda década del siglo pasado, cuando Brasil dejaba atrás el modelo económico agrario de naturaleza comercial –exportador– y se organizaba dentro del molde de la industrialización, pauta por el modo de producción capitalista.
- Es, sin duda, la inserción de Brasil en el modelo económico industrial, la responsable por el proceso de urbanización vivido por la sociedad brasileña a lo largo del siglo XX. A principios de aquel siglo, 9,40 % de la población vivía en ciudades; y a mediados de los años 1940 era 31,24 %, llegando a expresivos 81,23 % en su última década.
- Las ciudades, a su vez, pasaron a exigir de los gobernantes la construcción de políticas públicas que respondieran a los enormes desafíos de los cada vez mayores aglomerados urbanos. Entre ellas, no tardaron en surgir iniciativas gubernamentales dirigidas al mantenimiento del orden público, donde preocupaciones por la recreación obrera y de los otros habitantes de la ciudad se materializaron incorporando, en su interior, las prácticas corporales y deportivas como intereses socioculturales predominantes.
- No demoró mucho para que el deporte pasara a merecer la atención especial del Gobierno federal de aquella época. Con la llegada y las características dictatoriales propias del periodo del Estado Novo, fue objeto de la interferencia normativa del Estado. Tal interferencia, allí iniciada, puede ser demostrada a partir de dos conjuntos de documentos legales, explicativos de la pretensión estatal de definir directrices y bases para el deporte nacional.
- El primero de ellos se remonta a la década de 1940, cuando por primera vez el Gobierno brasileño, impulsado por la lógica del Estado Nuevo, buscó –en expresión presente en la Exposición de Motivos del Decreto Ley 3.199/41– *disciplinar* al deporte brasileño.
- Tal procedimiento acabó representando una línea intervencionista de naturaleza conservadora, gracias a su carácter proteccionista, propio al perfil *estadonovista* que vigoró de 1937 a 1945.
- Sumado a esto estaban presentes intereses económicos y políticos. El primero de ellos estaba asociado a la intención de perfeccionamiento de la aptitud física de la población, con el objetivo de la capacitación física del trabajador, como expresaba la Constitución brasileña de 1937.
- Ya los intereses políticos mantenían estrecha relación con el deseo de desarrollar del espíritu cívico y patriótico de tono afinado con la posición brasileña frente a la coyuntura internacional.
- Esta intervención se sedimentó a lo largo de los 34 años en que tal Decreto Ley rigió la vida deportiva brasileña, con lo cual se consolidó en otro momento de régimen de excepción, a través de la Ley 6.251 de 1975, reglamentada, dos años más tarde, por el Decreto 80.228.
- Esta Ley se caracterizó por traer alteraciones superficiales a las normas deportivas hasta aquel momento existentes, manteniendo básicamente las mismas directrices y principios orientadores del documento de 1941, dando flujo también en este sector, de lo que en otros se llamó de *modernización conservadora*.
- Al establecer los objetivos de la Política Nacional de Educación Física y Deporte, enumerados en su artículo 5, mostraba haber sido la *aptitud física* la hipótesis básica sobre la cual se estaba asentando el entendimiento dominante para la construcción de la política pública para este sector. En efecto, a partir del *paradigma de la aptitud física* se explica la visión a través de la cual la educación física y el deporte estaban siendo tratados por las políticas del área.
- Siendo de esta forma, los incisos **II** (*elevación del nivel de los deportes en todas las áreas*) y **IV** (*elevación del nivel técnico deportivo de las representaciones nacionales*) tenían sentido si –al afinarse con el concepto de deporte enunciado en el **artículo 2** de la ley en pauta (*para los efectos de esta ley se considera deporte a la actividad*

predominantemente física, con finalidad competitiva, ejercitada conforme reglas preestablecidas– fueran analizados en la dirección de reforzar la posibilidad de alcanzar el objetivo enunciado en el inciso I del mismo artículo (*perfeccionamiento de la aptitud física de la población*).

- Lo mismo se puede afirmar de los incisos III (*implantación e intensificación de la práctica de los deportes de masa*) y V (*difusión de los deportes como forma de utilización del tiempo libre*)¹⁷. Tales incisos se inscribieron en el ámbito de las respuestas a las preocupaciones de la clase dominante, de tratar de demostrar que al pregonado desarrollo económico alcanzado en aquella primera mitad de la década de 1970 –época del milagro brasileño–, correspondía un equivalente desarrollo social que, en el campo de la educación física y del deporte, llevaba la posibilidad de acceso a las actividades físicas de tiempo libre al sector de la población hasta entonces de ellas descartadas.
- Así, al limitar la educación física y el deporte respectivamente a sus dimensiones de práctica corporal y deportiva, se inscribían también, tales incisos, en los esfuerzos de atender al precepto en el ya aquí mencionado inciso I (*perfeccionamiento de la aptitud física de la población*), a su vez sustentado por un referencial de salud de índole biofisiológica.
- De esta manera, educación física y deporte fueron confundidos con educación del físico, educación del cuerpo, de su rendimiento físico deportivo, simulacros acerca de la productividad, eficiencia y eficacia inherente al modelo de sociedad en el cual la brasileña encontraba identificación.

ABRIENDO UN PARÉNTESIS PARA LA FORMACIÓN PROFESIONAL

Cabe aquí un breve paréntesis para que tratemos del tema de la formación de profesionales que asumieran la tarea de continuar la ejecución de las políticas

habituadas a la lógica de la recreación pública como también del deporte, regularizado dos años después.

Es de 1939 la creación en Río de Janeiro, capital del país en aquel momento, de la Escuela Nacional de Educación Física junto a la Universidad de Brasil (hoy UFRJ).

El Decreto Ley 1212/39, al crear aquel curso universitario, estableció los parámetros curriculares a partir de los cuales el cuerpo docente –constituido básicamente por médicos y militares– daría flujo al proceso de formación profesional, atentos a las exigencias establecidas por la lógica del Gobierno *estadonovista*.

Solamente en 1969 se observa una reforma curricular de los cursos universitarios de educación física entonces existentes, de esta acción realizada bajo los auspicios del Consejo Federal de Educación y expresada a través del Resolución 69.

Así, se observa el refuerzo de la lógica del documento anterior, apenas ahora sintonizada con la Doctrina de Seguridad Nacional en vigor bajo la tutela de los gobiernos militares que se sucedían desde 1964. *Productividad, eficiencia y eficacia*, combinadas con la sedimentación del *proceso de urbanización* de la sociedad brasileña y la *defensa de la patria* de los que discordaban del Gobierno de excepción, daban al proceso de formación profesional un sello técnico instrumental, excluyendo –más que dejando en segundo plano– la estructuración de una sólida base teórica de cuño humanístico que los habilitaran a *darse cuenta del tiempo en que vivían*, lo que favoreció la formación de profesionales acrílicos, en detrimento a la de gestores con conocimiento de los determinantes del ordenamiento societario brasileño, su naturaleza excluyente y de los procesos de planificación en deporte y tiempo libre, razonables para la reversión del cuadro de exclusión de la mayoría de la población a su acceso.

Asociada a las perspectivas ya mencionadas, la formación de profesionales para el área de tiempo libre está tanto ampliándose, cuantitativa y cualitativamente, como diversificándose¹⁸. Tanto buscando adecuarse a la demanda del mercado, de forma de someterse a

¹⁷ Subrayado nuestro.

¹⁸ Cursos superiores de *turismo* se suman a los de *tiempo libre* y de *educación física* en la formación de profesionales para el tiempo libre, dando muestras del carácter multidisciplinar del proceso de formación y del sentido transversal e intersectorial inherente a las políticas asignadas al área.

él, como de establecer una relación dialéctica con el mundo del trabajo, centrada en una formación profesional al mismo tiempo calificadora de la inserción en el universo de trabajo y celosa de las relaciones en él existentes, abriéndose a la posibilidad de transformarlas¹⁹.

Cerremos el paréntesis y volvamos a la lógica anterior:

- Entonces el conjunto legal hasta aquí referido –reforzador de la oligarquización de la organización deportiva– fue sustituido por otro, motivado por la promulgación de la Constitución brasileña de 05 de octubre de 1988 y formateado bajo la fuerte influencia de los referenciales neoliberales de Estado y Gobierno que pasaron a regir en nuestro medio.
- Constituido por la Ley Zico (Ley 8.672/93 y Decreto 981/93) y por la Ley Pelé (Ley 9.615/98 y Decreto 2.574/98), este otro conjunto dio lugar a lo descrito por Meily Assbú Linhales²⁰ como un proceso de cambios dirigido fundamentalmente por el confronto entre los intereses liberalizadores –que buscaban autonomía de mercado para el deporte– y los intereses conservadores, que entendían esa liberalización como una amenaza al poder constituido oligárquicamente.
- El embate entre liberalizadores y conservadores fue responsable por el surgimiento de la autonomía y de la pluralidad como elementos de cambios. Contradictoriamente, se mezclaban a los trazos dejados por la conservación de antiguas prácticas. Tal línea de reflexión –aún de acuerdo

con Meily– nos condujo a un cuadro donde, en ninguna de las dos direcciones, se consolidaron alternativas que vieran al deporte como una necesidad o derecho social, y tampoco al Estado como mediador y punto de equilibrio entre los intereses antagónicos existentes en el sector deportivo.

Y AQUÍ, LA ESPERANZA AÚN NO VENCió AL MIEDO...

Con la llegada del PT al Gobierno Federal, aunque limitada por las alianzas al centro y de él, a la derecha, señaló para la posibilidad del hasta entonces contrahegemónico rastrear la indicación de parámetros para que la democratización del deporte (y de la liberación del tiempo libre de su yugo) pudiera ocurrir y ser usufrutuada por todo el conjunto de la población brasileña.

Se derivó de ahí la necesidad de establecer las condiciones para que se construyera una concepción del espacio de la vivencia de las prácticas corporales y deportivas como lugar privilegiado de elevación del nivel de su consideración, enriqueciéndolas de valores que interactuasen en la construcción de una ciudadanía plena.

En este entendimiento se sustentaría el principio de la *inclusión*: primeramente, entendiendo ser deber del Estado garantizar a toda la sociedad el acceso al deporte y al tiempo libre, identificando en ellos la capacidad privilegiada de pasar a contribuir; al lado de otras acciones de gobierno, en los esfuerzos de inclusión social (derivándose entonces el eslogan inclusión social *a través* del deporte) de un grupo significativo de la población brasileña.

Se materializaría de esta forma, el objetivo de señalar para la inversión de la lógica de la presencia del Estado en el campo deportivo, atribuyéndole prioritariamente un carácter de subsidio; sin embargo, de otro sentido que no aquel reforzador del modelo concentrador, representado gráficamente por una pirámide trayendo, en su vértice, el deporte de alto rendimiento y, en su base y centro, respectivamente, el deporte de masas y el deporte estudiantil subordinados a los objetivos del *de arriba*.

Lo que se deseaba proponer era la implementación de un modelo ejemplificado por círculos autónomos y, al mismo tiempo, interdependientes, en los cuales

19 El Bachiller en Tiempo Libre ofrecido por la Facultad de Educación Física de la Unicamp hasta 2005 y el área de concentración Educación Física y Sociedad de su programa de posgrado, se encuadraban entre aquellos preocupados con privilegiar la formación crítica en detrimento de la técnico instrumental. En la misma dirección tenemos, a partir de 2007, la maestría en Tiempo Libre de la Universidad Federal de Minas Gerais –y a partir de 2011, el doctorado–, ofrecido en el ámbito de su Facultad de Educación Física, Fisioterapia y Terapia Ocupacional. Vale destacar la estructuración en el ámbito de la Facultad de Educación Física de la UNB - Universidad Federal de Brasília –del Grupo de Estudios e Investigaciones “Avante” que, bajo la coordinación de los profesores Edson Marcelo Hungaro y Fernando Mascarenhas fortalecen el campo de la teoría crítica a partir del referencial materialista-histórico-dialéctico.

20 El pensamiento de la profesora Meily aquí apropiado deriva de su disertación de maestría (“La trayectoria política del deporte en Brasil: intereses involucrados, sectores excluidos”) defendida en 1996 junto al área de ciencias políticas del Programa de Posgrado de la Facultad de Filosofía y Ciencias Humanas de la UFMG.

el deporte recreativo, el estudiantil y el de alto rendimiento fueran respetados en sus especificidades y, en un mismo momento, mantuvieran canales de comunicación señaladores de un concepto de sistema deportivo construido en relaciones isonómicas y no jerarquizadas, respetándose para la financiación pública de esas dimensiones lo establecido en la Constitución brasileña.

En paralelo, relajándose el cuadro, se visualizaría el tiempo libre en toda su plenitud, cada vez más libre de las amarras de la cultura del entretenimiento y no más sometido a la dominación de la institución deportiva, cada vez más propenso a ser asumido como política de estado de índole transversal e intersectorial.

Pues la esperanza traducida en posibilidad histórica no se tradujo en realidad histórica, frustrando la expectativa de muchos y empujando hacia adelante la materialización de lo que aún permanece en el universo de la utopía (Castellani, 2005)²¹.

DEPORTE, TIEMPO LIBRE Y ESCUELA

Habiendo hablado del deporte, del tiempo libre y de nuestra comprensión del concepto de inclusión social, cabe a partir de ahora, elaborar consideraciones sobre la relación deporte, tiempo libre y escuela, no sin antes decir cómo vemos a esta última.

Para nosotros la escuela es lugar de formación humana realizada a partir del desarrollo del proceso de conocimiento; lugar de aprehensión de la realidad; aprehender configurado en sus expresiones de constatar, demostrar, comprender y explicar la realidad compleja en la cual nos encontramos insertados.

Sin embargo, lejos de tener la aprehensión de la realidad como punto de llegada del proceso de formación,

la vemos como punto de partida para el movimiento de intervención en esta misma realidad, a efectuarse de forma autónoma, crítica y creativa.

El proceso pedagógico en ella instalado está dotado de sentido diagnóstico (pues parte de la comprensión de la realidad establecida como concreto real transmutándola por la teorización en concreto pensado), sentencioso (pues establece juicio de valor demarcado por el origen, posición y situación de clase social de los involucrados en el proceso enseñanza/aprendizaje) y teleológico (pues señala un objetivo a alcanzar, un determinado lugar a ser ocupado por los sujetos sociales).

Así, entendemos ser responsabilidad de la educación física –componente curricular de la educación básica– el tratamiento pedagógico de los temas constitutivos de la cultura corporal.

A través de ella se comprende que el deporte deba hacerse presente en el ambiente escolar. No obstante, esto por sí solo no es garantía de que venga a merecer un tratamiento pedagógico reconocedor de su condición de parte integrante de la cultura de un pueblo. Esto porque, en el caso brasileño, la relación paradigmática de la educación física con el concepto de aptitud física hizo reforzar su subordinación a las instituciones médica y militar y a la consecución de su relación con la institución deportiva pauta casi que exclusivamente por el principio del rendimiento físico deportivo.

En verdad, la relación paradigmática ya citada se extendió hegemónicamente de mediados del siglo XIX por casi todo el siglo siguiente, proceso durante el cual se encontraron resistencias de orden contrahegemónico solamente a partir de la década de 1980, la cual dio origen a una relación paradigmática de cuño históricos social, a partir de la cual el deporte pasó a ser valorado su sentido de práctica social, expresión de nuestra cultura.

Estudios sobre la presencia del deporte en la escuela, interrogadores de la relación entonces predominantemente presente, ganaron impulso a partir del fin de la década de 1970, comienzos de la de 1980. Y no es casualidad, pues como es sabido, dicho periodo coincide con el de la redemocratización de la sociedad brasileña responsable por el proceso de oxigenación

²¹ La II Conferencia Nacional de Deporte (mayo/06) se realizó bajo el tema "Construyendo el Sistema Nacional de Deporte y Tiempo Libre". La inclusión del Tiempo Libre en el Sistema fue posición extraída en un Fórum organizado por el Ministerio del Deporte en octubre de 2005. Tal posición molesto a sectores vinculados al campo deportivo (como también a otro en el propio ministerio, próximo al gabinete del ministro y dispuesto a no herir la sensibilidad de los dirigentes deportivos), que subestimó el fórum, a él compareciendo en menor número que los defensores de la inclusión del tiempo libre. En la II Conferencia, "limpiada el área" intra ministerio defensora de la inclusión, prevaleció la posición de la exclusión del Tiempo Libre en la configuración del Sistema, apenas siendo incorporado el *deporte de participación* como referencia a él, Tiempo Libre.

de las instituciones, dotándolas de aires renovados y repletos de la voluntad política de construcción de un nuevo tiempo.

Recientemente se realizaron nuevas incursiones sobre la problemática, con el propósito de sedimentar el camino para nuevas posibilidades de análisis de la presencia del deporte en el escenario educacional. Entre ellas, se destaca la realizada por Sávio Assis de Oliveira, ya publicada en el libro denominado “Reinventando el deporte: posibilidades de la práctica pedagógica”.

El mismo autor, en su proyecto de estudio de doctorado (“¿Deporte y escuela en el mismo equipo? Evaluando las políticas públicas de deporte escolar en el Brasil del siglo XXI”), al tiempo que examina consideraciones sobre el asunto, se reporta a otras iniciativas, en marcha, de estudio de la temática, como el de la profesora Meily Assbú Linhales, también asociado a estudios de doctorado, denominado “La escolarización del deporte: un estudio sobre la ‘llegada’ del deporte a la escuela brasileña, 1930-1940”.

Tarcísio Mauro Vago, Elenor Kunz, Valter Bracht, Mauro Betti, Marcos Taborda son, entre otros, investigadores que también se interesaron sobre la relación deporte y escuela.

La responsabilidad de la educación física escolar por la educación deportiva entendida a partir del parámetro del deporte de alto rendimiento, además de enmascarar el quiebre del modelo de iniciación deportiva centrada en los clubes sociales –“célula mater” del deporte brasileño, como se acostumbraba a decir antiguamente–, inhibió el prevalecer de concepciones pedagógicas no apoyadas en la lógica de referencia, al mismo tiempo en que fortaleció iniciativas, presentes en los campos del ejecutivo y legislativo, ratificadoras del arquetipo conceptual sustentador de aquel modelo.

En el campo legislativo federal tuvimos, en 1994 (05/12/94), la aprobación de la Ley 8.946 (después revocada por la Ley Pelé) creando el Sistema Educativo Deportivo integrado al sistema brasileño de deporte. En 2004 se tramitó en la Cámara Federal el Proyecto de Ley 626/03 que proponía, entre otras cosas, la educación deportiva como componente curricular obligatorio desvinculada de la educación física, esta última enseñada por profesores y aquella también por profesores de deporte reclutados entre los deportistas de alto nivel que ingresarían al magisterio

público, conforme criterios propuestos en los párrafos 1, 2 y 3 del artículo 6, los cuales los dispensaban de la obligatoriedad de pruebas de títulos y documentos, exceptuada la obligatoriedad de comprobación de conclusión de la educación básica.

En el campo del ejecutivo federal, el Programa Deporte en la Escuela fue lanzado en 2001 por el Gobierno FHC anunciado como uno de los más importantes del área social de su gobierno. En 2003, ya en el primer mandato del Gobierno LULA, fue presentado a la sociedad, también con derecho a ceremonia en el Palacio del Planalto, el Programa Segundo Tiempo. Ambos son susceptibles de análisis detallados²².

En el Estado de São Paulo, en periodo equivalente, tuvimos el Aliados del Futuro (ya analizado en disertación de maestría defendida junto al Programa de Posgrado en Educación de la USP, en 2004)²³ sustituido por el Programa Escuela de la Familia.

Por todo lo anterior, se puede afirmar que la relación deporte/escuela está lejos de caracterizarse como tranquila, exenta de tensiones motivadas, la mayoría de ellas, por la dificultad en la compatibilización de los objetivos de una y de otra institución (la escolar y la deportiva).

En algunos momentos, el deporte entró en la escuela sin pedir permiso, obligándola a aceptar sus códigos y significados; en otros fue recibido de brazos abiertos, a medida que se proponía llevar su nombre a los más altos, y gran mayoría de veces, inimaginables lugares (la asimilación bastante rápida por parte de la escuela del bajo costo del marketing conseguido a través de él tiene una parte considerable de responsabilidad por esta postura amistosa); en otras tantas la lógica instrumental fue la responsable por la autorización de su ingreso.

Solamente en menores ocasiones deporte y escuela compartieron sentimientos: él, notándola como

22 A quien desea enfrentar el desafío, vale la pena explorar la manifestación de alivio y alegría de técnicos del ministerio de planificación cuando se enteraron del Programa Segundo Tiempo y notaron el hecho del mismo obedecer a la misma concepción presente en el Programa del Gobierno anterior, *Deporte en la Escuela*. Conforme ellos, ¡la “serie histórica” estaba preservada!

23 “*La escuela pública y el tiempo libre: un estudio de caso del Programa Aliados del Futuro*” es el título de la disertación defendida por Reinaldo Tadeu B. Pacheco, que la elaboró bajo orientación del profesor Vitor Paro.

espacio de formación humana y no como lugar estratégico de detección de talentos deportivos; ella, reconociendo la existencia de conocimiento en el deporte además de aquel situado en el campo del saber hacer deportivo, sino también en el universo de los significados que posee en el ámbito de nuestra cultura y de su importancia en la construcción de nuestra existencia.

De esta forma, en la relación deporte/escuela, ambos son a la vez aprendices y profesores. También aquí vale la pena resaltar que en el proceso enseñanza/aprendizaje todos tienen algo que aprender y enseñar. El deporte no estará de visita en la escuela en el instante en que deje de identificar a la escuela como un lugar más para hacer valer los propósitos del sistema deportivo; la escuela lo tratará como parte constitutiva del proceso de escolarización cuando reconozca en él un atributo de emancipación humana.

Cuando esto ocurra, el tiempo libre se hará presente en la escuela no como espacio de recreación de los alumnos, ni sometido a la institución deportiva, sino como contenido programático de proyectos de escolarización atentos a la importancia de la educación lúdica en el proceso de formación humana de los que por ella pasan.

Defendemos la presencia del tiempo libre en la educación básica en nuestro país a partir de múltiples entradas, aunque observemos que el componente curricular *educación física* está asumiendo la primacía –y responsabilidad– de dar tratamiento al tema en el ámbito del proceso de escolarización.

En su ámbito, concepciones pedagógicas que permitan tal acción ya existen (como la denominada *crítico-superadora*), con un más que razonable grado de elaboración teórica y sistematización metodológica para su enseñanza. No defendemos, sin embargo, la prerrogativa de la exclusividad del tratamiento a ser dado al tema *tiempo libre*, en el universo de la educación básica, a ella, la educación física²⁴. Lo fundamental es que los procedimientos de enseñanza favorezcan la educación lúdica –suposición de la *cultura lúdica*– del educando, teniendo como parámetro los elementos constitutivos de la óptica contra hegemónica anteriormente aludida.

24 Incluso porque defendemos la superación de la estructura disciplinar en la configuración de la dinámica curricular escolar, haciendo posible esta presencia en la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional en vigor.

EN EL CAMINO DE LAS INVESTIGACIONES EN DEPORTE Y TIEMPO LIBRE...

A nosotros nos resta continuar construyendo las condiciones objetivas para la concretización de nuestras utopías.

En lo pertinente a los desafíos presentes a los que poseen en el deporte y en el tiempo libre, sus objetos de investigación, se observa la necesidad de la ampliación de la tendencia de la asociación de los estudios a aquellos que hoy reflejan el actual nivel de desarrollo del modo de producción capitalista que, bajo el nombre genérico de *globalización*, está construyendo un mundo pautado en la exclusión social que reserva a cada vez menos segmentos sociales el acceso a la riqueza material y cultural producida por la humanidad a lo largo de su proceso civilizatorio.

Es en este terreno que percibimos pertinente los estudios acerca de las teorías del deporte y del tiempo libre, de los procesos de formulación de políticas, y de la planificación y gestión del deporte y del tiempo libre, de la educación lúdica y deportiva y, para que no nos extendamos, de la formación profesional/académica de los que van a inmiscuirse en los asuntos relativos al área del tiempo libre y del deporte.

La calidad de los estudios e investigaciones desarrolladas por grupos vinculados a nuestras universidades²⁵ abre amplia y positiva expectativa en relación al futuro. El desafío está en hacer que estos grupos sean cada vez más *de frente* para la realidad de las políticas de educación, deporte y tiempo libre en los más de 5560 municipios brasileños, en sus estados y en el propio Gobierno central, sean ellas públicas o privadas²⁶.

A su vez, el descrédito en la *clase política* –motivado por la degradación de la estructura partidaria, cuya desideologización programática hace prevalecer la búsqueda del poder concentrado y responsable por gran parte de los escándalos denunciados (y de los aún

25 El directorio de Grupos del CNPq trae el registro de los grupos existentes y de sus producciones. Sin desmerecer a los demás, resalto los de UFRGS, UFMG, UFPR, UFG, UFU, UFRJ, UFES, UFBA, UFMA, UNB, CESET/RN, IMES/SCS, USP, UNESP y Unicamp.

26 Fue con el objetivo de atender las demandas de la gestión pública en deporte y tiempo libre, por estudios e investigaciones que calificaran sus acciones, que el proyecto de la RED CEDES fue elaborado en el interior del Programa presupuestario Deporte y Tiempo Libre de la Ciudad, manteniendo en el periodo 2004/07 coherencia con el principio en pauta.

cubiertos)– necesita ser visto en aquello que señala para la necesidad de la madurez de nuestra democracia, señalada en el fortalecimiento de sus instituciones y en la capacidad política de la sociedad civil de establecer control social de las acciones gubernamentales y no gubernamentales.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Assis de Oliveira, S. (2001). *La reinención del deporte: posibilidades de la práctica pedagógica*. Campinas: Autores Asociados.
- Bracht, V. (1997). *Sociología crítica del deporte: Una introducción*. Victoria: UFES, Centro de Educación Física y Deportes.
- Congreso Nacional (1988). *Constitución de la República Federativa de Brasil de 05 de octubre de 1988*. Brasilia.
- Gobierno Federal (2004). *Programa Deporte y Tiempo Libre de la Ciudad*. Brasilia. “Plano Plurianual de Gobierno: Brasil un país de Todos”.
- Ministerio del Deporte (2004). *Conferencia Nacional de Deporte – Documento Final*. Brasilia: Gobierno Federal.
- Ministerio del Deporte (2005). *Programa Deporte y Tiempo Libre de la Ciudad – Manual de Orientación*. Brasilia: Gobierno Federal.
- Ministerio del Deporte (2006). *Política Nacional de Deporte*. Brasilia: Gobierno Federal.
- Ministerio del Deporte - IBGE (2006). *Suplemento de Deporte y Tiempo Libre - Encuesta Perfil de los municipios brasileños*. Río de Janeiro: Gobierno Federal.
- Ministerio del Deporte (2006) *II Conferencia Nacional de Deporte*. Brasilia: Gobierno Federal.
- IBGE (2007). *Encuesta Nacional por Muestreo de Domicilios (Pnad)*. Río de Janeiro: Gobierno Federal.
- Ministerio de la Cultura - IBGE. (2007) *Suplemento Cultura - Encuesta Nacional por Muestreo de Domicilios (Pnad)*. Río de Janeiro: Gobierno Federal.
- Castelan, L. (2011). *Las Conferencias Nacionales del Deporte en la configuración de la Política Deportiva y de Tiempo Libre en el Gobierno LULA (2003-2010)*. (Disertación inédita de Maestría). Unicamp, Campinas, SP.
- Castellani Filho, L. y Carvalho, Y. M. (2006). Resignificando el Deporte y el Tiempo Libre en las relaciones con la Salud. En: A. Castro y M. Malo (org.). *SUS: Resignificando la Promoción de la Salud* (pp. 208-222). São Paulo: Hucitec.
- Castellani Filho, L. (1996). Tiempo libre y calidad de vida. En: N.C. Marcellino (org.). *Políticas públicas sectoriales de tiempo libre* (pp. 7-21). Campinas: Autores Asociados.
- _____. (1999) *La Educación Física en el Sistema Educativo Brasileño: Caminos, paradojos y perspectivas*. (Tesis inédita de Doctorado). Unicamp, Campinas, SP.
- _____. (2001). Notas para una agenda del deporte brasileño. En *Colección de textos de la 1ª Conferencia Nacional de Educación, Cultura y Deporte. Desafíos para el Siglo XXI* (pp. 577-589). Brasilia: Cámara de los Diputados. Coordinación de Publicaciones. Serie Acción Parlamentar nº 146.
- _____. (2002). *Política Educativa y Educación Física*. Campinas: Autores Asociados.
- _____. (2004). Deporte y Tiempo Libre de la Ciudad. En: C. Turino (coord.). *Recreo en las vacaciones: una experiencia de política pública de tiempo libre y educación* (pp. 69-80). São Paulo: IMK Relaciones Pública.
- _____. (2005). Las prácticas corporales y su proceso de resignificación. En: I.R. Damiani y A.M. Silva (org.). *Prácticas Corporales: Génesis de un Movimiento Investigativo en Educación Física* (pp.11-15). Florianópolis: Nauemblu Ciencia y Arte.
- _____. (2006). Gestión Municipal y Política de Tiempo Libre. En: M. Linhares y H. Isayama (org.). *Sobre tiempo libre y política: maneras de ver, maneras de hacer* (pp. 121-135). Belo Horizonte: UFMG.
- Colectivo de autores. (2012). *Metodología de la Enseñanza de Educación Física*. São Paulo: Editora Cortez.
- García Canclini, N. (1983). Políticas culturales en América Latina. *Nuevos Estudios* 2(2), 39-51.
- Global Entertainment and Media Outlook: 2007-2011 (s.f.). En: PWC. Recuperado: <http://www.pwc.com/id/en/publications/entertainment-media-global-outlook-2007-2011.jhtml>

- Gonçalves, M.A. (1997). Intercambio aproxima países y anuncia "cultura global". *Folha de São Paulo, Suplemento Especial - Globalización*, 02/11/1997, p.10.
- Hobsbawn, E. (1997). *Era de los extremos: el breve siglo XX. 1914-1991*. São Paulo: Companhia de las Letras.
- Ianni, O. (1997). *La sociedad global*. Río de Janeiro: Civilización Brasileña.
- Linhales, M. A. (1996). *La trayectoria política del deporte en Brasil: intereses involucrados, sectores excluidos*. (Disertación inédita de Maestría). UFMG, Belo Horizonte, Minas Gerais.
- Marcassa, L. (2002). *La invención del Tiempo Libre: Educación, Cultura y Tiempo Libre en la ciudad de São Paulo (1888-1935)*. Disertación inédita de maestría. Goiânia, Goiás: Universidad Federal de Goiás.
- Mascarenhas, F. (2005). *Entre el ocio y el negocio: tesis acerca de la anatomía del tiempo libre*. Tesis inédita de doctorado. Campinas: Unicamp.
- Nascimento Neto, A. (1996, 3 de abril). La Rueda Global. *Revista Veja*(14), 80-89.
- Padilha, V. (2003). *Shopping Center: La catedral de las mercancías y del tiempo libre transformado*. (Tesis inédita de Doctorado). Unicamp, Campinas, SP.
- Pachego, R.T.B. (2004). *La Escuela Pública y el Tiempo Libre: Un estudio de caso del Programa "Aliados del Futuro"*. (Disertación inédita de Maestría). USP, São Paulo.
- Toledo, R. P. (1996, 3 de abril). La Fuerza de la Aldea. *Revista Veja*, (1438), 92-93.

A CONFIGURAÇÃO DO ORDENAMENTO JURÍDICO RELATIVO AO FINANCIAMENTO DO GOVERNO BRASILEIRO AO ESPORTE DE RENDIMENTO: UMA ANÁLISE A PARTIR DA TEORIA DOS JOGOS DE NORBERT ELIAS

THE CONFIGURATION OF THE LEGAL FRAMEWORK RELATED TO THE BRAZILIAN GOVERNMENT FUNDING TO HIGH PERFORMANCE SPORT: AN ANALYSIS FROM THE GAME THEORY OF NORBERT ELIAS

Marcelo Moraes e Silva¹
Fernando Marinho Mezzadri²
Natasha Santos³
Philippe Rocha de Camargo⁴
Katiuscia Mello Figuerôa⁵

Resumo

O presente artigo visa mostrar quais foram as configurações que constituíram os aspectos legais relativos ao financiamento ao esporte de rendimento no Brasil. Para analisar este ordenamento jurídico tomou-se por base a teoria dos jogos de Norbert Elias, que vem como uma peça importante para a compreensão das relações de poder, nessa complexa configuração constituída às voltas do financiamento do esporte de rendimento brasileiro. A título de conclusão aponta-se que apesar de haver o investimento por parte do poder público ainda não existe uma política eficiente que possa avaliar os benefícios destes montantes no esporte de rendimento do país.

Palavras-Chave: Financiamento Esportivo, Esporte Brasileiro, Poder Público, Esporte de Rendimento.

Abstract

This article aims to show the settings that established the legal aspects of the funding to high performance sport in Brazil. To analyze this legal framework, we took the Game Theory of Norbert Elias as our basis, which comes as an important step to understand the power relations in this complex configuration formed around funding for Brazilian high performance sport. In conclusion, it is pointed out that although there is investment by the government, there is not an efficient policy that can evaluate the benefits of these amounts in high performance sport in the country yet.

Key Words: Sports Funding, Brazilian Sport, Public Force, High Performance Sport.

1 Doctorado en Educación - UNICAMP – Brasil, Postdoctoral en Educación Física - UFPR – Brasil, Profesor del Departamento de Educación Física - UFPR - Curitiba – Brasil. Profesor Universidad Federal del Paraná (UFPR) – Brasil. Correo electrónico: moraes_marc@yahoo.com

2 Doctorado en Educación Física- UNICAMP – Brasil, Profesor del Departamento de Educación Física - UFPR - Curitiba - Brasil Institución Universidad Federal del Paraná (UFPR) – Brasil. Correo electrónico: fmezzadri@uol.com.br

3 Estudiante de Doctorado en Educación Física – UFPR, Institución Universidad Federal del Paraná (UFPR) – Brasil. Correo electrónico: nata.shas@ig.com.br

4 Estudiante de Maestría en Educación Física – UFPR, Institución Universidad Federal del Paraná (UFPR) – Brasil. Correo electrónico: philipe_camargo@hotmail.com

5 Post-Doctorado en Educación Física - UFPR – Brasil, Doctorado en Educación Física - Universidad de León (España). Institución Universidad Federal del Paraná (UFPR) – Brasil. Correo electrónico: ktmello@gmail.com

Resumen

El objetivo del presente artículo es enseñar cuáles fueron las configuraciones que constituirán los aspectos legales relacionados a la financiación para el deporte de elite en Brasil. Para analizar esta ordenación legal se utilizó cómo base la Teoría de los Juegos de Norbert Elias, que viene cómo una importante pieza para la comprensión de las relaciones de poder en esa compleja configuración constituida alrededor de la financiación del deporte de elite brasileño. Em la conclusión se apunta que aunque haya inversión por parte del poder público, todavía no existe una política eficiente que pueda evaluar los beneficios de estos valores en el deporte del país.

Palabras-Claves: Financiación Deportes, Deporte Brasileiro, Gobierno, Deporte de Elite.

Fecha de recepción: 16 de octubre de 2014

Fecha de aprobación: 20 de marzo de 2015

Para citar este artículo:

Moraes e Silva, M., Mezzadri, F.M., Santos, N., Rocha de Camargo, P. y Mello Figuerôa, K. (2015). A configuração do ordenamento jurídico relativo ao financiamento do governo brasileiro ao esporte de rendimento: uma análise a partir da Teoria dos Jogos de Norbert Elias. *Lúdica Pedagógica*, (21), 77-89.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O presente artigo visa mostrar quais foram as configurações que constituiram o financiamento ao esporte de rendimento no Brasil. Corrêa (2013), indica que, desde os Jogos Olímpicos de Verão em Sydney, no ano 2000, existe um amplo debate no país sobre a necessidade da ampliação do financiamento governamental. Segundo apontam Figuerôa; Mezzadri; Moraes e Silva (2013), tais reivindicações se intensificaram após a eleição do Rio de Janeiro como sede dos Jogos Olímpicos de 2016. Segundo os dados apresentados pelos autores, a esfera federal passou a ser cobrada a fornecer bases para o desenvolvimento do esporte brasileiro, visando tornar o país uma verdadeira potência olímpica.

Mesmo antes da escolha do Rio de Janeiro, já se podia observar de vários “jogadores” um movimento nesse sentido. A entrevista dada pelo então secretário nacional de Esporte de Alto Rendimento do Ministério do Esporte, o ex-nadador e medalhista olímpico Djan Madruga, poucos dias antes do início dos Jogos Olímpicos de Pequim 2008, mostrou essa intencionalidade: “Por todo o dinheiro que foi repassado para a preparação olímpica, queremos que, no mínimo, o Brasil tenha desempenho igual ao de 2004 (...) Nosso plano é seguir essa evolução e ficar entre os dez primeiros do mundo em 2016, mesmo que a Olimpíada não seja no Rio” (Hofman; Leal, 2008p.10).

Este debate mostra que a questão do financiamento público sempre é um elemento central nas discussões relativas ao esporte de rendimento. Na preparação para os Jogos Olímpicos de Londres 2012, a temática do financiamento foi um assunto corrente nos meios de comunicação. Conforme se percebe na fala do Presidente do Comitê Olímpico Brasileiro (COB), Carlos Arthur Nuzman:

Temos o desafio de colocar o Brasil entre os 'top ten' e já estamos trabalhando para isso. O COB tem detalhado um planejamento para cada modalidade, de acordo com o nível que cada uma se encontra e onde pode chegar. Em conjunto com as Confederações Brasileiras Olímpicas e com o apoio do Ministério do Esporte, do Governo Federal, dos estados, das prefeituras e dos patrocinadores, vamos aperfeiçoar a estrutura de treinamento e oferecer todas as condições para que nossos atletas tenham excelente participação diante da torcida brasileira em 2016 (Record, 2012).

O discurso da autoridade do COB indica que a presença do setor estatal é uma “necessidade”. O financiamento público é apontado pelos “jogadores” envolvidos como a principal forma de aperfeiçoar o esporte de rendimento. Contudo, essa relação não se inicia nos dias atuais, mas é produto de uma rede de configurações oriundas de todo um processo histórico. Sendo assim, é necessário compreender quais foram as configurações

que conformaram o quadro normativo do financiamento ao esporte de rendimento brasileiro.

METODOLOGIA

A presente pesquisa apresenta um aporte metodológico qualitativo. Uma primeira característica é que se trata de um estudo documental (Bardin, 1995). O seu segundo predicado é que a mesma caracteriza-se como sociológica, principalmente quanto ao tipo de análise realizada. A seleção dos documentos pertinentes ao tema delimitado foram elencados basicamente em fontes oficiais do Ministério do Esporte, Senado Federal (relativos à legislação) e Comitê Olímpico Brasileiro e podem ser divididos da seguinte maneira:

- a. Fontes oficiais do governo brasileiro relativos principalmente aos aspectos legislativos, bem como aqueles que versam sobre os programas, projetos e ações realizados pelo Governo Federal.
- b. Documentos tais como artigos em revistas, jornais e *sites* de notícias, bem como artigos, dissertações e teses que versem sobre questões correlatas. Estes serviram como fontes secundárias da pesquisa, ou seja, contribuíram para um entendimento global do tema estudado.

Outro aspecto da abordagem qualitativa se materializa na contextualização dos dados, principalmente na busca pelas significações e inter-relações que estas informações possuem com a esfera sociológica levantada pelo sociólogo alemão Norbert Elias (1999).

A TEORIA DOS JOGOS DE NORBERT ELIAS

A teoria dos jogos de Elias (1999) vem como uma peça importante para a compreensão das relações de poder nessa complexa configuração constituída às voltas do financiamento do esporte de rendimento. O autor argumenta que as configurações são oriundas, primeiramente, de outro conceito: o de jogo. A configuração é entendida como um “padrão” criado pelos “jogadores” – padrão este mutável, que compreende o conjunto elaborado pelos participantes através de suas mentes e suas ações nas relações. Podem-se pensar os modelos

apresentados pelo autor, enquanto exemplos que se assemelham aos “jogos” reais, presentes na sociedade – entre os quais se encontra a configuração do esporte de rendimento, cujas disputas conferem implicações políticas, sociais e econômicas, não estando, portanto, apartada da lógica socialmente interdependente. Nesse sentido, as configurações não podem ser reduzidas ao estudo de elementos isolados. Afinal, não basta uma compreensão dos aspectos do comportamento, das ações dos indivíduos e/ou de seus grupos separadamente. É preciso acenar para a rede de interdependência, para as configurações que os indivíduos estabelecem uns com os outros.

Assim, Elias (1999) almeja realizar uma análise sociológica, idealizando a sociedade e as relações interdependentes como jogos constantes, que podem ou não ser regrados e que explicitam nas relações sociais a disputa constante e/ou a manutenção do poder. A utilização dessa teoria pode ser um poderoso instrumento de análise social, buscando realizar uma interpretação a partir dos diferentes níveis de competição presente nas relações sociais (Elias, 1999; Starepravo; Souza; Marchi Júnior, 2012). Desse modo, busca-se pensar o poder enquanto um equilíbrio que não se encontra apenas entre Estados, mas também entre indivíduos, estabelecendo-se como integrante das relações humanas, as quais, assim como o equilíbrio de poder, são, na maior parte do tempo multipolar, isto é, envolve uma série de grupos/indivíduos/instituições. A partir desta noção é que se busca pensar o financiamento do esporte de rendimento. Sendo assim, uma compreensão do financiamento do esporte de rendimento brasileiro, dentro dos moldes elisianos, requer mapear o espaço social no qual esta é produzida, avançar no entendimento das relações entre os indivíduos, até finalmente visualizar quais ações políticas foram efetivadas, quais foram preteridas, quais obtiveram êxito e quais não passaram de propostas.

Nesse sentido, as premissas levantadas pela Teoria dos Jogos de Norbert Elias podem se tornar uma das ferramentas possíveis para análise do financiamento, bem como de toda a política pública de esporte. A discussão que se segue busca operar as conceituações elisianas dentro do aparato normativo que rege o financiamento esportivo de rendimento no Brasil.

DO DECRETO LEI 3.199/41 À CONSTITUIÇÃO DE 1988: CONFIGURANDO O FINANCIAMENTO ESTATAL NO ESPORTE BRASILEIRO

O apoio do governo federal ao esporte de rendimento foi institucionalizado na legislação do país, pela primeira vez, no governo de Getúlio Vargas, através do Decreto-lei 3.199 de 1941 (Brasil, 1941). Se antes da década de 1930 o Estado brasileiro não participava diretamente das questões do campo esportivo – salvo raras exceções, como a modalidade de Tiro, conforme mostrou Moraes e Silva (2011) –, foi somente a partir do primeiro governo de Getúlio Vargas que o esporte teve seu primeiro marco regulatório. Segundo aponta Pimentel (2007), tais questões se materializam no referido Decreto-lei de 1941, primeira legislação a pensar uma base organizacional para o Esporte no Brasil. O mesmo veio sistematizar e organizar um pouco mais o embrionário campo esportivo brasileiro, tentando unificá-lo e, assim, diminuir a disputa e os conflitos existentes entre os diversos clubes, ligas, federações, sobre o controle do campo esportivo no território nacional (Mezzadri, 2000; Moraes e Silva, 2011).

Pimentel (2007) salienta que o decreto de 1941 previa a criação das ligas esportivas nos municípios; as federações nos Estados e territórios; e as confederações na União, como entidades responsáveis pelo controle do aparato da prática esportiva no país. Todas essas entidades eram supervisionadas pelo Conselho Nacional de Desportos (CND) e, regionalmente, pelos Conselhos Regionais de Desportos (CRD). Tais ações, conforme aponta Mezzadri (2000) acabaram por diminuir o poder dos clubes que, até então, eram os “jogadores” que detinham o monopólio da prática esportiva no Brasil.

Foi, sem dúvida, a partir do Decreto-Lei 3.199/41 que dividiu-se a administração de cada ramo esportivo através das suas respectivas confederações, federações e ligas esportivas, todas supervisionadas pelo Conselho Nacional de Desportos (CND). O supracitado Decreto-Lei definiu as Confederações como as máximas entidades de direção do Esporte nacional (...) e as federações como organismos reitores do Esporte em cada uma das unidades territoriais do país (...) também voltando sua atenção aos clubes esportivos, considerados a base de toda organização esportiva (Pimentel, 2007, p.47).

Pode-se perceber que nesse contexto a regulamentação esportiva instaurada pelo governo federal buscava um modelo de gestão que visava sistematizar as práticas esportivas no território brasileiro, tendo a figura do Estado como elemento central. Os órgãos que iriam fazer este controle seriam o CND e o CRD, cujos membros eram escolhidos diretamente pelo presidente da República. No que se refere ao apoio financeiro, o decreto apontava que as entidades receberiam subvenção do governo federal. Além destes pontos, receberiam algumas isenções e/ou taxas federais, estaduais e municipais, contando, ainda, com algumas vantagens fiscais e tributárias na compra de materiais importados, bem como nas viagens internacionais (Mezzadri 2000; Veronez, 2005). Pimentel (2007) lembra que Getúlio Vargas ainda editou o Decreto-Lei nº 7.674, de 25 de junho de 1945, que versava sobre a administração das entidades esportivas, especialmente sob o aspecto financeiro. A norma permitia empréstimos sob garantia hipotecária para entidades desportivas sujeitas ao regime de organização e administração estabelecidos no Decreto-Lei 3199/41; para construção de praças de desportos; melhoramento de instalações desportivas; e liquidação de compromissos pecuniários (Brasil, 1945).

Mezzadri; Moraes e Silva; Figuerôa; Starepravo (2014) salientam que esta regulamentação esportiva instituída por este decreto passa pela forma como o governo Getúlio Vargas vinha administrando o Brasil. Os autores lembram que a transferência do modelo liberal de administração, constituído até o final da década de 1920, para um modelo centralizador interferiu diretamente nos rumos do país. O governo brasileiro naquele momento estava implementando um processo de reforma que passava pela área da saúde, transitava na elaboração das primeiras leis trabalhistas e investia na expansão da educação básica. Em relação à institucionalização do esporte existiu uma característica administrativa comandada pelos burocratas e pelos políticos, com uma participação restrita nas tomadas de decisões, ou seja, seriam eles os “jogadores” a controlar as regras do “jogo”. Nesse sentido, é possível argumentar que nesse período a intervenção estatal não foi marcada por uma formulação de políticas públicas e sim por um processo de intervenção jurídica legislativa em relação à política administrativa do esporte,

acabando por estabelecer uma relação de dependência tutelar, inclusive financeira, entre o Esporte e o Estado.

Com o fim do período getulista, em 1945, o Brasil começou a vivenciar a sua primeira experiência democrática. Weffort (1978) indica que esse momento da história brasileira inaugura, mesmo que de forma incipiente, o processo de incorporação das classes populares na esfera política. Entretanto, essa dimensão populista, associada a estruturas de poder herdadas dos períodos anteriores acabaram por limitar a participação da popular na esfera política. Segundo Benevides (1981), o populismo brasileiro era uma forma política na qual os grupos dominantes exerciam seu domínio, mas que era também uma configuração em que tal domínio era ameaçado. Esse duplo sentido evidencia o caráter ambíguo e incerto que permeou o Estado populista no Brasil. Afinal, conforme apontam Weffort (1978) e Benevides (1981), em nome da população, muitos líderes políticos, principalmente os latino-americanos, com diferentes perfis, "estilos" e/ou legendas partidárias, galgaram a cena política para se efetivarem no poder. Esses mesmos chefes perpetuaram práticas políticas baseadas em relações de controle, desigualdade e exclusão. A ambigüidade contida nesse estilo de relacionamento embasou a fragilidade do jogo político e da própria democracia.

Nesse sentido, não fica difícil de entender, conforme aponta Veronez (2005) os motivos para que não houvesse alterações significativas no campo esportivo neste período da história brasileira. O Estado continuou sendo figura central e decisiva no controle do esporte. Afinal o estilo populista continuava a se basear no clientelismo e os recursos financeiros eram repassados do governo para as entidades esportivas em troca de favores e barganhas políticas. Mezzadri *et. al.* (2014) lembram que o saldo deste período foi à massificação esportiva, dentro de uma lógica populista e de moeda de troca, que tinha como base a estrutura esportiva estabelecida durante o período de governo de Getúlio Vargas. Contudo, essa maior inserção do esporte na cena social não proporcionou a consolidação do mesmo como direito social nem inseriu estes "novos jogadores no campo de jogo". Afinal, a estrutura esportiva, bem como seu financiamento não tratava o esporte como um interesse nacional e sim como meio de atender o interesse político de determinados grupos sociais.

Tal homeostase do campo esportivo somente seria quebrada após os militares tomarem o poder em 1964. Nesta nova configuração, segundo aponta Skdimore (1988) foi instaurado novamente no Brasil um aparelho estatal burocratizado, só que agora marcado por uma forte tendência tecnocrática, que muitas vezes garantia o monopólio governamental através do uso da força física. Essa tecnocracia militarizada era marcada por um amplo processo de crescimento econômico, que era controlado firmemente pelas mãos do Estado. Esse estilo tecnocrático de administração também invadiu a esfera esportiva. Veronez (2005) lembra que esse período se diferencia dos anteriores, na esfera esportiva, principalmente pela emergência das diversas diretrizes, planos, projetos e ações do Estado, que vinham acompanhados de uma legislação regulamentadora. Contudo, os interesses clientelistas, criados nos períodos anteriores, em vez de serem retirados pela tecnocracia foram na verdade aprimorados.

Afinal desde o Decreto-lei de 1941 os recursos financeiros ao esporte eram repassados do governo para o CND, que enviava os mesmos para as confederações, federações e ligas. Esse quadro do financiamento ganha um novo ingrediente mais aperfeiçoado em 1969, com a instituição da Loteria Esportiva Federal (Decreto-Lei nº 594, de 27 de maio de 1969), destinou-se 30% da receita líquida obtida com sua exploração para programas de Educação Física e atividades esportivas (Brasil, 1969). Dois anos depois, através do Decreto nº 68.703, de 3 de junho de 1971, o governo federal regulamentou a aplicação desses recursos oriundos da Loteria Esportiva Federal (Brasil, 1971). Somente em 1975, surgiu uma nova forma de gestão do esporte, com a promulgação da Lei nº 6.251, que, apesar de manter a tutela do Estado sobre o esporte, caminhou no sentido de integrar os órgãos públicos e as entidades privadas de direção, orientação, supervisão, coordenação ou promoção da prática esportiva no país. Em relação ao financiamento, esta nova legislação indicava que o amparo financeiro deveria vir dos Poderes Públicos e se estenderia à iniciativa privada. A aplicação dos recursos deveria atender programas, projetos e atividades dos entes privados, os quais deveriam estar em conformidade com o Plano Nacional de Educação Física e Desportos; sendo somente concedida a entidades que observassem as disposições da Lei (Brasil, 1975).

Conforme aponta Pimentel (2007), a tutela direta do esporte pelo Estado ocorreu até 1985, quando o governo militar foi substituído, iniciando-se um novo período democrático. O autor argumenta que, entre 1941 e 1985, o esporte foi fundamentalmente regido pelas deliberações do CND. Como se tratava de um momento de reabertura política, novas configurações e outros “jogadores” entravam no “jogo”. As temáticas sobre o direito e o acesso ao lazer e ao esporte de participação passaram a fazer companhia ao esporte de rendimento (Brasil, 1988). Contudo, o ponto que mais afetou o financiamento esportivo foi a mudança, no que se refere à administração esportiva, pois a gestão passou da subordinação governamental para a atual autonomia das entidades gestoras.

ESBOÇANDO A ATUAL CONFIGURAÇÃO: O FINANCIAMENTO ESPORTIVO ESTATAL APÓS A CONSTITUIÇÃO DE 1988

Logo após a promulgação da Constituição Federal de 1988, umas das primeiras formas de financiamento regulada pela figura do Estado foi a denominada “Lei de Incentivo Fiscal ao Esporte Nacional”, Lei nº 7.752, de 14 de abril de 1989, que foi regulamentada pelo Decreto nº 98.595, de 18 de dezembro do mesmo ano, e que previa em seu texto o abatimento da renda bruta, ou dedução como despesa operacional, no Imposto de Renda (IR), do valor dos investimentos, doações ou patrocínios, inclusive despesas e contribuições necessárias à sua efetivação, realizada através ou a favor da pessoa jurídica de natureza desportiva, com ou sem fins lucrativos, cadastrada no Ministério da Educação (Brasil, 1989). Pela Lei nº 8.402, de 8 de janeiro de 1992, foi revogada por completo a “Lei de Incentivo Fiscal ao Esporte Brasileiro” (Brasil, 1992).

Entretanto, após a promulgação da Constituição Federal, a primeira norma geral do desporto foi a Lei nº 8.672, de 6 de julho de 1993, a chamada “Lei Zico” (Brasil, 1993a), cujo mérito, segundo aponta Pimentel (2007), foi o de referendar o texto constitucional e estabelecer os conceitos e princípios necessários para o desenvolvimento esportivo nacional. A Lei foi regulamentada pelo Decreto nº 981, de 11 de novembro do mesmo ano (Brasil, 1993b). A nova lei trouxe os novos princípios fundamentais do esporte nacional, que se materializaram em seu art. 2º. Foi também nesta Lei

que, pela primeira vez, a legislação federal conceituou as diversas modalidades esportivas:

Art. 3º O desporto como atividade predominantemente física e intelectual pode ser reconhecido em qualquer das seguintes manifestações:

I - desporto educacional, através dos sistemas de ensino e formas assistemáticas de educação, evitando-se a seletividade, a hipercompetitividade de seus praticantes, com a finalidade de alcançar o desenvolvimento integral e a formação para a cidadania e o lazer;

II - desporto de participação, de modo voluntário, compreendendo as modalidades desportivas praticadas com a finalidade de contribuir para a integração dos praticantes na plenitude da vida social, na promoção da saúde e da educação e na preservação do meio ambiente;

III - desporto de rendimento, praticado segundo normas e regras nacionais e internacionais, com a finalidade de obter resultados e integrar pessoas e comunidades do País e estas com outras nações (Brasil, 1993a, s.p).

Outro ponto marcante da “Lei Zico” está no seu Capítulo IX, que versou sobre os recursos para o esporte. No art. 39, entre as diversas formas de recurso, destacavam-se certas formas de financiamento: a) orçamentos da União, Estados e Municípios; b) fundos desportivos; c) receitas de concursos prognósticos; d) doações, patrocínios e legados; e) prêmios de concursos de prognósticos da Loteria Esportiva Federal não reclamados nos prazos regulamentares; f) Incentivos fiscais previstos em lei; g) Outras fontes (Brasil, 1993a). Dentro da delimitação desse artigo, entre as diversas formas de financiamento citadas, ganham um destaque especial os itens D e E, que versam, respectivamente, sobre doações, patrocínios e legados, bem como sobre a Loteria Esportiva. Afinal, são estas formas que apontam para novos elementos da configuração esportiva, bem como sinaliza para o surgimento de “novos jogadores” na cena social do esporte no Brasil. Na alínea que versa sobre as doações, patrocínios e legados visualiza-se uma maior presença da iniciativa privada. Já no item a respeito da Loteria Esportiva, a “Lei Zico” sinalizava que, anualmente, a renda líquida total de um dos testes seria destinada ao Comitê Olímpico Brasileiro (COB), para o treinamento e as competições preparatórias das equipes olímpicas nacionais. Nos anos de realização dos Jogos Olímpicos e dos Jogos Pan-Americanos, a renda líquida total de um segundo

teste também seria destinada ao Comitê Olímpico Brasileiro (COB), para o atendimento da participação de delegações nacionais nesses eventos (Brasil, 1993a).

As considerações de Soares Júnior (1994, p.449-452) resumem o espírito da “Lei Zico”. Para o autor, foi a ideia de autonomia, preconizada pelo artigo 217 da Constituição Federal de 1988, que propiciou o surgimento da referida lei:

A Lei Zico em muito inovou, pois reduziu e descentralizou a interferência do Estado e desenvolveu a autonomia relacionada à organização e funcionamento dos diversos segmentos esportivos, enquadrando-se ao já citado artigo 217 da Constituição Federal. (...) adequou a capacidade decisória das diversas entidades ligadas a cada modalidade esportiva, estabeleceu tratamento diferenciado para o esporte profissional e não profissional, destinou 25% (vinte e cinco por cento) do total arrecadado dos recursos da loteria Federal ao esporte (...).

A Lei nº 9.615, de 24 de março de 1998, chamada “Lei Pelé”, apesar de manter alguns dispositivos da “Lei Zico”, acabou revogando-a por completo. A “Lei Pelé”, em seu art. 56, manteve as mesmas fontes de recursos citados no art. 39 da “Lei Zico” (Brasil, 1998). Em 2001, pela Lei nº 10.264, foi acrescida mais uma fonte: 2% da arrecadação bruta dos concursos de prognósticos, loterias federais e similares, cuja realização estivesse sujeita a autorização federal, deduzindo-se este valor do montante destinado aos prêmios. Desta nova fonte de recursos são destinados: a) 85% ao Comitê Olímpico Brasileiro (COB); b) 15% ao Comitê Paraolímpico Brasileiro (CPB). Dos recursos recebidos por cada Comitê, devem ser investidos: a) 10% em esporte escolar; b) 5%, em esporte universitário. A fiscalização da aplicação dos recursos repassados ao COB e ao CPB, em decorrência da “Lei Pelé”, cabe ao Tribunal de Contas da União (TCU) (Brasil, 2001).

As Leis Zico e Pelé marcam claramente uma nova configuração do esporte brasileiro. Afinal, os novos “jogadores” tinham encaminhado o “jogo” numa clara intenção de retirada da tutela do Estado em relação ao esporte. Tratava-se de uma proposta que buscava um Estado menos interventor sem deixar de ser o ente a regulamentar e, principalmente, a financiar o Esporte de rendimento no país. A nova configuração era caracterizada pela diminuição da tutela do Estado e uma maior incidência das leis de mercado, que se faziam presentes no novo quadro legislativo do Brasil.

Seguindo esta lógica da descentralização estatal, surgiu a lei nº 10.264 de 16 de julho de 2001 (Brasil, 2001) que se efetivou a partir da proposição do senador Pedro Piva (PSDB-SP), do mesmo partido do então presidente da república, Fernando Henrique Cardoso (FHC). No ano de 2003 – quando o ministro Agnelo Queiroz (PCdoB – DF) assumiu a pasta do esporte, durante a gestão do presidente Lula –, a lei passou a ser chamada “Agnelo-Piva” por parte da imprensa. Almeida (2010) salienta que a legislação ganha essa denominação devido ao fato de que, antes de ser ministro, Agnelo Queiroz era deputado, e também tinha um projeto semelhante ao apresentado pelo político do PSDB, mas que não seria aprovado no governo de FHC pela divergência entre os partidos.

A “Lei Agnelo-Piva” acrescenta incisos e parágrafos à “Lei Pelé”. Segundo Almeida (2010) as principais alterações provocadas pela “Lei Agnelo-Piva” consistem em regulamentar o repasse de 2% da arrecadação das loterias federais ao Comitê Olímpico Brasileiro (COB) e ao Comitê Paraolímpico Brasileiro (CPB); regulamentar de que forma esse repasse será realizado; onde tais recursos devem ser aplicados; e quem são os responsáveis pela sua fiscalização. A autora ainda lembra que os recursos repassados, por exigência da “Lei Agnelo-Piva”, são a maior fonte de recursos financeiros que o COB e CPB possuem. Estes repassam as verbas às Confederações Brasileiras, das modalidades olímpicas e paraolímpicas, de acordo com critérios próprios. O processo para liberação dessas verbas se dá pela elaboração de planos de trabalho e orçamentário anual pelas confederações. Além disso, os projetos devem ser enviados e aprovados para que haja o repasse. Sua execução fica a cargo das confederações, assim como a prestação de contas, que será acompanhada pelos dois comitês.

Outro dispositivo que surge na legislação, que versa sobre o financiamento do esporte de rendimento, foi a Lei nº 11.438, de 29 de dezembro de 2006 (Brasil, 2006). Também conhecida como “Lei de Incentivo ao Esporte”, a mesma visa dispor incentivos e benefícios para fomentar/desenvolver as atividades de caráter desportivo. Busca angariar recursos nos mesmos moldes do que já existe no campo da Cultura na “Lei Rouanet”. Em 2 de maio de 2007, esse dispositivo legal teve alguns de seus pontos alterados pela Lei nº 11.472 (Brasil, 2007a). Segundo o que determina

o novo ordenamento, até o ano-calendário de 2015, poderão ser deduzidos do imposto de renda – apurado na Declaração de Ajuste Anual pela pessoa física, ou em cada período de apuração, trimestral ou anual, pela pessoa jurídica tributada com base no lucro real –, os valores despendidos a título de patrocínio ou doação, no apoio direto a projetos desportivos e paraesportivos, previamente aprovados pelo Ministério do Esporte. Em seu art. 2º, a Lei determina que os recursos captados em função do benefício fiscal devem atender ao menos uma das seguintes manifestações: desporto educacional; desporto de participação; e desporto de rendimento. O Decreto regulamentador da matéria, de nº 6.180, de 3 de agosto de 2007, sinaliza em seu artigo 3º como alguns dos “novos jogadores” (entidades esportivas e iniciativa privada) deveriam se posicionar na cena social do esporte brasileiro:

I - projeto desportivo: o conjunto de ações organizadas e sistematizadas por entidades de natureza esportiva, destinado à implementação, à prática, ao ensino, ao estudo, à pesquisa e ao desenvolvimento do desporto, atendendo a pelo menos uma das manifestações desportivas previstas no art. 4o.

II - entidade de natureza esportiva: pessoa jurídica de direito público, ou de direito privado com fins não econômicos, cujo ato constitutivo disponha expressamente sobre sua finalidade esportiva;

III - apoio direto: patrocínio ou doação efetuados diretamente pelo patrocinador ou doador ao proponente (Brasil, 2007a, s.p.).

A lei permite que a pessoa jurídica deduza até 1% do valor do imposto de renda devido. Em cada período de apuração, a pessoa física pode deduzir até 6% (seis por cento) do imposto devido na Declaração de Ajuste Anual. Também determina que o Ministério do Esporte seja obrigado a informar à Secretaria da Receita Federal (SRF), até o último dia útil do mês de março do ano subsequente ao do ano-calendário, os valores destinados ao apoio direto a projetos desportivos e paraesportivos. Ainda cabe à SRF o poder de fiscalização dos incentivos fiscais ao desporto previstos na lei. Além disso, esta legislação define como infrações o recebimento de vantagens financeiras por parte do patrocinador ou doador, em virtude do patrocínio ou doação; o dolo, fraude ou simulação na tentativa de obtenção do favor fiscal; o desvio das verbas obtidas para finalidades não previstas na lei; o adiamento, antecipação ou cancelamento, sem justa causa, da atividade

desportiva contemplada com o benefício; e o descumprimento de qualquer disposição da lei e de sua regulamentação. Define como sanção, para o patrocinador ou doador faltoso, o pagamento do imposto que deixou de ser recolhido por conta do favor fiscal, acrescido de multa e juros de mora; como sanção aos demais infratores, o pagamento de multa cujo valor corresponda ao dobro da vantagem auferida indevidamente. A lei não esgota as possibilidades de sanção em seu texto, deixando entendido que o infrator ainda poderá incorrer em punições de caráter cível, criminal ou administrativo. Estabelece, também, responsabilidade solidária do proponente do projeto esportivo por qualquer inadimplência ou irregularidade que venha a ser verificada. Como qualquer norma que trate de responsabilidade solidária, o disposto no *parágrafo único* do art. 11 tem a função de estender a garantia de recebimento de valores porventura desviados. Aumenta-se, assim, a probabilidade de que o erário recupere verbas desviadas e/ou mal aplicadas (Brasil, 2007b).

Assim como nas demais Leis surgidas após a promulgação da Constituição Federal (“Lei de Incentivo Fiscal ao Esporte Brasileiro”, “Lei Zico”, “Lei Pelé” e a “Lei Agnelo-Piva”), a “Lei de Incentivo ao Esporte” se situava no mesmo quadro configuracional de busca por uma maior autonomia em relação à figura estatal. Contudo, como lembra Almeida (2010) essa maior liberdade dada ao Esporte brasileiro fica somente no aspecto administrativo, a figura estatal continua sendo a principal, quando não a única forma de financiamento do esporte no país. É nesse cenário que surge o programa “Bolsa Atleta”, que acaba por envolver “jogadores” até então esquecidos no “jogo”, ou seja, os próprios atletas.

O PROGRAMA BOLSA ATLETA: OS ATLETAS COMO NOVOS “JOGADORES”

O “Bolsa-Atleta” é um programa do governo federal, coordenado pelo Ministério do Esporte, instituído, em 2004, com a publicação da Lei nº 10.891 e regulamentada pelo Decreto nº 5.342/2005 (Brasil, 2004; 2005). Esta forma de financiamento público ao esporte de rendimento foi levada ao Congresso Nacional pelo então deputado Agnelo Queiroz, que iria ser o primeiro ministro do Esporte, a apresentar o Projeto de Lei nº 3.826/2000, com o objetivo de instituir o “Bolsa-Atleta”, destinado a garantir valores mensais aos atletas

praticantes do esporte de rendimento. Como visto, a tramitação na Câmara dos Deputados durou quase um ciclo olímpico – a votação da redação final terminativa, na Comissão de Constituição e Justiça e de Cidadania (CCJC), foi realizada em 30 de março de 2004. Já a tramitação no Senado Federal foi rápida e sem alterações ao texto recebido da Câmara. A Lei do “Bolsa-Atleta” (Lei nº 10.891, de 9 de julho de 2004) seria sancionada pouco mais de um mês antes do início dos Jogos Olímpicos de Atenas 2004. Em solenidade no Palácio do Planalto, lançou-se o Programa “Bolsa-Atleta” em 25 de julho do mesmo ano, que atendeu no seu primeiro ano de execução 975 atletas, 305 num primeiro momento, sendo ampliado em mais 670 beneficiados poucos meses depois. Em 2013, o programa beneficiou 5691 atletas num orçamento de mais de R\$ 180.000.000,00.

Pois bem. Se pensados os modelos de jogos de Elias (1999), a noção de “relação de poder” é substituída pela “força relativa dos jogadores”, já que a força de um “jogador” depende do seu adversário. No caso do “Bolsa Atleta”, pode-se pensar os esportistas enquanto novos jogadores, não exatamente no sentido de que antes não faziam parte da configuração esportiva, mas porque passam a se relacionar de modo diferente em relação ao Estado. Desse modo, o aumento do número de indivíduos no grupo, assim como a especialização e crescimento de uma demanda, voltada a determinada falta estatal, gera uma transformação das relações sociais que, segundo Elias (1999), tornam os grupos cada vez mais dependentes de um número maior de indivíduos. As cadeias de interdependência se alargam e se diferenciam mais e mais, sendo, portanto, incontroláveis por parte de qualquer indivíduo singular. Nesse sentido, os atletas se tornam mais dependentes do Estado, devendo, supostamente, atender a uma série de exigências que o permitam a permanência na disputa – no caso, uma disputa pelo financiamento. Todavia, a configuração estabelecida pelo “Bolsa Atleta” aponta para outros fatores...

Seu objetivo é auxiliar, por meio de um repasse mensal fixo, o desenvolvimento e a preparação de atletas de rendimento, que cumpram os pré-requisitos estabelecidos na legislação. O art. 3º da Lei estabeleceu inicialmente os seguintes requisitos aos atletas, que desejam pleitear o benefício:

I – possuir idade mínima de 14 (quatorze) anos para a obtenção das Bolsas Atleta Nacional, Atleta

Internacional e Atleta Olímpico e Paraolímpico, e possuir idade mínima de 12 (doze) anos e máxima de 16 (dezesesseis) anos para a obtenção da Bolsa-Atleta Estudantil;

II – estar vinculado a alguma entidade de prática desportiva;

III – estar em plena atividade esportiva;

IV – não receber qualquer tipo de patrocínio de pessoas jurídicas, públicas ou privadas, entendendo-se por patrocínio todo e qualquer valor pecuniário eventual ou regular diverso do salário;

V – não receber salário de entidade de prática desportiva;

VI – ter participado de competição esportiva em âmbito nacional e/ou no exterior no ano imediatamente anterior àquele em que tiver sido pleiteada a concessão da Bolsa-Atleta; e

VII – estar regularmente matriculado em instituição de ensino pública ou privada (Brasil, 2004, s.p.).

De acordo com a lei que instituiu o “Bolsa-Atleta”, foram criadas: a) a categoria atleta estudantil, destinada aos estudantes que participem com destaque dos Jogos Escolares e Universitários Brasileiros. São aqueles a partir de 12 anos, participantes dos jogos estudantis organizados pelo Ministério do Esporte, tendo obtido até a 3ª colocação nas modalidades individuais ou que tenham sido selecionados entre os 24 melhores atletas das modalidades coletivas dos referidos eventos; b) a categoria atleta nacional, relativa aos atletas que tenham participado de competição esportiva em âmbito nacional. Refere-se aos que tenham participado do evento máximo da temporada nacional e/ou que integrem o ranking nacional da modalidade, em ambas as situações, tendo obtido até a 3ª colocação, que continuem a treinar para futuras competições nacionais e cujas indicações tenham necessariamente os respectivos avais das entidades regionais de administração do desporto (federações), bem como das entidades nacionais do desporto (confederações); c) a categoria atleta internacional, relativa aos atletas que tenham participado de competição esportiva no exterior. São os atletas que tenham integrado a seleção nacional de sua modalidade esportiva, representando o Brasil em Campeonatos Sul-americanos, Pan-americanos ou Mundiais, obtendo até a 3ª colocação, que continuem a treinar para futuras competições internacionais, e cujas indicações tenham necessariamente os respectivos avais das entidades nacionais do desporto (confederações); d) a categoria atleta olímpico e paraolímpico, relativa aos atletas que tenham participado de

Jogos Olímpicos e Paraolímpicos (Brasil, 2004; 2005; Corrêa, 2013).

Tentando corrigir algumas imperfeições, bem como atender as exigências dos “jogadores” participantes do jogo, surgem as categorias de atletas de base e pódio, modalidades de bolsa que foram incluídas através da Medida Provisória nº 502, de 20 de setembro de 2010 (Brasil, 2010). Antes, o programa não previa a existência de uma categoria destinada aos atletas de base, que não se enquadrassem na categoria estudantil. Os pontos relativos à baixa participação da categoria estudantil no programa foram relatados no Relatório de Auditoria Operacional de Esporte de Alto Rendimento, elaborado pelo Tribunal de Contas da União (TCU):

- a) critério de idade mínima estabelecido pela legislação;
- b) Olimpíadas Escolares como única competição utilizada para selecionar os atletas estudantis;
- c) reduzido número de modalidades que integram as Olimpíadas Escolares;
- d) não encaminhamento de atletas estudantis para o recebimento da bolsa (Brasil, 2011, p.49).

Como visto nas linhas acima, as “Olimpíadas Escolares” constituíam a única forma que o atleta possuía para pleitear a bolsa estudantil. Mesmo que o aluno fosse praticante de uma das modalidades olímpicas presentes nessa competição, caso ficasse impossibilitado de participar, não haveria uma segunda alternativa para obter a bolsa. Nas demais modalidades, o atleta de base só poderia ser apoiado se obtivesse algum resultado que o credenciasse para pleitear a bolsa nas categorias nacional, internacional ou olímpica. Nas Olimpíadas Escolares de 2009, havia somente nove modalidades, sendo quatro coletivas (basquetebol, futsal, handebol, voleibol) e cinco individuais (atletismo, judô, natação, tênis de mesa e xadrez). Destas, sete são olímpicas (excluem-se o futsal e o xadrez). A edição de 2012 marcou a estreia de lutas associadas no programa de competições, que passou a reunir 13 modalidades (atletismo, badminton, ciclismo, ginástica rítmica, judô, lutas, natação, tênis de mesa, xadrez, basquete, futsal, handebol e vôlei). Como pode ser visto, muitas modalidades tinham seus atletas impossibilitados de concorrer ao benefício (Brasil, 2011).

Com a edição da Medida Provisória nº 502, em setembro de 2010, foi incluído a categoria Atleta de Base, que é destinada aos atletas que participam com destaque

das categorias iniciantes, a serem determinadas pela respectiva entidade nacional de administração esportiva. A bolsa Atleta de Base visa suprir a lacuna da categoria Estudantil, que não contempla esportistas de destaque em categorias iniciantes de todas as modalidades olímpicas – seja porque a modalidade não está incluída em competições nacionais estudantis ou porque o atleta de base passou da idade de receber a bolsa Estudantil. Já a categoria Pódio é para contemplar atletas de modalidades previstas no programa dos Jogos Olímpicos e Paraolímpicos, com reais chances de medalhas, que estejam nas primeiras 20 posições do *ranking* mundial. O benefício é válido por quatro anos durante o ciclo olímpico, ou enquanto o atleta permanecer bem posicionado no *ranking*. Outra mudança importante diz respeito à possibilidade de acumular o patrocínio com o recebimento da bolsa. O que beneficia principalmente os atletas com um bom desempenho nacional e internacional (Brasil, 2010).

O atleta que cumprir os requisitos pode se candidatar a receber o auxílio oferecido pelo Ministério do Esporte. Assim, aberto o período de inscrição, o candidato preenche um formulário com seus dados pessoais e os relativos aos seus resultados. Estes são encaminhados, juntamente com a documentação exigida pela legislação, para a Secretaria Nacional de Esporte de Alto Rendimento (SNEAR). Após a chegada da documentação, a Secretaria faz a análise e, em caso positivo, concede a bolsa por um período de 12 meses, a ser depositada mensalmente. Os atuais valores destas bolsas são os seguintes: a) Base: R\$ 370,00; b) Estudantil: R\$ 370,00; c) Nacional: R\$ 925,00; d) Internacional: R\$ 1.850,00; e) Olímpico e Paraolímpico: R\$ 3.100,00; f) Pódio: até R\$ 15.000,00 (Corrêa, 2013).

Um ponto a ser aperfeiçoado no Programa “Bolsa Atleta” é a falta de dispositivos legais para que o Ministério do Esporte acompanhe o desempenho esportivo do atleta contemplado. O art.13 da Lei nº 10.891/2004 até prevê a necessidade de prestação de contas dos recursos recebidos, tendo como um de seus documentos exigidos uma declaração da respectiva entidade desportiva, ou da instituição de ensino, no caso da categoria estudantil, atestando que o atleta beneficiado encontra-se em plena atividade esportiva. A título de exemplo pode-se citar a auditoria do TCU, que apontou que, mesmo com essa obrigatoriedade, num universo de 554 atletas pesquisados no ano de 2009, 35 deles

não participaram de qualquer competição no ano de 2009 (Brasil, 2011).

Outro ponto que fragiliza o programa na categoria estudantil, conforme aponta a auditoria do TCU, é que a simples obtenção do resultado pelo estudante nos jogos estudantis – até a 3ª colocação em modalidades individuais ou estar dentre os 24 melhores nas coletivas –, o credencia para solicitar a bolsa. A legislação não faz qualquer tipo de exigência sobre a qualidade dos resultados alcançados. O relatório do órgão controlador indica que seria interessante que o resultado fosse comparado com outros da mesma faixa etária, ou com algum outro parâmetro, definido por um protocolo científico. A confederação poderia ser integrada ao processo de concessão da bolsa e opinar se o índice obtido pelo atleta na competição, em sua categoria, é um indicativo de que possui as condições e habilidades necessárias para ser um atleta de rendimento, que se destaque em futuras competições. O objetivo dessa análise é melhorar a focalização do processo de concessão de bolsa, apoiando atletas que, de fato, possuam potencial esportivo para alcançar bons resultados em competições de relevo para cada modalidade (Brasil, 2011).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como visto no decorrer do artigo, as redes de relações que configuraram o financiamento público ao esporte de rendimento foram compostas por diversos “jogadores”. O “jogo foi jogado” em diversas circunstâncias, mas tais partidas, assim como lembra Elias (1999), não remetem para um conjunto de regras definidas e coerentes. O “jogo” é uma combinação provisória e dinâmica das relações sociais. Estas configurações seriam uma abrangência relacional, o modo de

existência do ser social e a possibilidade conceitual de aproximação às emergências do cotidiano. Quando Elias (1999) constitui o “jogo” pelo movimento, acena para a incerteza e para imprevisibilidade. Os indivíduos estão ligados entre si e as relações que estabelecem com os outros são necessariamente relações de poder, cujo equilíbrio é instável. Tais pontos ficaram evidentes na legislação, que prevê o financiamento público ao esporte de rendimento, afinal, diversos elementos estiveram e/ou estão presentes neste campo de jogo. Todo o aparato legal mostrou que as diversas configurações pendiam ora para um lado, ora para o outro; ou seja, elas sempre possuem dois e/ou mais aspectos diferentes e/ou até opostos, que convivem e não se excluem, mostrando os diversos aspectos da vida cotidiana.

Sob esta perspectiva de relações de poder, as quais convergem (ou não) para a criação de programas que visem beneficiar o esporte e os “jogadores” envolvidos no “jogo”, percebe-se a ausência da avaliação de tais iniciativas. Ora, o Estado traz grande iniciativas que, efetivamente, poderiam representar o crescimento, em termos de qualidade, do esporte de rendimento. Todavia, ou por uma falta de interesse no jogo, ou por uma limitação estrutural, não consegue, por exemplo, avaliar os índices de desempenho dos atletas contemplados pelo “Bolsa Atleta”. E, uma vez que não há avaliação, não há benefício para o esporte de rendimento como um todo – há apenas investimento.

AGRADECIMENTOS

O presente trabalho conta com o financiamento do Programa Nacional de Pós-Doutorado Institucional – PNPDI Institucional, da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES.

REFERÊNCIAS

- Almeida, B. S. (2010). *O financiamento do esporte olímpico e suas relações com a política no Brasil*. (Dissertação Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Departamento de Educação Física, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, Brasil.
- Bardin, L. (1995). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Benevides, M. V. M. (1981). *A UDN e o udenismo: ambiguidades do liberalismo brasileiro (1945-1965)*. Rio de Janeiro : Paz e Terra.
- Brasil. (1941). *Decreto-Lei n. 3.199 de 14 de abril de 1941*. Estabelece as bases de organização do desporto em todo o País.
- Brasil. (1945) *Decreto-Lei n. 7.674 de 25 de junho de 1945*. Dispõe sobre a administração das entidades desportivas, especialmente sob o ponto de vista financeiro, e estabelece medidas de proteção financeira aos desportos.
- Brasil. (1969). *Decreto-Lei nº 594 de 27 de maio de 1969*. Institui a Loteria Esportiva Federal e dá outras providências.
- Brasil. (1971). *Decreto-Lei nº 68.703 de 3 de junho de 1971*. Regulamenta a aplicação dos Recursos da Loteria Esportiva.
- Brasil. (1975). *Lei n. 6.251 de 8 de outubro de 1975*. Institui normas gerais sobre desportos, e dá outras providências.
- Brasil. (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*: Texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988.
- Brasil. (1989). *Lei nº 7.752 de 14 de abril de 1989*. Dispõe sobre benefícios fiscais na área do imposto de renda e outros tributos, concedidos ao desporto amador.
- Brasil. (1992). *Lei nº 8.402 de 8 de janeiro de 1992*. Restabelece os incentivos fiscais que menciona e dá outras providências.
- Brasil. (1993a). *Lei n. 8.672 de 06 de julho de 1993*. Institui normas gerais sobre desportos e dá outras providências.
- Brasil. (1993). *Decreto nº 981 de 11 de novembro de 1993*. Regulamenta a Lei nº 8.672, de 6 de julho de 1993, que institui Normas Gerais sobre Desportos.
- Brasil. (1998). *Lei n. 9.615 de 24 de março de 1998*. Institui normas gerais sobre desportos e dá outras providências.
- Brasil. (2001). *Lei nº 10.264 de 16 de julho de 2001*. Acrescenta inciso e parágrafos ao art. 56 da Lei nº 9.615, de 24 de março de 1998, que institui normas gerais sobre o desporto.
- Brasil. (2004). *Lei no 10.891, de 9 de julho de 2004*. Institui a Bolsa-Atleta.
- Brasil. (2005). *Decreto nº 5.342 de 14 de janeiro de 2005*. Regulamenta a Lei nº 10.891, de 9 de julho de 2004, que institui a Bolsa-Atleta.
- Brasil. (2006) *Lei nº 11.438 de 29 de dezembro de 2006*. Dispõe sobre incentivos e benefícios para fomentar as atividades de caráter desportivo e dá outras providências.
- Brasil. (2007a) *Lei nº- 11.472 de 2 de maio de 2007*. Altera e acresce dispositivos à Lei no 11.438, de 29 de dezembro de 2006, que dispõe sobre incentivos e benefícios para fomentar as atividades de caráter desportivo.
- Brasil. (2007b). *Decreto nº 6.180, de 3 de agosto de 2007*. Regulamenta a Lei no 11.438, de 29 de dezembro de 2006, que trata dos incentivos e benefícios para fomentar as atividades de caráter desportivo.
- Brasil. (2010). *Medida Provisória nº 502, de 20 de setembro de 2010*. Dá nova redação às Leis nos 9.615, de 24 de março de 1998, que institui normas gerais sobre desporto, e 10.891, de 9 de julho de 2004, que institui a Bolsa-Atleta; cria os Programas Atleta Pódio e Cidade Esportiva, e dá outras providências.
- Brasil. (2011). *Tribunal de Contas da União*. Esporte de alto rendimento. Brasília: TCU, Secretaria de Fiscalização e Avaliação de Programas de Governo.
- Corrêa, A. J. (2013). *Financiamento do esporte olímpico brasileiro: mapeamento inicial do programa “Bolsa-Atleta”*. 2013. (Monografia Graduação). Departamento de Educação Física, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, Brasil.
- Elias, N. (1999). *Introdução à Sociologia*. Lisboa: Edições 70.
- Figuerôa, K. M.; Mezzadri, F. M.; Moraes e Silva, M. (2013). RIO 2016: possibilidades e desafios para o esporte brasileiro. *Motrivivência*, (41), 140-154.
- Hofman, G.; Leal, U. (2008). A busca do ouro. *Carta Capital*, São Paulo, XV(507), 10-14.
- Mezzadri, F. M. (2000). *A estrutura esportiva no Estado do Paraná: da formação dos clubes as atuais políticas governamentais*. (Tese Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, Brasil.
- Mezzadri, F. M.; Moraes e Silva, M.; Figuerôa, K. M.; Starepravo, F. A. (2014). Sport Policies in Brazil. *International Journal of Sport Policy and Politics*, (ahead-of-print), 1-12.

- Moraes e Silva, M. (2011). *Novos modos de olhar outras maneiras de se comportar: a emergência do dispositivo esportivo da cidade de Curitiba (1899-1918)*. (Tese Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas Brasil.
- Pimentel, É. S. (2007). *O conceito de esporte no interior da legislação esportiva brasileira: de 1941 até 1998*. (Dissertação Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Departamento de Educação Física, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, Brasil.
- Record. (2012, 12 de agosto). *COB projeta Brasil entre os dez primeiros em 2016*. Disponível em: <http://rederecord.r7.com/londres-2012/noticias/cob-projeta-Brasil-entre-os-dez-primeiros-em-2016/>
- Skidmore, T. E. (1988). *Brasil: De Castelo a Tancredo, 1964-1985*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Soares Júnior, A. (1994). Lei 8672 de 06.07.93: autonomia das entidades desportivas, associações, pessoas físicas e jurídicas: análise e possíveis desdobramentos. In: *Coletânea do II Encontro Nacional de História do Esporte, Lazer e Educação Física* (p.445-454). Ponta Grossa: Universidade Estadual de Ponta Grossa.
- Starepravo, F. A.; Souza, J.; Marchi Júnior, W. (2012). A teoria dos jogos competitivos de Norbert Elias como alternativa à leitura das políticas públicas de esporte e lazer no Brasil. *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*, 26(4), 657-665.
- Veronez, L. F. C. (2005). *Quando o Estado joga a favor do privado: As políticas de esporte após a Constituição Federal de 1988*. (Tese Doutorado). Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, Brasil.
- Weffort, F. (1978). *O populismo na política brasileira*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

VIOLENCIA EN EL FÚTBOL Y POLÍTICAS PÚBLICAS EN LA ARGENTINA

SOCCER VIOLENCE AND PUBLIC POLICIES IN ARGENTINA

José Antonio Garriga Zucal¹

Resumen

En la Argentina, la violencia en el fútbol es una problemática que suma año tras año muertos y heridos. Dejando al descubierto el malogrado éxito de las políticas públicas que erran sistemáticamente en la intervención del fenómeno. Proponemos, en estas páginas, poner en diálogo los saberes académicos sobre la violencia en el fútbol con las políticas de prevención o, más bien, con sus ausencias y fracasos. Realizaremos este diálogo a través del estudio del concepto de aguante, desnudando los sentidos de las violencias y las lógicas que podrían tener las políticas de prevención.

Palabras claves: violencia, fútbol, políticas públicas.

Abstract

In Argentina violence related with soccer is a problem that amount year after year dead and wounded. Exposing the unfortunate success of public policies that systematically err intervention phenomenon. We propose in these pages, put into dialogue academic knowledge on soccer violence prevention policies or rather his absences and failures. Will conduct this dialogue through the study of the concept of endurance, baring the senses of violence and logic that may have prevention policies.

Keywords: violence, soccer, public policies.

Fecha de recepción: 7 de octubre de 2014

Fecha de aprobación: 20 de marzo de 2015

Para citar este artículo:

Garriga Zucal, J. (2015). Violencia en el fútbol y políticas públicas en la Argentina. *Lúdica Pedagógica*, (21), 91-101.

¹ Doctor en Antropología Social (Universidad de Buenos Aires), magíster en Antropología Social (Universidad Nacional de San Martín), licenciado en Antropología Social (Universidad de Buenos Aires). Filiación institucional Conicet/UNSAM. Correo electrónico: garrigajose@hotmail.com

Desde 1999 estudio la violencia en el fútbol con el objeto de comprender los sentidos –escamoteados– en las acciones violentas. En dos oportunidades realicé exhaustivos trabajos de campo con *hinchadas* –entre simpatizantes del club Colegiales y del club Huracán– analizando las prácticas violentas, sus significados y la trama relacional que se genera en torno a ellas². En dos oportunidades participé de espacios de gestión en organismos del Estado –provincial y nacional– se genera que buscaban aplacar una problemática que no paraba ni para de crecer. Sendos fracasos coronaron dicha experiencia. Sin embargo, de manera obstinada intenté trazar puentes que permitieran colaborar en la gestión de esa problemática. Este trabajo se suma a estos intentos.

La violencia en el fútbol ha sido profusamente examinada por las investigaciones académicas argentinas en los últimos quince años, con múltiples miradas –sociológicas, antropológicas, comunicológicas, etc.–. Un campo fecundo. En este trabajo se propone colaborar con su crecimiento y aportar a la relación entre el saber académico y su practicidad para pensar políticas públicas. Con este objeto se dividió el trabajo en tres partes: en la primera se analizan algunas particularidades del concepto de *violencia*, y se ejemplifica con lo que acontece en el mundo del fútbol; luego se exhibe la complejidad de una de las dimensiones de la violencia en el fútbol a través del estudio de la noción nativa de aguante, y por último, se señalan los desatinos de la gestión de la seguridad en el fútbol cuando se sustentan en errores conceptuales.

Se empieza por el concepto de *violencia* y lo que este ilumina para pensar el fenómeno violento en el fútbol. Desde una mirada socioantropológica, dicha noción se presenta como polisémica. La definición de qué es violento y qué no, establece un campo de disputas entre actores diversos posicionados diferencialmente en dispositivos dinámicos de poder (Isla y Míguez, 2003). Definiciones que funcionan como formas de control, ya que en esta sociedad ningún actor social acepta ser definido como violento, dada la ilegitimidad de ese rótulo.

Entonces, la clasificación de sujetos y acciones como violentos desnuda un campo de lucha por la significación y por la imputación de un estigma (Garriga y Noel, 2010). Por estas razones, el primer paso es desterrar de todo análisis un recurrente error que sustenta algunos enfoques sobre la violencia en el fútbol. Ante cada hecho de violencia, muchos medios de comunicación y algunos funcionarios públicos ponen en escena un juego de luces y sombras que ilumina las prácticas violentas de unos pocos, culpándolos de las desgracias y desventuras que azotan los estadios, opacando –olvidando con más perversión que ingenuidad– las acciones de otros actores sociales. El resultado de esta operación es atribuir a las llamadas *hinchadas* todos los males del mundo del fútbol, invisibilizando otras formas de violencia. Los miembros de las *hinchadas* son uno de los tantos practicantes de acciones violentas en el mundo del fútbol. Los policías, los espectadores que no son parte de los grupos organizados, los periodistas y los jugadores tienen, en diferentes dimensiones, prácticas violentas. Las *hinchadas*, como sostiene Alabarces (2004), son los únicos de estos actores que hacen de la violencia una marca positiva, ya que reafirman su identidad en la pelea, en la lucha, pero no son los únicos que tienen prácticas posibles de definir como violentas.

Esta reducción del fenómeno tiene muchas implicaciones. Por un lado, invisibiliza las acciones de otros sujetos sociales, reduce el fenómeno violento y escamotea su complejidad. La violencia en el fútbol no es, ante esos ojos, un enmarañado de actores y prácticas sino la sinrazón de unos pocos desequilibrados que “quieren arruinar la fiesta de todos”, como repetidas veces leemos o escuchamos en distintos medios. Por otro lado, el foco sobre las *hinchadas* construye un *otro* violento y anómalo, ante una multitud de espectadores correctamente adaptados. Gil (2007) señala que existe un *consenso general* que presenta a los *violentos* –*bandas*– como unos pocos individuos que son identificados y *repudiados por todos*. Estos son los que hay que *erradicar* para que el fútbol sea la fiesta –pacífica y armónica– que era cuando se inició. Esta imagen simplificada del fenómeno.

Entonces, se vuelve imprescindible cuando hablamos de violencia en el fútbol no reducir el fenómeno a las prácticas de unos pocos. Por ello, proponemos incorporar el plural a la noción de la violencia (Isla y Míguez, 2003), para que desde ahora se piense la(s) violencia(s)

2 En este trabajo se usará este término para hacer referencia a los grupos organizados de espectadores caracterizados por el uso de la violencia, grupos comúnmente llamados *barras bravas*. Como sinónimos de *hinchadas*, se usarán los términos *barras* o *bandas*.

en el fútbol, comprendiendo la diversidad de actores y representaciones. Este ejercicio devolverá al fenómeno violento su anchura, y desterrará viejas y solidificadas ideas: los *violentos* son unos pocos y siempre los mismos. Trabajar sobre las violencias en el fútbol permitirá comprender una enmarañada matriz de actores y prácticas que quedan ocultas en las posiciones simplistas que iluminan, siempre a los mismos, como responsables de un todo que los supera ampliamente. Lejos está de este interés negar el rol central que tienen las *hinchadas* en el fenómeno violento; se busca, por el contrario, una comprensión más acabada que facilite un abordaje profundo de un tema complejo.

Aquí, la segunda meta es analizar la legitimidad de actos y representaciones para ver qué se define como violencia. En esta sociedad existen distintas apreciaciones sobre una misma acción y es necesario mostrarlas e indagar cómo unas se consolidan más legítimas que otras. Riches (1988) sostiene que lo que se define como violencia es el resultado de una disputa por la significación. Esta disputa vincula a actores que desde distintas ópticas pugnan por imponer sentidos y significados. Aquí es necesario pensar las tensiones entre distintas legitimidades, entendiendo que muchas veces lo legítimo para una mayoría no lo es para todos³. Una pelea entre *hinchadas* será definida como *violenta* por los testigos, pero para los contrincantes esa no será una acción violenta. Esta postura es fundamental para entender por qué luego de una pelea entre *hinchadas* se presentan denuncias judiciales: las partes enfrentadas saben de antemano cuáles son los posibles desenlaces de un enfrentamiento, acuerdan entonces sobre la legitimidad de sus acciones⁴. Además, los roles dife-

rentes en las interacciones son sumamente relevantes a la hora de definir las acciones. Es así que la misma acción puede ser definida como violencia por un actor cuando es testigo, pero no cuando es ejecutor. Los ejecutores de prácticas definidas por terceros como violentas rara vez definen a sus acciones de esta forma ya que para ellos es legítima.

Entre algunos espectadores del fútbol que no son parte de las *hinchadas* acontecen muchas veces estas situaciones paradójicas: a la vez que afirman un rotundo *no a la violencia* recuerdan con agrado su participación en disturbios varios o festejan el robo de banderas a un rival. Un doble discurso resultado de los múltiples mundos sociales en los que estos se ubican. Por un lado, participan de un discurso social que negativiza la violencia y, por otro lado, comparten en la tribuna un espacio donde la violencia posee un valor positivo. Estos espectadores no son esquizofrénicos, ni mucho menos, tienen definiciones contextuales sobre la violencia. Lo mismo acontece con los dirigentes, que ante los medios de prensa se encuentran ligados a las concepciones condenatorias de la violencia en el fútbol pero en otros contextos muestran otras perspectivas sobre los mismos hechos.

Siguiendo esta línea se debe mencionar que no todos los actores sociales están en igualdad de condiciones para imponer su visión del mundo y de la violencia. Si entendemos a la violencia como un campo de disputas por la significación de las prácticas hay que mencionar que en dicho escenario los actores se encuentran en situaciones de poder diferentes, pues no todos los significados tienen las mismas capacidades para volverse legítimos. Es necesario dar cuenta de quiénes, cómo y cuándo definen a ciertas prácticas como violentas. Existen instituciones y agentes sociales –las élites, los medios de comunicación, el Estado– que tienen más poder para definir qué es violencia y qué no. Es necesario recordar aquello que sostiene Isla y Míguez (2003) respecto al rol del Estado en las diversas formas de violencias que azotan nuestra sociedad. Las fuerzas de seguridad son productores o partícipes de numerosos hechos de violencia que deberían prevenir o controlar. No es un dato menor en la comprensión del fenómeno violento en el fútbol argentino que

3 Se introduce la peligrosidad de la noción analítica de violencia ya que está contaminada por los valores del sentido común, del lenguaje cotidiano. Valores que peligrosamente pueden definir como violenta toda acción de una alteridad. Por ello se torna necesario ser sistemáticamente rigurosos y medidos cuando se usa el término *violencia*. Utilización necesaria y posible ya que es un concepto sociológicamente útil a pesar de sus problemas.

4 En octubre de 2005 un juicio, profusamente cubierto por la prensa –no solo deportiva–, juzgó a miembros de la *hinchada* de Boca por golpear a pares de Chacarita Juniors; el juicio terminó con la negativa de los golpeados a testificar en contra de los victimarios. La prensa hablaba de pacto mafioso, de los códigos secretos de los *violentos*. Y esta vez estaba cerca de la dimensión del fenómeno. Un informante de Huracán decía que era correcta la actitud de los simpatizantes de Chacarita de no testimoniar contra los de Boca, ya que ambos grupos eran de la barra y si lo hacían estaban rompiendo los códigos. En sintonía con esto, los integrantes de la *hinchada* de River, acérrimos contrincantes

de Boca, desplegaron una bandera que decía: “Las barras no denuncian”.

un altísimo porcentaje de los más de 270 muertos que tiene en su historia trágica el fútbol argentino son el resultado del accionar policial. Ya se tratará este punto en el apartado final.

Se observa que aquello definido como violencia es el resultado de una matriz de relaciones sociales contextualmente determinadas. Los debates por los sentidos de la acción desnudan el carácter local/contextual de toda definición. Indican, también, que los sentidos de las prácticas violentas no pueden ser comprendidos de forma estática, sino como un fenómeno elaborado históricamente por cada grupo social.

Ahora bien, estas posiciones diferentes se articulan en el mundo del fútbol construyendo un espacio, siempre inestable y cambiante, donde la violencia tiene gran legitimidad. En el fútbol argentino la violencia, en sus diferentes formas, goza de una legitimidad extendida mucho más allá de los límites de la *hinchada*. El fútbol se ha convertido en un espacio donde actores que rechazan las violencias en otros contextos aquí las acepten, donde la muerte de un espectador rival sea un horizonte posible y, a veces, deseable. Legitimidad, compartida por muchos de los múltiples agentes que pululan por el mundo futbolístico, y que queda oculta por el juego de luces y sombras que visibiliza las acciones violentas de unos y oculta tantas otras formas de violencia.

Es hora de abordar la noción de *aguante*. Ya se ha mencionado la polisemia del concepto de *violencia*, y la misma caracterización le cabe a la noción nativa de *aguante*, que tiene diferentes concepciones según actores y contextos. Puede en algunos casos estar vinculado al fervoroso aliento en las tribunas o, en otros, a la agresión física a un simpatizante rival. Cabe aquí, una vez más, repetir aquello que se sabe sobre este término para mostrar cómo funcionan las lógicas violentas entre las *hinchadas* de fútbol y explicar las formas sutiles y opacas en que el resto de los actores de este universo acaban legitimando las acciones que dicen rechazar.

Las hinchadas son grupos jerárquicamente organizados que definen la pertenencia grupal por medio de la participación en hechos de violencia. El límite que determina la pertenencia grupal se cruza en la participación en hechos de violencia; para ser parte hay que pelear. Estos hechos nunca son entendidos como

violentos desde la perspectiva de los actuantes, sino como prácticas –recurrentemente llamadas *combates*⁵– que se ajustan a los valores grupales. Poseer *aguante* es la clave que regula la membrecía.

Sin embargo, en el mundo del fútbol se hallarán distintas definiciones de *aguante*. Pero la que hacen los miembros de las *hinchadas* nada tiene que ver con la de otros grupos, que se centra en el estoicismo del espectador ante los reveses deportivos. Aguantar no pasa por alentar todo el partido ni por concurrir a los juegos de su equipo sin importarles nada. Estos valores, que sin duda también son relevantes, no se definen como *aguante*. Para ellos, tiene que ver con piñas, patadas y pedradas, con soportar los gases lacrimógenos y otros efectos de la represión policial, con cuerpos luchando y resistiendo el dolor. Pelear, afrontar con valentía y coraje una lucha corporal, es prueba de la posesión del *aguante*. Por esto, para hacer referencia a las prácticas distintivas de las hinchadas usará la expresión *aguante violento* para diferenciarlo del *aguante no violento*⁶.

La participación en enfrentamientos transforma al *aguante* para los hinchadas en un bien simbólico, una manifestación del honor grupal e individual que se constituye en un esquema de clasificación, que define un conjunto de prácticas legítimas. Se distingue y confiere un valor relevante a aquellos que demuestran la posesión del *aguante*, aquellos que luchan y pelean ya sea contra rivales, policías o entre ellos mismos. Así, se configura un complejo simbólico que establece un conjunto de prácticas capacitadas para definir un modelo ideal que diferencia poseedores y desposeídos.

Las hinchadas definen positivamente la posesión del *aguante*, fuera de esos límites hay una percepción ambigua, a veces negativa, de esas prácticas que son consideradas violentas. El honor adquirido en un *combate* establece el límite de los que participan o no de esta comunidad. La lucha física como límite establece variados mecanismos para construir la frontera de la comunidad aguantadora (Moreira, 2005).

La masculinidad y el cuerpo son eficaces espacios simbólicos y prácticos donde se edifican las diferencias. El *macho* como ejemplo de una masculinidad

5 Los términos nativos aparecerán en itálica para diferenciar las voces de nuestros interlocutores de las analíticas.

6 Para ampliar esta diferencia, ver Alabarces, Garriga y Moreira (2008).

aguantadora ordena un conjunto de similitudes y diferencias. Los que se *paran*, los que no *corren* y *tienen huevos* son parte de la comunidad que deja más allá de sus fronteras a los cobardes, definidos como *cagones* (Archetti, 1985). Por su parte, el cuerpo contribuye a la lógica aguantadora en una doble operación. Por un lado, el *aguante* crea representaciones ideales de un modelo de cuerpo asociado, por lo general, a un cuerpo grande, con cicatrices, resistente al dolor y a los abusos de las drogas o bebidas alcohólicas. Por otro lado, a través de acciones físicas funda la distinción que en otro plano solo parecía un conjunto de imágenes corporales. El cuerpo pelea y es en esa acción que se define como *cuerpo aguantador* (Alabarces y Garriga, 2007).

Cada grupo define un conjunto de valores que delimitan la pertenencia y el *aguante* es la clave de membresía al mundo de las *barras*. Los integrantes de las *hinchadas*, cuando recuerdan su iniciación, su ingreso al mundo de pares, relatan sus primeros enfrentamientos físicos. El *aguante* es una forma especial de identificación que organiza sentidos de pertenencia, una contraseña que indica un *nosotros*, que estampa la membresía a un grupo. Las prácticas violentas definidas desde la mirada convencional como ejemplo de ruptura social, como el páramo de la sociabilidad, como el desierto de la identidad se torna un espacio habitable: el *aguante* es un espacio identitario.

Además, el *aguante* es una identidad inminentemente práctica. Son las acciones y no los discursos los que establecen la membresía. Los que dicen aguantársela deben probarlo en luchas corporales. Los miembros de las *hinchadas* cantan canciones, recuerdan enfrentamientos, muestran cicatrices como testimonio de viejas peleas pero nada de esto exhibe, al fin y al cabo, el *aguante*; bien simbólico que solo puede probarse en un duelo físico. La identidad aguantadora es, por tanto, sumamente inestable y debe siempre ser probada. No basta con sostener el *aguante* en el discurso, hay que pelearse.

Cabe mencionar que las *hinchadas* en el fútbol argentino son grupalidades socialmente heterogéneas, es un error recurrente reducir la pertenencia social a los sectores pobres o marginales. Comunidad compleja donde conviven sujetos de los sectores populares con otros de las clases medias, que comparten un conjunto de valores que los distinguen y los diferencian. La diversidad se homogeniza bajo la lógica del *aguante*.

Ser miembro de la *barra* incluye a los actores en un grupo de pares, jerárquico y conflictivamente complejo, que establece vínculos de camaradería, protección y apoyo mutuo. Irrumpen en el interior del grupo las interacciones agresivas mixturadas con nociones de solidaridad y compañerismo, una trama de vínculos de ayudas, apoyos y lealtades. En caso de ser detenidos o lesionados emergen entre los participantes de las *hinchadas* redes de protección que se encargan de auxiliar a los compañeros caídos, según su punto de vista, en desgracia.

Pero no solo entre pares circulan bienes y favores, sino que también el *aguante* es una moneda de interacción que los vincula y relaciona con actores sociales, múltiples y variados, que están por fuera de los límites de esta comunidad. En distintas dimensiones, y según diversas estrategias, la *hinchada* se vuelve un actor social relevante con el cual los distintos actores del mundo futbolístico se vinculan. Por esto, tienen vínculos con jugadores, directores técnicos, policías, dirigentes políticos, etc. Es así que la particularidad que los caracteriza, el *aguante-violento*, muchas veces estigmatizado, no solo no los excluye del mundo social sino que, por el contrario, los incluye en una red de interacciones sociales. La membresía instaure relaciones sociales y arma el andamiaje de vínculos diversos. Cabe, como ejemplo, iluminar las relaciones que los miembros de las *hinchadas* poseen con los dirigentes de las instituciones deportivas. Entre participantes de la *hinchada* y dirigentes existe una relación de interdependencia; ambas partes precisan de bienes y servicios que el otro puede ofrecerles. Se establece por ello una relación de intercambio. Estas relaciones no son armónicas ni mucho menos. Los vínculos son conflictivos y complejos, pero estables por cuanto las partes se necesitan. Vínculos que se establecen y sostienen en la identidad *aguantadora*. Así se vinculan actores sociales con definiciones muy distintas sobre la violencia. La conducta violenta convertida en señal de pertenencia es, entonces, un nexo con otros actores sociales –ubicados en lugares diversos y distantes del mapa social–.

Para retomar, los participantes de la *hinchada* acceden a variados recursos materiales como beneficios de esta membresía: viajes, dinero, ropa deportiva de la institución, trabajos diversos, etc. Sin embargo, es imposible reducir los deseos de pertenencia a las cuestiones materiales. Los intereses que llevan a los actores a la

participación en estos grupos son múltiples. El acceso a recursos es uno de los argumentos que inclinan la participación mas no es el único. Otros aspectos en común, no materiales, ordenan los sentidos de la inserción en esta comunidad. En un trabajo escrito junto a Cabrera (Cabrera y Garriga, 2014), polemizando con los investigadores que sostienen que las *barrabravas* se organizan a partir de la búsqueda de recursos (Sain y Rodríguez, 2014 y D'Angelo, 2011), se afirmó que lo que organiza la pertenencia a las barras es el *aguante-violencia*. De nuevo, es conveniente señalar que los recursos buscados y encontrados por las barras bravas no son la particularidad que los define. Dos razones sostienen esta afirmación: a) los jóvenes que ingresan a una *barra* poco saben de los negocios del grupo y no tienen, en la mayoría de los casos, en el horizonte conseguir recursos por medio de esta pertenencia; desean ser parte, ser como, pero más por el prestigio que por el dinero, y b) sería un error asumir que el escenario que se piensa para las *barras* de los clubes denominados grandes, donde los recursos abundan, es generalizable a todos los otros clubes. Si la disputa por los recursos es lo que explica la violencia, cómo explicarla donde los recursos son tan mínimos que a veces no existen. La clave está en dar cuenta que la búsqueda de prestigio y respeto motiva, entre otras cosas, la inclusión de muchos jóvenes que ansían reconocimiento social, aún a costa de que ese reconocimiento sea comúnmente conceptualizado como negativo. La reputación de la violencia funge como atractivo. Además, la avidéz de pertenencia, en un escenario social donde las identidades están en franca decadencia, se torna, también, un importante incentivo. O sea, *ser alguien o ser parte* en un determinado entramado de relaciones sociales es un motivo que moviliza la participación en estas comunidades. Un aura, que mixtura grados de fascinación con piscas de aversión, unge a los aguantadores. Atracción que legitima a los espectadores a querer ser definidos como aguantadores y pasar a engrosar las filas de la *hinchada*; fascinación que legitima al *aguante-violento*.

Se mencionaba que los sentidos que originan la participación son múltiples, que conjugan intereses materiales con morales. Ahora, es ineludible afirmar que dada la diversidad de actores que ingresan a estos mundos los intereses son diferentes. Las partes articulan una mismidad basada en el *aguante*, inestable, de fronteras

porosas, pero no deja de ser un articulado de actores diversos con múltiples intereses. Las estrategias que guían la participación es diferencial según los actores, diferentes razones motivan la participación según criterios de clase y edad. Además, la participación en las *hinchadas* es para muchos de sus miembros una membrecía de larga duración y, por ello, es obvio que los intereses que motivaron su participación en la adolescencia sean muy distintos a los que la guían en la vida adulta.

Los miembros de la comunidad aguantadora hacen de la violencia un recurso de distinción, una señal de pertenencia grupal que los diferencia y distingue. Esto es posible solo a través de los mecanismos de exhibición y muestra del *aguante*. Las estrategias de distinción son contextuales y relacionales, ya que, según los contextos y las relaciones, se utilizan distintos mecanismos de diferenciación. En algunos casos es necesario el uso de la violencia física y, en otros, simplemente es preciso cantar una canción o relatar una pelea.

La violencia no es una particularidad natural del sujeto sino un recurso. Estos sujetos que en unas relaciones hacen de la violencia su señal de pertenencia, su marca distintiva, en otras relaciones manipulan otros recursos, otras señales. Estratégicamente se usa o no la violencia según las interacciones. En una entrevista, un hincha revelaba que en algunas interacciones se ponía *el disfraz de barra*. Cuando la situación lo ameritaba, él sacaba a relucir gestos, modismos, frases que lo ubicaban dentro de la comunidad aguantadora. Contaba en tono jocoso cómo de esa forma conseguía ropa de los jugadores o algún favor de los dirigentes. La identidad es contextual y tiene que ver con el tipo de relaciones que establecen las personas. En cada contexto, explota y juega con su pertenencia. Los miembros de la *hinchada*, además de ser aguantadores, son padres, maridos, trabajadores, ladrones, etc. En cada una de esas dimensiones de la vida serán otros los recursos que guíen sus interacciones. Otro hincha contaba, a manera de contraejemplo de lo expuesto, que cuando iba a buscar a su hijo al jardín se ponía *el disfraz de padre*. Esto es un ejemplo de la multiplicidad de identidades y recursos asociados a ellas. Un sujeto que en un determinado momento y ante una situación determinada saca a relucir su pertenencia grupal y que en otros contextos puede o debe ocultarla. Se destierran precisamente las concepciones que ven violentos a

troche y moche como muestra de una esencia, de una ontología, para observar la complejidad de un escenario social que habilita en algunos vínculos la violencia como moneda de relación social.

Los miembros de las *hinchadas* se incluyen en múltiples relaciones sociales donde la violencia como interacción positiva está vedada; en estas, otros papeles se ponen en escena y los actores sociales representan otros roles. Vale recordar, por su claridad, el caso de un miembro de la *hinchada* que los sábados hacía de la violencia en los estadios su carta de presentación formal, y los domingos era parte de una agrupación católica como los *boy scouts*.

Se afirma, entonces, que la violencia es el valor predominante de un tipo de relación social. Los sujetos establecen otras relaciones sociales no signadas por este recurso distintivo. Pero, sin duda, las formas de la violencia se interiorizan de maneras diversas. La violencia se sedimenta según los sujetos, según las trayectorias y el entramado de vínculo sociales en los que están insertos los integrantes de la *hinchada*. Estas diferencias hacen que algunos sugieran que en ciertas ocasiones se ponen el *disfraz de barras* y otros, por el contrario, dicen ponerse el *disfraz de padres*. Esto es el resultado de los tipos de vínculos que forman a los sujetos.

Por último es necesario mencionar que comúnmente en la Argentina, algunos comunicadores y los encargados de la planificación de políticas públicas, imputan la violencia como un rasgo distintivo de los más pobres. Ya se mencionaba que es imposible pensar que las prácticas violentas son una particularidad solo de las *hinchadas*; ahora ha que afirmar que las acciones violentas no son una característica de los más pobres. Nuevamente un efecto de luces y sombras ilumina las prácticas de los sujetos más vulnerados, olvidando y dejando a resguardo las acciones de los más poderosos, quienes poseen el dominio de definir qué es violencia y qué no. Otra vez, la operación que realiza esa ligazón –que se propone desterrar– tiene como objeto imputar la violencia como una particularidad siempre característica de una minoría lejana y nunca como una característica que atraviesa todo el tejido social. Es de conocimiento que en la Argentina se arrojan piedras desde costosas plateas, que adinerados dirigentes de clubes amenazan con armas de fuego a simpatizantes rivales y que la composición social de las *hinchadas* es

sumamente heterogénea. Por ello, es un error mayúsculo creer que solo los más pobres son violentos. En el mundo del fútbol no todos los pobres protagonizan acciones violentas ni todos los que protagonizan acciones violentas son pobres.

Para finalizar, es prudente resaltar los equívocos sobre los que se sustentan las políticas públicas que gestionan –desean– la violencia en los estadios. Se recurre a la expresión “desean”, pues lo que caracteriza la intervención en estos asuntos es la ausencia. El Estado, en sus diferentes órdenes –nacional, provincial o municipal– debería tener un rol central en la prevención de la violencia, pero poco hace. O carga las tintas sobre su poder de policía y cumple un rol represivo, o en el mejor de los casos, centra la prevención en la creación de leyes que penalicen las formas de violencia; tales políticas son, a la luz de sus resultados, sumamente inútiles. Estos fracasos se analizan en tres ejes:

1. Luego de haber transitado el apartado anterior, sobrados argumentos tendrán los lectores para comprender los sentidos sociales de la violencia, significados que impiden sitiar a estas prácticas más allá de la razón. Las acciones violentas no son ejemplo de la sinrazón. Y más aún, estos sentidos son el resultado de múltiples causas imbricadas, que articulan, por ejemplo, de forma compleja razones materiales con dimensiones del honor y la identidad de género. Sin embargo, la violencia en el fútbol es interpretada muchas veces por los encargados de pensar políticas públicas de prevención como ejemplo máximo de sinrazón e incivilización. Las dos concepciones se entrecruzan, la razón define al actor social de la sociedad civilizada. Civilización y razón son parte de un mismo argumento, cuyo resultado es ubicar a la sinrazón como particularidad que distingue al imperio de lo incivilizado. Este silogismo enlaza dos representaciones sobre los protagonistas de hechos violentos en el fútbol. Por un lado, son personificados como *irracionales*, *bestias* y *locos*; animalizados o interpretados como sujetos patológicos, son desplazados más allá de los límites de la razón. Por otro lado, y en continuidad con la primera interpretación, son concebidos como *bárbaros* o

salvajes, alejados de la civilización. Los actores de hechos violentos aparecen como el testimonio de un pasado que se creía superado. La violencia aparece como producto de una alteridad radical, distante del *nosotros* racional y civilizado, anomalía disruptiva del orden social que debe ser eliminada. La falta de razón es anómala y, por ende, también sus representaciones.

Niegan la dimensión identitaria del *aguante* y ocultan, ya sea por miopía analítica o ideológica, las razones culturales que sustentan las acciones violentas. Razones que deben ser estudiadas y afrontadas para intervenir en el fenómeno que aquí concierne. Las formas de diferenciarse y distinguirse como aguantadores reconocen maneras válidas e inválidas de proceder. Las acciones violentas tienen, desde la visión de los actores, límites significativos que definen qué se puede hacer y qué no en el mundo del *aguante*. Una lógica que instaura modos correctos o incorrectos de actuar según los acontecimientos. Lejos, muy lejos, quedan aquellas posturas prejuiciosas que observan, en las situaciones de violencia, caos y desorden. La lógica del *aguante-violento* dista profundamente de nuestras formas de concebir el mundo social pero solo una profunda miopía etnocéntrica puede negar sus sentidos y valores.

Escudriñar sentidos nutre de herramientas para planificar políticas de prevención. Para ser efectivas, las políticas de prevención deberían abordar estos sentidos y modificarlos. Por el contrario, la negación de la significación deja a la gestión de la seguridad la idea de encontrarse ante actores anómalos que les cabe como única medida la represión.

La noción de irracionalidad lleva a concebir la violencia como una particularidad ontológica de los sujetos y obtura toda política de prevención. Prevenir la violencia se transforma así, por ignorancia y perversión, en la política de eliminación de los violentos y no de las causas sociales y culturales que producen las acciones. Es sumamente relevante exhibir el traspié conceptual de los que transforman a

los sujetos que consuman acciones violentas en *violentos*. Esta desacertada idea, sustentada en una concepción de la violencia como impulso irracional, impide toda política de prevención acabada al concebir a la violencia como una particularidad ontológica de sujetos que deben ser erradicados. Los que comenten actos violentos son señalados, demonizados, reprimidos y encarcelados ya que sus acciones son parte de una naturaleza que no pueden cambiar y, por ello, no existe prevención posible, solo represión.

Por otro lado, pero en el mismo sentido, es relevante recalcar que a sabiendas de la lógica del *aguante* que se presentó en el apartado anterior, la confusión –que diariamente realizan funcionarios, periodistas, futbolistas, etc.– entre los sentidos diferentes del *aguante* termina legitimando moralmente las acciones violentas. Cuando los periodistas confunden violencia con folklore, cuando los gestores de políticas públicas definen a los miembros de las *hinchadas* como ejemplo de pasiones, cuando los espectadores viven las prácticas violentas, cuando los dirigentes reciben como embajadores a los *barras* consienten las violencias que definen al *aguante*. Estos actores que piensan a la violencia como una particularidad de una alteridad distante, no solo son (somos) practicantes de acciones violentas opacadas sino que, además, todos contribuyen a legitimar las de las *barras*. Es necesario implementar estrategias de deslegitimación de la violencia, que multipliquen la fiesta del fútbol sin validar las acciones violentas. Estas políticas de deslegitimación deben estar orientadas a todos los actores del fútbol, para que no se reproduzcan valores y significaciones que legitiman la violencia.

Aquí se observa cómo la legitimidad de las acciones se entrecruza con las legalidades. La ley es, sin duda, un poderoso instrumento para nutrir las acciones de legitimidad. Aunque también es cierto que el efecto de la ley no otorga mágicamente ilegitimidad a las acciones que tienen legitimidades. Se puede ver que la eficacia simbólica de la *ley* es mínima,

ya que no tiene ningún *maná* y que la simple aparición de la norma en el boletín oficial no hace que la violencia desaparezca. Solo unos pocos pueden creer que con una ley se solucionan problemas que tienen fundamentos sociales y raíces culturales. Las leyes persiguen la violencia en el fútbol –solo un tipo de violencia– y logran detenciones mas no pueden cambiar los valores legítimos que tiene la violencia entre sus actores. Las formas culturales que sustentan la violencia en el fútbol no pierden su legitimidad por ser ilegales. Para ejemplificar, es pertinente mencionar que los líderes de la *barra* de River y de Boca estuvieron detenidos, pero no se pudo lograr que una innumerable cantidad de hinchas quieran ocupar el lugar vacante de esos líderes.

Las políticas de prevención en torno a la violencia deberían trabajar en la deconstrucción de los valores que legitiman la violencia en el fútbol. Mostrando en estas lides una gran incapacidad. Y la incapacidad está en su punto de partida, el cual lo constituye una imposibilidad intelectual; los encargados de pensar la violencia no la pueden pensar porque la creen impensable. Piensan que la violencia es la sinrazón, lo ilógico, lo sinsentido y, por ende, no puede ser más que reprimido y nunca prevenido. O los piensan –a los miembros de las *barras*– como mercenarios que buscan réditos materiales en las luchas violentas opacando los sentidos de la violencia y la complejidad del fenómeno, errando el enfoque de la prevención.

2. El Estado, a través de su función como poder de policía, es parte de la violencia en el deporte en dos dimensiones. Por un lado, por ineficacia de los operativos policiales que terminan muchas veces provocando el enfrentamiento entre parcialidades rivales que debería prevenir. Son numerosos los casos de que la escolta policial termina llevando a sus escoltados a situaciones de enfrentamiento. Por otro, la policía es uno de los actores más violentos en el ámbito del fútbol. Una gran cantidad de los muertos y heridos en el

fútbol se deben a los abusos de las fuerzas de seguridad.

La participación de la policía en hechos violentos se debe a diferentes factores. Puede ser por ignorancia en el manejo de públicos masivos, ya que las fuerzas de seguridad deberían estar capacitadas en el control de masas, pero no lo están. Esta ignorancia se transforma en temores que surgen en los momentos de caos, lo que conduce a más caos. La falta de capacitación hace que ante las situaciones de peligro los policías actúen violentamente. Pero además, estos muchas veces manejan los mismos códigos que los hinchas y, ante una incitación a la violencia, no se muestran como el brazo armado del Estado que debe ser, cauto y paciente ante los escupitajos, insultos y otros maltratos, sino que reaccionan violentamente. También, algunos policías, no todos, quieren mostrar que se la aguantan y se enfrentan con actores a quienes conciben como rivales en la disputa simbólica de la hombría y el coraje. Un policía una vez dijo: “[...] como los corrimos por la Amancio Alcorta, qué cagones que son”. En la frase se hacen visibles las similitudes y continuidades entre los policías y las *barras*. El entrevistado se refería a un episodio donde la guardia de infantería a la que el pertenecía dispersó con gases lacrimógenos y a bastonazos a la *barra* de Huracán. Dispersión que, según él, mostraba que la *barra* no se la aguantaba como decían, ya que si hubiesen tenido aguante no corrían. Vale recordar que *correr* remite a prácticas violentas, a expulsar por la fuerza. El que *corre* no tiene aguante y es un cobarde, *cagón* en términos nativos. El policía utilizaba los mismos términos que los informantes *barras*, legitimando formas de la violencia policial.

3. El Estado tiene las herramientas para construir la ilegitimidad de la violencia, ya que posee la capacidad de definición, pero en el caso de la violencia en el fútbol cumple un rol complejo y dudoso. Confusión que se ejemplifica en dos caminos diferentes.

Por un lado, los encargados de la seguridad en sus discursos, en sus proyectos de ley, contribuyen a pensar que el único actor violento en el mundo del fútbol son las *barras*. Esta diferencia construye una distinción entre violencias tolerables e intolerables. La violencia de las hinchadas es inaceptable por cuanto es concebida como positiva por sus practicantes. Así, parece que lo desatinado de su accionar no son sus prácticas, comparados con otros gestos igualmente violentos, sino el hecho de darle legitimidad y validez. Y en esto, sin duda, las *hinchadas* son únicas. Son el único de todos los grupos que tienen acciones violentas en el fútbol que no solo le dan valor positivo sino que, además, buscan muchas veces hacer visibles estas características que los distinguen. Esto hace que haya violencias que son más tolerables según los sujetos sociales. La violencia de un espectador que arroja piedras e insulta no es equiparable a la de un miembro de la *barra* que insulta y arroja piedras. Esto pudo verse en plenitud en los incidentes de mayo de 2005 en el estadio de Boca Juniors. Un espectador situado en las plateas invadió el campo, golpeó a un jugador mexicano y se refugió nuevamente en su sector, auxiliado por sus compañeros plateistas. El ministro del Interior de ese entonces, Aníbal Fernández, sostuvo que cuando la policía intentó intervenir “[fueron] agredidos por una cantidad importante de gente, que *no son barrabravas, son socios*. Tampoco en este caso uno va a hacer una batalla campal” (Olé, 16 de mayo de 2005). El comentario de la autoridad pública demuestra que hay jerarquías respecto a lo *intolerable* de la violencia; un límite que se mueve según las circunstancias y situaciones. Si los agresores hubieran sido miembros de la *hinchada*, el acto hubiera sido

intolerable, la represión hubiera sido tolerada y la batalla campal, justificada. El Estado, al perseguir algunas formas de violencia y no otras, se conforma como un partícipe secundario de estas otras. Permite algunas formas de violencia que aunque ilegales no son tan ilegítimas. Estas violencias son moderadamente aceptadas y no reprimidas.

Por otro lado, la política de seguridad más notoria en la última década fue la prohibición de acceso a los estadios del público visitante. Política ineficaz y sumamente problemática en su matriz conceptual. Esta prohibición construye y re-construye la imagen de otredad como peligrosa. El espectador de equipo rival es, de buenas a primeras, interpretado como potencial violento y se crea sobre este una representación del peligro. Se piensan las políticas en torno a la exclusión, ya que el simpatizante rival debe ser eliminado, anulado, suprimido. Así el Estado refuerza indirectamente los significados que en torno al fútbol estipulan la eliminación del rival como forma de exhibir aguante. Para colmo, la política de prohibición de acceso a espectadores visitantes se muestra en extremo ineficaz, ya que la violencia no cesa. Los episodios de violencia no tuvieron un paliativo desde la implementación de esta precipitada e irreflexiva medida. La raíz de este fracaso es que la ausencia del otro no modifica la lógica del *aguante* y las *barras* siguen insertas en estas razones, modificando solo sus potenciales contrincantes. Radicalizándose, precisamente, las luchas intestinas entre facciones de las *hinchadas* para ver quién tiene más *aguante* o luchando con la policía, pero sin cambiar los valores y sentidos que motivan las disputas. Una vez más, el total desentendimiento de las lógicas violentas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alabarces, P. (2004). *Crónica del aguante. Fútbol, violencia y política*. Buenos Aires: Capital Intelectual.
- Alabarces, P. y Garriga, J. (2007). Identidades corporales: entre el relato y el aguante. *Campos. Revista de Antropología Social* 8(1), 145-165.
- Alabarces, P.; Garriga, J. y Moreira, M. (2008). El aguante y las hinchadas argentinas. Una relación violenta. *Horizontes Antropológicos* 14 (30). 113-136.
- Archetti, E. (1985). *Fútbol y ethos*. Buenos Aires: Flacso.
- Cabrera, N, y Garriga, J. (2014). *Aguante y transgresión: organización y lazos sociales en las barras bravas del fútbol argentino*. Ponencia presentada en el II Seminario Internacional sobre Historia de la Violencia en América Latina siglo XIX y XX. Córdoba.
- D'Angelo, N. (2011). La nueva conflictividad de las barras bravas en Argentina: una lectura a la luz de la teoría de redes. *Revista de Investigación Social* 8(13) 55-75.
- Garriga, J. y Noel, G. (2010). Notas para una definición antropológica de la violencia. Un debate en curso. *Publicar* 8(IX), 97-121.
- Gil, G. (2002). *Fútbol e identidades locales. Dilemas de fundación y conflictos latentes en una ciudad "feliz"*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- Isla, A. y Míguez, D. (2003). De la violencia y sus modos. Introducción. En: A. Isla y D. Míguez (ed.). *Heridas urbanas. Violencia delictiva y transformaciones sociales en los noventa* (pp. 1-32). Buenos Aires: Editorial de las Ciencias.
- Moreira, M. (2005). Trofeos de guerra y hombres de honor. En: P. Alabarces (ed.). *Hinchadas* (pp. 75-89). Buenos Aires: Prometeo.
- Riches D. (1988). *El fenómeno de la violencia*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Sain, M. y Rodríguez, N. (2014). Los actores y la seguridad en el fútbol. Una lectura desde Argentina. En: F. Carrión Mena y M.J. Rodríguez (coord.). *Luchas urbanas alrededor del fútbol* (pp. 225-259). Buenos Aires: Café de las Ciudades.

APUNTES SOBRE UNA INTERVENCIÓN PARA DECONSTRUIR LAS CONDICIONES QUE GENERAN LA VIOLENCIA EN EL FÚTBOL

ABOUT AN INTERVENTION TO DECONSTRUCT THE CONDITIONS THAT GENERATE VIOLENCE RELATED TO SOCCER

Federico Czesli¹
Diego Murzi²

Resumen

En este artículo se propone narrar una experiencia de intervención directa sobre la problemática conocida como *violencia en el fútbol* en escuelas secundarias de la ciudad de Buenos Aires. Dado que hasta la fecha no se registran iniciativas que trabajen de manera preventiva y directa con jóvenes potencialmente involucrados, se ofrece un primer balance, las mediaciones con las que fue necesario negociar al salir del campo académico e ingresar en el político, y se sugieren algunas líneas de acción futura para continuar un debate en torno a las políticas públicas que deben tomarse en esta materia.

Palabras claves: Fútbol, violencia, intervención, barras, bravas, Argentina, educación, jóvenes, escuela.

Abstract

The article shows the results of an intervention in Buenos Aires' Secondary Schools to work on the field called "violence related to soccer". Due to the fact that it's the first attempt to work on a preventive way, we show the mediations and negotiations that dealing with politics involves, we offer a first balance and some action plans to keep developing a debate around the public politics that should be taken to deal with this issue.

Keywords: soccer, violence, intervention, hooligans, Argentina, education, teenagers, school.

Fecha de recepción: 10 de octubre de 2014

Fecha de aprobación: 20 de marzo de 2015

Para citar este artículo:

Czesli, F. y Murzi, D. (2015). Apuntes sobre una intervención para deconstruir las condiciones que generan la violencia en el fútbol. *Lúdica Pedagógica*, (21), 103-112.

1 Licenciado en Ciencias de la Comunicación, maestrando en Antropología Cultural (Universidad Autónoma Metropolitana de México). Correo electrónico: federicoczesli@gmail.com

2 Magíster en Sociología, doctorando en Ciencias Sociales (Universidad de Buenos Aires). Correo electrónico: diegomurzi@gmail.com

INTRODUCCIÓN

—¿Quién tiene aguante acá?
—Vamos afuera y vemos —contestó el chico, mirando al suelo, casi susurrando.

De esa manera, provocación contra provocación, comenzó uno de los talleres sobre violencia en el fútbol que los autores de este artículo dictaron entre agosto de 2013 y julio de 2014, en escuelas secundarias de la ciudad de Buenos Aires. Dado que hasta el momento no existen registros de experiencias de intervención en contacto directo con sus destinatarios y dirigidas a desarticular las condiciones culturales que generan la tradicionalmente denominada *violencia en el fútbol*, aquí se propone compartir la evolución y experiencia que surgen de esta práctica, a modo de estudio de caso.

En consecuencia, en este artículo se analizan las implicaciones de adaptar el discurso académico al escolar, así como las mediaciones que propone el sector político frente a las iniciativas que provienen del mundo académico o la sociedad civil.

FÚTBOL, VIOLENCIA Y “AGUANTE”: UNA MIRADA CULTURALISTA

El abordaje de *la violencia en el fútbol*³ que se llevó a cabo en los talleres se enmarca en la tradición de los estudios culturales surgida en la década de 1960 en la escuela de Birmingham, y parte de una concepción de la cultura como “el proceso social de conferir y retirar significados, y el lento desarrollo de significados ‘comunes’, una cultura común” (Hall, 2006, p. 236).

Pensar la cultura de esta manera implica considerar que en una sociedad ese proceso productivo y significativo se produce de diversas maneras, y que más allá de que se pueda tener una opinión sobre los modos violentos de dirimir conflictos (además de la

posibilidad de promover alternativas), a la hora de abordar la problemática se quiere interrogar sobre por qué en otros grupos sociales esa violencia *hace sentido*, para desde ahí intentar desarticular y promover un cambio. En esta instancia sí se asume la implicación política que tiene toda intervención. Como expresó Javier Alcalá (2007):

Nuestra tarea es **problematizar la interpretación** del grupo, aportar una mirada crítica que posibilite una nueva lectura de la realidad. Esta lectura crítica es la que pondremos en juego en los distintos encuentros con la organización y es nuestro aporte al grupo. [...] asumimos nuestra **intencionalidad política** y la elección de un **modelo de sociedad** al cual buscamos construir: “la determinación objetiva de necesidades se deriva no sólo de consideraciones científicas sobre un desarrollo social y humano, sino también de juicios de valor sobre el tipo de sociedad y de individuos deseables” (Sirvent, 1999, p. 118).

La trayectoria académica de los autores de esta investigación se enmarca además en la perspectiva latinoamericana que trabaja a partir del concepto de *aguante* y que propone restituir la racionalidad y los sentidos que envuelven a la violencia. El primer investigador que trabajó sobre la materia fue Eduardo Archetti, quien en 1985 planteó:

Los hinchas ponen en juego no solo el prestigio del club sino partes de su identidad posicional. Los cantos son parte del elemento dramático asociado a la masculinidad y a las fronteras entre géneros. La sexualidad es lo que está en discusión, lo que se juega es la condición de macho, la virilidad y la conservación de ese espacio que distingue a los “verdaderos hombres” de los otros, “de los hombres disfrazados de hombres”, de los homosexuales (p. 9).

En la década de 1990, Pablo Alabarces y Julio Frydenberg, siguiendo la senda de Archetti, dieron lugar a dos compilaciones que se enfocaron en la violencia en el fútbol: “Peligro de gol” (2000) y “Futbologías” (2003). Allí, el fútbol fue concebido como “un escenario privilegiado para la producción de identidades” (Villena, 2002) y se analizó, entre otros temas, la dimensión ritual de la hinchada y la tribuna como campo de disputa simbólica y resistencia.

Junto con los estudios sobre violencia que provenían de Europa (Armstrong, 1999; Mignon, 1998; Bromberger 1993), esta fue la base para una nueva camada de

3 Se recurre a esta conceptualización para simplificar la temática sobre la que se hablará. No obstante, el interés aquí es destacar que la violencia de los hinchas es solo una de las muchas violencias que se producen en torno del fútbol. Por este motivo, en el campo académico ya no se hace referencia a *violencia*, sino que se hace en plural, con el objeto de destacar las muchas otras violencias que tienen lugar en el mundo del fútbol y que comúnmente no son objeto de los titulares de la prensa. En este sentido, se entiende con Garriga y Noel (2010) que “ningún actor social acepta ser definido como violento y en consecuencia la clasificación de sujetos y acciones como violentas desnuda un campo de lucha por la significación y por la imputación de un estigma”.

investigadores entre los que se incluyen José Garriga Zucal (2007), Verónica Moreira (2005), Gastón Gil (2002) y Christian Dodaro (2005), entre otros, quienes pusieron el foco en la violencia como constructora de identidades a partir del honor y dieron nacimiento a la concepción de *aguante*, definido como

[...] bien simbólico de notable relevancia, que instaura a los sujetos como “verdaderos hombres” diferenciándolos de los “putos”, distinguiendo a los participantes de aquellos que se identifican como hombres pero no utilizan la violencia como prueba de su masculinidad (Garriga, 2007, p. 54).

A partir de esta definición aquel que *se para*, que *no corre*, que *va al frente* es el triunfador en el combate. Quien logra quedarse en el campo de batalla es el que se adjudica la victoria, mientras que el que se retira, vencido por la lucha corporal o huyendo de esta, es el derrotado. En paralelo, el que se enfrenta al adversario y permanece en el campo de batalla, venciendo al contrincante o resistiendo la derrota, pero sin retirarse, se hace poseedor del bien simbólico *aguante*.

Si desde esta percepción la violencia deja de ser esencial e irracional y pasa a estar cargada de sentidos, nos interesa destacar que nos oponemos a aquellos sectores que consideran que la violencia en el fútbol es exclusivamente producto de un grupo de *inadaptados*, *irracionales*, *enfermos* o, incluso, *mercenarios*, cuyo interés es hacer del fútbol su negocio y su modo de vida a través de la complicidad con el poder político y la dirigencia futbolística, y que por ende consideran que las *barras bravas* pueden ser definidas exclusivamente como *mafias*.

Comprendemos, no obstante, que estas expresiones forman parte de la tensión que envuelve a la diversidad de culturas que forman parte de una sociedad, de las estrategias y tácticas de conservación y subversión que allí se despliegan. Como plantearon Isla y Míguez (2003), en la definición de qué es violento y qué no establece un campo de disputas entre actores diversos posicionados diferencialmente en una estructura de poder, y la negatividad que conlleva ser definido como violento establece los límites de este campo. Asimismo, Garriga, Cabrera y Czesli (s.f.) especifican:

Ante cada hecho de violencia, los medios de comunicación y los funcionarios públicos ponen en escena un juego de luces y sombras que ilumina

las prácticas violentas de unos pocos, culpándolos de las desgracias y desventuras que azotan los estadios, opacando –olvidando con más perversión que ingenuidad– las acciones de otros actores sociales. El resultado de esta operación es atribuir a las llamadas “barras bravas” todos los males del mundo del fútbol, invisibilizando otras formas de violencia (s.p.)

Frente a esta mirada esencialista, que en última instancia sostiene que *los violentos* son violentos y que deben ser erradicados, aquí se propone indagar en los procesos identitarios y en las condiciones que generan y posibilitan que se produzcan este tipo de conductas. En ese sentido, acompañamos una mirada constructivista de la identidad (García Canclini, 1994, entre muchos otros), que implica concebirlas como históricamente construidas y sostener que la identidad no es la expresión *normal* ni *natural* de un grupo sino que existen componentes imaginarios que ordenan la construcción de un *nosotros*. En consecuencia, la identidad aparece como una construcción imaginaria.

El *aguante* también tiene correlación con las perspectivas antropológicas de la identidad, donde el foco está puesto sobre la alteridad. Si el *aguante* está ligado a la identidad de género porque les permite a los individuos distinguir a los *machos* (los verdaderos hombres, aquellos que utilizan la violencia como forma de honor) de aquellos que no la aplican (los *putos*), también es una identidad relacional, ya que a partir de la oposición entre *machos* y *putos* se construye un *nosotros*, una mismidad.

La identidad es, entonces, un juego de distinciones, oposiciones y diferencias, y a través de la alteridad se solidifica la constitución del colectivo: al establecer un *nosotros* se define un *ellos*, definiciones que son dinámicas y contextuales (Hall, 2003). Asimismo, y en línea con Richard Jenkins, “las identidades sociales existen y son adquiridas, asignadas y reivindicadas dentro de relaciones de poder” (citado por Dodaro, 2005, p. 60), de modo que el proceso identificatorio se constituye a partir de la capacidad de *definir* al otro.

Justamente al momento de definir al problema de la violencia en el fútbol, se entiende que desde la misma manera de nombrar al fenómeno hay un problema. Que no es retórico sino ético, en la medida en que encierra supuestos erróneos: porque no hay *violentos* ni *violencia en el fútbol*, sino condiciones que posibilitan el

acontecer de prácticas violentas en torno de eventos futbolísticos. Condiciones de posibilidad que, al involucrar distintos planos y sectores, vienen a echar por tierra la consabida figura del *culpable*.

BREVES ANTECEDENTES ENTRE ACADEMIA Y POLÍTICA: NEGOCIACIONES Y MEDIACIONES

Desde el momento en que la violencia en el fútbol se volvió un tema de interés para las Ciencias Sociales en Argentina, a mediados de los años 1980, fueron contados los casos en que los trabajos académicos trascendieron su órbita y tomaron contacto con el campo político. Los acercamientos más importantes se produjeron a principios del 2000 cuando algunos investigadores acompañaron al exárbitro de fútbol Javier Castrilli en el Ministerio de Seguridad y Justicia de la Nación, con el objetivo de combatir la violencia en el deporte. La experiencia fue poco satisfactoria para los investigadores debido a que las disputas políticas con el gobierno provincial dificultaban la generación de políticas concretas:

No hubiera sido posible una acción política eficaz, porque las contradicciones de la Comisión Castrilli eran infinitas: comenzando con la participación de un célebre comisario, que le pasaba todos nuestros textos internos a la Policía Bonaerense para que “opinara” sobre ellos, o la de algunos otros partícipes de la empresa que entendían que nuestro equipo estaba “del lado de las barras bravas” (Alabarces, 2004, s.p.).

Luego de esta experiencia, los acercamientos entre política y academia fueron casi inexistentes hasta 2012, año en que un conjunto de académicos redactó un *dossier* denominado “Propuestas de acción e intervención para la construcción de una seguridad deportiva”, donde se plasmaron las ideas que surgieron de los estudios académicos (Alabarces et al., 2012). El documento tuvo difusión en medios masivos de comunicación, pero la iniciativa no redundó en acciones concretas ni en la generación de una construcción conjunta.

En la medida en que la articulación con el campo de la política se reveló compleja y poco fructífera para los investigadores que trabajan sobre violencia en el fútbol, la necesidad de construir espacios de diálogo con la sociedad tuvo que pasar por otros canales. Es así que algunos investigadores, incluidos los autores de este artículo, comenzaron a participar en la ONG Salvemos

al Fútbol (SAF), donde se logró un espacio para difundir el resultado de dichos trabajos. Esta ONG, nacida en el año 2007, se propuso desde sus inicios “denunciar y hacer visibles los casos de violencia, corrupción y discriminación que ocurren en el mundo del fútbol argentino”. Entre sus objetivos se incluye el acompañamiento y el asesoramiento legal a familiares de víctimas de la violencia en el fútbol; abrir marcos de actuación legal al presentar denuncias judiciales frente casos de corrupción y maniobras fraudulentas en los clubes; elaborar bancos de datos y estadísticas en torno de las víctimas fatales relacionadas con el fútbol a lo largo de la historia argentina, y desarrollar actividades de concientización, educación y capacitación dirigidas hacia diferentes actores de la ciudadanía, como dirigentes, jóvenes y periodistas.

La relevancia pública que posee SAF como referente en la lucha contra la violencia en el fútbol genera que múltiples y variados actores se acerquen a la asociación para pedir referencias, información, asesoramiento o colaboración. Desde ciudadanos particulares, árbitros y dirigentes de fútbol hasta familiares de víctimas, hinchas, periodistas o funcionarios públicos, SAF interactúa con todo el espectro de actores del mundo del fútbol. Esa visibilidad permitió entrar en contacto con funcionarios del Gobierno de la ciudad de Buenos Aires, quienes enterados del perfil de la asociación se contactaron para conocer más en detalle el trabajo que se estaba realizando.

Esto nos lleva a preguntarnos por qué es tanto más fácil establecer puentes de diálogo entre la política y una ONG que entre la política y la academia. Más allá de la legitimidad social y cultural de los académicos, la realidad marca que para el mundo de la política es más conveniente, o al menos más sencillo, articular con las organizaciones de la sociedad civil que con la universidad. Esto se debe en parte a cuestiones administrativo-burocráticas (la posibilidad de contar con personería jurídica, por ejemplo), pero también de legitimidad frente a la sociedad y de publicidad (es más rentable en términos simbólicos para un Gobierno decir que trabaja junto a una ONG que “lucha por mejorar la sociedad” que junto a académicos que nadie conoce).

El disparador de la articulación con el Gobierno fue una muestra de fotos sobre grafitis ligados al fútbol que los colegas y excolaboradores de SAF Santiago Uliana y Sebastián Sustas habían realizado a principios de 2013.

A partir de los significados diversos que se hallan en el universo del fútbol argentino, la muestra proponía un recorrido por los mensajes y pintadas que los hinchas dejan en el espacio público. Allí aparecían elementos de la cultura futbolística cruzados con dimensiones más amplias, como el *rock*, los consumos, los héroes populares, los territorios y la violencia. Esto también marca un elemento interesante: el campo político expuso no precisar numerosas definiciones en torno a la problemática ni un posicionamiento claro ni iniciativas concretas para paliar el problema: alcanzó en un inicio con una muestra de fotos rotativa para poner el tema en agenda de la organización y así exponer (ante los directivos inmediatamente superiores, en los balances de actividad anual, ante la sociedad a través de talleres que acompañaban la muestra y mediante difusión por el canal de cable del Gobierno) que dicha área estaba trabajando, se estaba encargando de una problemática que sí tenía repercusión en los medios masivos.

Así fue que tras algunos meses de diálogo y de discusión sobre posturas y formas de abordaje del objeto en cuestión (la violencia en el fútbol), comenzamos trabajo conjunto con la Dirección de Convivencia en la Diversidad, dependencia de la Secretaría de Derechos Humanos del Gobierno de la ciudad de Buenos Aires, en pos de dar a luz un taller que pudiera ser realizado en escuelas secundarias de la ciudad. Su diseño dependió exclusivamente de decisiones propias de los investigadores y en ningún momento se les impusieron ideas, líneas ideológicas ni contenidos. De todas maneras, al momento de armar el dispositivo se contaba con la información de que la Dirección de Convivencia trabaja sobre la base de la *inclusión* –es decir que no propone *eliminar la violencia* ni *evitar la discriminación*, sino *propiciar la tolerancia*– y que el taller sería dictado en el marco de jornadas junto a otros talleres. Estos dos factores (una perspectiva de política pública y la incorporación a un dispositivo institucional) constituyeron mediaciones que en el primer caso propone y en el segundo impone el diálogo con el campo político. Tomarlos en cuenta o no, adecuarse o no hacerlo son elementos de debate al interior de los actores de la academia.

TALLER “VIOLENCIA Y DISCRIMINACIÓN EN EL FÚTBOL”

Al final se presentó un primer proyecto con el título “Violencia y discriminación en el fútbol” que entre sus

objetivos propuso poner el foco “en la comprensión de las ideas de inclusión social, tolerancia y convivencia hacia la producción de mayores niveles de ciudadanía”. Otro de sus objetivos era “generar reflexiones activas para revertir las actuales ideas de exclusión, intolerancia y discriminación social que circulan mayoritariamente como modos predominantes de relación en el mundo del fútbol”.

Enmarcado en la problemática de la discriminación, el diagnóstico del proyecto a partir del cual se avanzó indicaba:

[...] existe en la visión de la totalidad de los actores intervinientes en el fútbol y del conjunto de la sociedad una imposibilidad de pensar las rivalidades desde una perspectiva amplia que contemple inclusión social y recreación de prácticas de ciudadanía, como modo democrático de resolución de los conflictos tanto dentro como fuera de las canchas y contribuir así a bajar los niveles de violencia en el fútbol.

De esta manera, los resultados a los que se apunta con la puesta en práctica del dispositivo incluían: 1) aportar a los participantes del taller nuevas herramientas de comprensión cultural sobre determinadas prácticas y discursos que forman parte del actual universo del hincha de fútbol, aquellas que alcanzan un alto grado de difusión en los medios de comunicación masivos; 2) que los participantes logren valorizar la diversidad en las identidades futbolísticas, para que así incorporen la idea de la existencia de un pluralismo social y cultural como mecanismo enriquecedor de la vida democrática y de la propia identidad; 3) promover mecanismos que permitan colaborar con la identificación y eliminación de actitudes discriminatorias, xenófobas o racistas; 4) que los participantes puedan elaborar conclusiones generalizables y válidas relativas a la comprensión del fenómeno de la violencia, la exclusión y la discriminación en el fútbol argentino; 5) aportar elementos para que los participantes logren desarrollar una comprensión en términos de valores y representaciones sociales relativos a los roles jugados por la figura del otro en la construcción de la identidad propia (en los hinchas de clubes de fútbol); 6) que los participantes puedan desnaturalizar, a partir de la autopercepción, sus propias prácticas y discursos discriminatorios respecto a la figura del otro desde el universo futbolístico. Como se percibe, la decisión en este caso fue adecuarse a la propuesta del Gobierno y adaptar el modo de concebir

la problemática a la propuesta de política pública que desde el área ofrecieron. Y acá no debe pasar desapercibido un elemento fundamental: lo que se transforma no es solo un modo de concebir la política pública sino de pensar al conflicto.

Los talleres estuvieron enmarcados en las Jornadas “Educando en la Diversidad” que incluían a su vez a otros de temáticas como “Identidad”, “Resolución de conflictos”, “Memoria social”, “Valores colectivos”, “Diversidad sexual”, “Trata de personas”, “*Bullying*”, “Noviazgos violentos”, “Violencia en el fútbol”, “Cromañón nunca más” y “Diversidad cultural”.

En ese contexto, contábamos con cerca de 40 minutos por grupo para trabajar con cursos de entre 10 y 35 adolescentes, y en cada jornada dábamos cuatro talleres. Esta modalidad *masiva* (que surge de la necesidad de la Dirección de Convivencia de exponer resultados cuantitativos ante las áreas a las que reportaba) condicionaba la modalidad del taller porque implicaba continuidad nula en el abordaje y en la relación con los estudiantes, sino que proponía un único encuentro con jóvenes de los que (en la práctica se descubrió) se desconocía el perfil, así como se desconocía la dinámica particular o las problemáticas de cada escuela hasta llegar al aula, y porque –por su escaso tiempo– obligaba a condensar significados para intentar transmitir algún *contenido* de la forma más *efectiva* posible. A favor de la modalidad, por el contrario, se debe mencionar la posibilidad de conocer en poco tiempo las percepciones de una amplia diversidad de jóvenes de distintos sectores sociales y zonas geográficas de la ciudad.

Sin contar con experiencia previa en prácticas pedagógicas, se decidió comenzar con una dinámica grupal: que formaran grupos de cuatro o cinco chicos y contestaran dos preguntas: “¿Qué es la violencia en el fútbol?” y “¿Por qué creen que se produce?”, a la que a medida que pasaron los talleres se agregó una tercera: “¿Ustedes se pelearon en los últimos tiempos, o conocen a alguien que lo haya hecho?”. Si las dos primeras brindaban un panorama de las perspectivas respecto de la problemática, la última apuntaba a generar una continuidad temática entre las nociones que podían tener sobre violencia del fútbol y las diversas violencias que ellos podían atravesar en otros espacios de sus vidas cotidianas. Y también y sobre todo, posibilitaba desligar a la violencia en el fútbol del universo

de las barras bravas –una asociación motorizada por los medios de comunicación que constituye un primer obstáculo a la hora de abordar el fenómeno de forma más abarcativa– y acercarla a su propia experiencia. Si los estudiantes pensaban a la violencia en el fútbol exclusivamente como la acción de barrabravas organizados y profesionales, iba a ser mucho más difícil poder interpelarlos acerca de los sentidos de la violencia que, como se expuso en los objetivos del proyecto, interesaba movilizar.

Estas preguntas iniciales también permitieron ordenar a los grupos cuando se trataba de aulas numerosas: ya no eran 30 los interlocutores sino que pasaban a ser cinco o seis en representación de los demás, algo importante a la hora de aprovechar mejor los 40 minutos de cada taller. Sus respuestas iban siendo anotadas en términos de palabras clave en el pizarrón y permitió generar un primer diálogo entre ellos. En paralelo, al frente de la clase, se podía tomar conocimiento del modo en que se relacionaban entre ellos en el aula, de los roles que cada uno construía en ese breve lapso, del trato que proponían y de su relación con la problemática.

Y este último elemento es importante, porque si bien los contenidos del taller habían sido realizados a partir de los conceptos que se intuían más extendidos en el plano social –que *los barras* son *mercenarios*, *mafiosos* o *enfermos* que mediante la violencia hacen negocios con *la política*– no necesariamente eran los que ellos tenían incorporados. Permitted además apostar por un primer material escrito por los alumnos que posibilitara una evaluación posterior de lo que un número tan representativo como disperso de adolescentes de la ciudad de Buenos Aires perciben respecto de la *violencia en el fútbol* (los intentos de sistematizar dicho material aún no brindaron resultados pertinentes). Por último, gracias a los pocos recursos que implicaba, posibilitaba aplicarla a todas las escuelas.

Una vez concluida esa etapa y compartidas las opiniones se proyectaban –si se contaba con proyector; el *notebook* la aportaron los investigadores de este taller– un video o una serie de diapositivas. El primero mostraba una serie de canciones de hinchada en las cuales el foco de los cánticos –subtitulado– era la oposición macho/puto a la que se hizo referencia previamente, la relación con las drogas, la apelación a los *huevos* y a

la cobardía ajena (ser *cagón*), o figuras como *correr* al enemigo; en el segundo caso, valores similares aparecían materializados en grafitis de paredes de distintos barrios.

Se contaba con ellos para utilizarlos alternativamente (o ambos si fuera necesario), con la idea de que los estudiantes revisaran sus opiniones a partir del análisis del discurso de la *tribuna*, y también de darle más dinámica al taller en caso de un abundante silencio de los participantes o de un exceso de opiniones que no pudiéramos encauzar⁴.

Tras el video o la presentación de diapositivas se proponía responder de nuevo las preguntas iniciales, esta vez de manera conjunta –y una vez más, sus respuestas eran anotadas en el pizarrón–. A partir del material y de lo que ellos decían, se sugería una perspectiva respecto de la violencia: recuperar la dimensión cultural del fenómeno, y preguntarles (y preguntarnos) si acaso existía la posibilidad de que todos atravesaran a lo largo de sus vidas procesos similares a los que en el caso de los hinchas derivan en acciones violentas. Es decir, si se postula la hipótesis de que parte de la violencia está motivada por la necesidad de pertenecer al colectivo y demostrarles a los pares la virilidad a partir del combate, se podría considerar que como proceso es una forma extrapolable a todos los individuos adolescentes. A veces se materializa a través del consumo de determinados productos o bienes (la ropa, por ejemplo), a veces de consumos como cigarrillos, drogas o alcohol, a veces del debut sexual: los ritos de iniciación y pertenencia forman parte de todas las comunidades y colectivos.

Mediante este mecanismo se les interpeló sobre sus propias formas de distinción y pertenencia, a través de preguntas y respuestas como: “¿Qué es *tener huevos*?”, “¿Qué es *correr*?”, “¿Qué significa *dejá de chamuyar*?”. Se intentó desnaturalizar el lenguaje cotidiano de las hinchadas y promover una reflexión sobre los propios modos de dirigirse a los otros (a aquellos otros negados). Entiéndase: si bien la propuesta propiciaba el debate y el intercambio de conocimientos, y aún a sabiendas de que no nos consideramos con *más conocimiento* que los propios chicos –que podían vivir

cotidianamente la violencia– la experiencia expuso que 40 minutos no es tiempo suficiente para llevar a cabo un debate profundo, una reflexión sobre la propia práctica y, desde ahí, una búsqueda colectiva de alternativas a la adquisición de honor mediante la violencia. En consecuencia, de los objetivos iniciales se fue promoviendo con contundencia (y abandonando terminología académica) las siguientes ideas:

1. Toda identidad se constituye a partir de una alteridad. Y esquemáticamente la identidad es la respuesta que cada uno y su comunidad se da a la pregunta por quién soy. Por eso, ese *otro*, rival en el combate, permite responder esa pregunta: brinda un elemento respecto del cual distinguirse y así constituirse en sujeto de honor: “Soy de (x equipo de fútbol) porque tengo huevos”, o “soy de (x barrio) porque me la banco”, o “porque escucho (x género musical) soy capo/macho/etc.”.
2. Ese *otro*, sin embargo, es en realidad un par, que *juega* dentro de las mismas reglas y que me permite mostrarle a mis pares que yo tengo derecho de pertenecer al grupo. La intolerancia hacia el otro pasa por la incompreensión de que el otro también es un igual, con la diferencia de que está en la vereda de enfrente.
3. La violencia no esencial sino que tiene sus lógicas, sus *racionalidades*. Los hinchas que tienen conductas violentas no son locos, enfermos ni irracionales, sino que esas prácticas violentas tienen una lógica y una razón de ser en el ámbito de las hinchadas.
4. Hay que dejar de pensar a la violencia como una cuestión de *buenos y malos*. El recurso a la violencia puede ser aceptado y legítimo en algunos contextos y para algunos grupos sociales y no para otros.
5. (Cuando los alumnos vivían situaciones cotidianas de violencia). Las peleas callejeras no son como las de las películas, donde el héroe evita todos los golpes: en la calle hay balas, botellazos, puñales y chicos que terminan en el hospital, en sillas de ruedas o parálíticos. Y no alcanza con las caravanas que organizan

⁴ Con el tiempo se descubrió que si bien el video tenía más *impacto* y era más atractivo, el Power Point era más efectivo porque permitía ir dialogando a medida que se sucedían las imágenes.

las familias para pedir justicia o los murales recordatorios. Toda esa tristeza se puede evitar, de modo que les propusimos que antes de pelearse recordaran esas imágenes e intentarían generar caminos para resolver los conflictos sin violencia.

En total, entre agosto de 2013 y julio de 2014 se dieron 25 talleres repartidos en 10 jornadas organizadas por el Gobierno de la ciudad de Buenos Aires. Los alumnos que participaron de los talleres tenían edades que iban desde los 13 a los 21 años. Tres fueron dictados en escuelas nocturnas y los otros 22 en escuelas secundarias diurnas. Todas las escuelas donde intervinimos pertenecían a la ciudad de Buenos Aires, y los barrios en que estaban localizadas fueron: Abasto, Recoleta, Pompeya, Barrio Norte, Colegiales, Caballito, Mataderos y Retiro.

Como en cualquier experiencia donde se utiliza un mismo dispositivo aplicado a grupos humanos diversos, el resultado fue sumamente variable en cada realización. Cada taller tuvo así la impronta del grupo al que estaba destinado y se puede afirmar que no hubo dos experiencias similares entre las tantas que se llevaron a cabo.

PRIMERAS CONCLUSIONES Y POSIBLES LÍNEAS DE PROFUNDIZACIÓN

En la medida en que un análisis pormenorizado de la experiencia excedería largamente el espacio propuesto para este artículo, hubo un enfoque en el recorrido que llevó a concebir y a poner en práctica un taller para estudiantes de escuelas secundarias basado en la violencia en el fútbol. Se espera que el material de campo que constituyen los audios de cada taller y las respuestas escritas de los alumnos ante las preguntas-consignas que se les formularon brinden la perspectiva de generar observaciones más precisas que posibiliten, asimismo, un abordaje sistemático con un muestreo más amplio y representativo y la consecuente generación de políticas públicas enfocadas en el rango etario tradicionalmente relacionado con la adolescencia. Sin embargo, no se quiere dejar de compartir las impresiones iniciales que surgieron durante la misma práctica, ya que podrían funcionar como hipótesis de abordaje de un trabajo mayor.

En lo que se refiere a los discursos de los chicos sobre el objeto *violencia en el fútbol*, lo que aparece mayoritariamente es la reproducción del discurso de sentido común que movilizan los medios de comunicación. *Violencia* se identifica con *barras bravas* y en muchos casos (menos de los que se esperaban, sin embargo) las *barras* fueron identificadas como *hinchas profesionales*, *mercenarios* o *delinquentes*.

De la misma manera, apareció también con frecuencia la explicación que naturaliza y entiende la violencia dentro de los estadios a través del argumento de la pasión. Según esta perspectiva, habría violencia en el fútbol porque hay pasión y la pasión implica que los hinchas dejan de lado la racionalidad y den rienda suelta a sus instintos, que los llevan a pelearse. Este discurso es utilizado recurrentemente en los testimonios de los hinchas cuando se refieren a la violencia e intentan explicarla con sus palabras, y se cree que su origen puede ser rastreado en el programa televisivo *El Aguante* que se emitía por T y C Sports.

La apropiación acrítica del discurso massmediático por parte de los jóvenes a la hora de referirse a la violencia en el fútbol podría confirmar lo que autores como Alabarces (2004) han señalado: que la voz hegemónica en este campo es la del periodismo deportivo. Por eso mismo, a la hora de pensar herramientas de prevención de la violencia un abordaje posible podría consistir en trabajar sobre los discursos sociales establecidos que circulan a través de los medios de comunicación. La apropiación que hacen los jóvenes del discurso referido a la violencia en el fútbol sirve como muestra de la eficacia del mensaje televisivo y de la potencialidad que tiene como elemento de transformación si se lograra virar la perspectiva que en general se expuso hasta ahora.

Otro dato saliente del trabajo de campo, corroboramos que la misma lógica que explica una parte de la violencia en el fútbol también aparece en otros tipos de conflictos entre los jóvenes. Se hace referencia aquí al juego de distinciones que a través de una figura de alteridad solidifica la construcción del propio colectivo, conformando un *nosotros* contrapuesto a un *otros* que es a la vez cercano en el espacio físico pero percibido como antagonico en el terreno de lo simbólico. Esa lógica parece determinar bandos no sólo futbolísticos sino también territoriales (entre *barrios*, *paradas*

o *esquinas*), musicales (*cumbieros vs. metaleros*) o simplemente de afinidad (*bandas*).

La experiencia también demostró que los chicos tienen muy arraigado el concepto de *aguante*, y sobre todo la disposición física al combate que una de las dimensiones del *aguante* supone. El *aguante* como valor, como ética y como estética está presente más allá de la violencia en el fútbol y forma parte de la sociabilidad cotidiana para algunos de los jóvenes. Un ejemplo de esto lo constituye un alumno del Comercial No. 10 que, ante nuestra recomendación de elegir alternativas diferentes a la violenta para enfrentar situaciones de provocación, respondió: “[...] hoy puedo salir corriendo, pero mañana me van a venir a buscar de nuevo; mañana puedo volver a correr pero va a llegar un día que me voy a tener que pelear, porque si no me peleo no me van a dejar caminar tranquilo por el barrio”.

Al inicio del texto se transcribió un breve diálogo con un alumno. Mediante ese episodio se pudo corroborar que la provocación verbal podía tener para algunos chicos un correlato físico cuya posibilidad era mucho más próxima de lo que a priori se suponía. Al pronunciar la frase “¿Quién tiene aguante acá?”, la respuesta fue violenta y no disuasoria: el joven que contestó a nuestra provocación lo hizo llevando el desafío al terreno de lo físico, como lo postula la ley no escrita del *aguante*, donde el que se dice poseedor de ese capital lo tiene que demostrar a las piñas.

Pero como señala Alabarces (2004), el *aguante* también es una ética, es decir, una forma de pararse frente al mundo. Esto se comprobó en una escuela especializada en danza y con público mayoritariamente femenino. Derribando nuestro propio prejuicio por el que supusimos que las alumnas no se iban a ver interpelladas por el universo del fútbol, se encontró una sorprendente homologación entre el sacrificio que implica la danza y el del fútbol. Más allá de un saber corporal compartido entre ambas disciplinas, se observó que el *aguante* también estaba presente en el relato de las aprendices de bailarinas. Para ellas *tener aguante* era permanecer paradas bailando pese al cansancio

extremo, lastimarse los pies hasta el dolor o entrenar duramente para perfeccionar sus destrezas.

Volviendo a lo dicho anteriormente, el *aguante* sigue apareciendo para algunos jóvenes varones como una forma legítima de masculinidad. Aquí se resalta el *algunos*: a diferencia de lo que ocurre en las hinchadas de fútbol, donde el capital *aguante-violencia* es el que estructura las prácticas de los sujetos, entre los chicos participantes de los talleres se encontró bastante resistencia a las prácticas violentas, incluso cuando forzábamos la situación y proponíamos situaciones ficticias que hubieran podido incrementar la percepción de que su uso fuera válido.

De esto se puede concluir que quizás no haya una única solución al problema de la violencia sino una para cada grupo social intrabarrial, por ejemplo. Para algunos estudiantes *la violencia en el fútbol* apareció más como un dato televisivo que como una realidad cotidiana. Como algo que les sucede a los otros y que era ajeno a ellos mismos. En cambio, para otros, algunos de ellos jugadores de inferiores en clubes profesionales y chicos que incluso declararon tener cercanía con barrabravas, la violencia en el fútbol no les era ajena y podían experimentarla personalmente. En este sentido, la efectividad de un dispositivo, al igual que la de una política, tiene que erigirse sobre la diversidad de los sujetos que son sus destinatarios.

En suma, se corroboró que *la violencia en el fútbol* no surge ni se limita ni permanece en los estadios. Que es cotidiana y que existen manifestaciones de violencia en otros ámbitos de la vida social que se le parecen mucho. Por eso mismo, una política pública que se proponga trabajar sobre la violencia en el fútbol debe apostar a la resolución de conflictos de manera no violenta; y consideramos que dicha iniciativa no puede ser bajada *desde arriba*, sino que debe incluir a los propios actores, actores que comprendan la lógica de los barrios y que posibiliten el surgimiento de caminos alternativos a los violentos que susciten, asimismo, formas de respetabilidad legítimas al interior del territorio.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alabarces, P. (2004). *Crónicas del Aguante. Fútbol, violencia y política*. Buenos Aires: Capital Intelectual.
- Alabarces, P. y Frydenberg, J. (2000). *Peligro de gol. Estudios sobre Deporte y Sociedad en América latina*. Buenos Aires: Clacso.
- Alabarces, P. y Frydenberg, J. (2003). *Futbologías. Fútbol, identidad y violencia en América Latina*. Buenos Aires: Clacso.
- Alabarces, P. et al. (2012). Diagnóstico y propuestas para la construcción de una seguridad deportiva en Argentina. *Revista Ímpetus*, 3, 32-40.
- Alcalá, J. (2007). *Intervención: demanda y autoridad*. Ficha de cátedra de la asignatura "Taller de Comunicación Comunitaria". Inédita. Cátedra Vizer, Carrera de Ciencias de la Comunicación. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.
- Archetti, E. (1985). *Fútbol y ethos. Monografías e Informes de Investigación 7*. Buenos Aires: Flacso.
- Armstrong, G. (1999). *Football, cultures and identities*. Londres: McMillan Press.
- Bromberger, C. (1993). *Le match de football: ethnologie d'une passion partisane á Marseille, Naples et Turin*. París: Editions de la MSH.
- Dodaro, C. (2005). Aguantar no es puro chamuyo. Estudio de las transformaciones en el concepto nativo. En: P. Alabarces (comp.). *Hinchadas* (pp. 128-153). Buenos Aires: Prometeo.
- García Canclini, N. (1994) *Culturas Híbridas*. Buenos Aires: Sudamericana.
- Garriga, J. (2007). *Haciendo amigos a las piñas: violencia y redes sociales de una hinchada de fútbol*. Buenos Aires: Prometeo Libros.
- Garriga, J.; Cabrera, N. y Czesli, F. (s.f.). *El aguante: violencia en el fútbol y políticas públicas en la Argentina*. Inédito.
- Garriga, J. y Noel, G. (2010). Notas para una definición antropológica de la violencia: un debate en curso. *Publicar en Antropología y en Ciencias Sociales*, 9, 101-126.
- Gil, G.J. (2002). *Fútbol e identidades locales. Dilemas de fundación y conflictos latentes en una ciudad "feliz"*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- Isla, A. y Míguez, D. (2003). De la violencia y sus modos. Introducción. En: A. Isla y D. Míguez (ed.). *Heridas Urbanas. Violencia delictiva y transformaciones sociales en los noventa*. Buenos Aires: Editorial de las Ciencias.
- Hall, S. (2003). Introducción: ¿Quién necesita identidad? En: S. Hall y P. De Gay (comp.). *Cuestiones de identidad cultural*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Hall, S. (2006). Estudios culturales: dos paradigmas. *Revista Colombiana de Sociología*, 27, 233-254.
- Moreira, M. V. (2005). Trofeos de guerra y hombres de honor. En: P. Alabarces (comp.). *Hinchadas*. Buenos Aires: Prometeo.
- Mignon, P. (1998). *La passion du football*. París: Odile Jacob.
- Villena, S. (2002). El fútbol y las identidades. Balance preliminar sobre el estado de la investigación en América Latina. *Iconos. Revista de Ciencias Sociales*, 14, 126-136. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=50901412>

RESEÑA DEL LIBRO “POLÍTICAS PÚBLICAS, QUALIDADE DE VIDA E ATIVIDADE FÍSICA”

“PUBLIC POLICIES, QUALITY OF LIFE AND PHYSICAL ACTIVITY”

Marco Maiori¹

Resumen

El presente texto reseña el libro *Políticas públicas, qualidade de vida e atividade física*. Este trabajo describe relatos de experiencias en políticas públicas de Brasil y su relación con la calidad de vida y la actividad física. Los autores de cada capítulo, formados en las universidades brasileñas, remiten al análisis de las políticas públicas implementadas en diferentes instituciones y dirigidas a distintas poblaciones. El texto aborda la idea principal sobre el impulso de la actividad física, como uno de los pilares para mejorar la calidad de vida de la sociedad, y desarrolla y explica las formas de análisis en cada contexto. La innovación y medición de impactos, para pensar nuevas investigaciones o propuestas para la intervención de políticas públicas, son algunas de las cuestiones que se rescatan de cada experiencia, fortaleciendo así dichos argumentos.

Palabras claves: calidad de vida, actividad física, salud pública, políticas públicas.

Abstract

The present text reviews the book *Políticas públicas, qualidade de vida e atividade física*. This paper describes stories of experiences in public policies in Brazil and its relation to quality of life and physical activity "Public Policies, qualidade de vida e atividade física." The authors of each chapter, formed in Brazilian universities, referring to the analysis of public policies implemented in different institutions and directed to different populations. Walking the main idea based on the impulse of physical activity as one of the pillars to improve the quality of life of society, developing and explaining ways to approach in each context. Innovation and impact measurement, to think further inquiries or proposals for public policy intervention, are some of the issues that are rescued from every experience, thus strengthening those arguments.

Keywords: quality of life, physical activity, public health, public policy.

Fecha de recepción: 16 de octubre de 2014

Fecha de aprobación: 15 de marzo de 2015

Para citar esta reseña:

Maiori, M. (2015). Reseña del libro: “Políticas públicas, qualidade de vida e atividade física”. *Lúdica Pedagógica*, (21), 113-115.

¹ Profesor en Educación Física, Universidad Nacional de La Plata. Docente de la cátedra de Educación Física 1 perteneciente a dicha carrera. Becario de la Facultad de Ciencias Médicas de la Universidad Nacional de La Plata. Investigaciones ligadas a los hábitos de los jóvenes de la ciudad de La Plata, y cómo las políticas públicas en salud atraviesan dicha temática. Correo electrónico: marcomaiori@hotmail.com

Título del libro: *Políticas Públicas Qualidade de Vida e Atividade Física*

Organizadores: Gutierrez Gustavo Luis, Vilarta Roberto y Teixeira Mendes Ricardo

Año de publicación: 2011

ISBN: 85-98189-29-1

Editora: Ipes Editorial (Campinas, Brasil)

A través de una compilación de programas que fueron implementados en diversas instituciones de Brasil, descritos por investigadores, desarrollados en distintas universidades del mencionado país, se escribe dicho libro organizado por Gutierrez Gustavo Luis, Vilarta Roberto y Teixeira Mendes Ricardo. En la última década se han editado muchos textos referidos a la promoción de la salud y calidad de vida a partir de políticas implementadas en distintas partes del Brasil. Desde *Qualidade de Vida e Políticas Públicas: Saúde, lazer e atividade física* (Vilarta, 2004), luego *Ensaio Alternativo Latino-Americanos de Educação Física, Esportes e Saúde* (Matiello, Capela y Breilh, 2010) o los distintos números de la revista científica del Colegio Brasileiro de Ciencias del Deporte (CBCE), más de 25 libros publicados en Internet y de acceso gratuito, sumado a la participación de varios investigadores de diferentes instituciones educativas del Brasil, dan cuenta de la producción literaria en esta temática. Este libro da cuenta de cerca de veinte experiencias, donde en cada una de ellas se pueda visualizar como *hilo conductor*, la idea principal relacionada con la importancia de la educación física en distintos ámbitos donde se quiere mejorar la calidad de vida a través de la implementación de hábitos saludables. Una de las características principales es la interdisciplinariedad con la que se abordan los programas; las contribuciones tanto de la educación física, medicina, nutrición, ciencias políticas, filosofía, entre otras, retoman cuestiones asociadas a promover hábitos para encausar una buena calidad de vida en la sociedad.

Desde la introducción de esta compilación de trabajos múltiples, se deja entrever que por más que se aborden disputas políticas, se prioriza divulgar lo introducido en la sociedad y reflexionar entre los investigadores de las casas de estudios, pensar a la educación física como disciplina emergente como uno de los pilares a la hora de hablar de políticas públicas relacionadas

con la salud. De qué manera se podrían transformar, mejorar, proyectar innovaciones en las intervenciones estatales a través de la participación de los profesores en educación física. Según los autores, dejan establecido el apoyo a las instituciones sobre las prioridades y objetivos evaluados, como así también la elección de los medios más adecuados y eficientes a utilizar, basándose solo en un análisis descriptivo con el sentido de conseguir fomentar estos proyectos en realidades cada vez más abarcadoras.

Se insta en el texto una intensa discusión entre estilo de vida y condiciones de vida, incorporando al diálogo la política, desde el punto de vista estatal, y de la implementación de programas relacionados con la cotidianeidad, la calidad de vida, la prevención de enfermedades y su diagnóstico precoz. La influencia de la participación social en políticas sobre deporte y ocio, envejecimiento, deficiencia, obesidad, alimentación, estilo de vida, es otro de los aspectos de este libro.

La promoción de hábitos saludables desde la evaluación e intervención de la misma se encuentra como eje trabajado en distintas poblaciones, que van desde niños a adultos mayores, personas con diversas enfermedades crónicas, así como trabajadores de áreas que se caracterizan por conducir al sedentarismo y a la mala alimentación. Esta impronta de fomentar la actividad física y una alimentación saludable y nutritiva en distintas comunidades, le brinda una riqueza reflexiva a la compilación, en cuanto a la preocupación sobre la calidad de vida de las personas.

Por el lado del trabajo con niños y jóvenes, se destacan, entre otros, el Sistema Único de Salud (SUS), programa de cobertura nacional, de Teixeira y colaboradores, creado en 1988, y su dinamizador, el Programa de Salud de la Familia (PSF), que mediante principios de universalidad, equidad, integración y atención, promueven e intentan diagnosticar la existencia de situaciones desfavorables para el desarrollo de los niños y jóvenes. También con esta población se hicieron evaluaciones antropométricas sobre escolares (Gomez-Campos, Rossana; De Arruda, Miguel y Cossio Bolaños, Marco Antonio), en las que se evidenciaron niveles de obesidad y sobrepeso, y se registraron números elevados, con lo cual se dejó claro el riesgo cardiovascular de estas problemáticas tanto en adultos como en los niños y jóvenes. Además de la conducta sedentaria creciente,

también existe la inserción precoz de los jóvenes en el mercado laboral, generando cambios en los estilos de vida, y por consiguiente en su calidad de vida actual y futura.

En cuanto al marco conceptual, se recurre a la Organización Mundial de la Salud y su anuncio sobre la calidad de vida, entendida a partir de seis objetivos que demuestran y condicionan a la persona según su salud física y psicológica, grado de independencia, relaciones sociales, medio ambiente, ambiente físico y patrón espiritual. Los autores dejan entrever el concepto de calidad de vida como una responsabilidad individual, aparentemente tratada en el campo de la subjetividad y su posición frente a los objetivos, expectativas y preocupaciones. A esta cuestión se le debería agregar la importancia que tienen en estos casos los profesionales de la educación física, en especial, para ayudar a crear y construir esas responsabilidades individuales.

Por otra parte Vilarta, uno de los investigadores ya mencionados, contextualiza a la calidad de vida como una variable que, a través de los hábitos y sus modificaciones, puede alterar el estilo de vida saludable, para lo cual se sustenta el valor que tiene el impulso de prácticas preventivas.

Otra de las poblaciones con las que se ha trabajado en estas experiencias, sin dejar de incursionar hacia los mismos objetivos, son las personas con ciertas discapacidades, en las cuales se incluyen ciertos conocimientos sobre la prevención de factores riesgo y enfermedades a futuro, para lo cual se menciona que el cuadro patológico se puede complejizar, a veces hasta por desconocimiento profesional. Por eso aquí también se prioriza en la asimilación de hábitos. Para dar cuenta de esto, como ejemplo resulta muy interesante la práctica realizada por el programa para personas en condición de deficiencia (PCD) que fue sistematizada a partir del deporte y divulgada desde las adaptaciones realizadas en estas prácticas para la inclusión de quienes quedaban por fuera, generando así una estimulación por demás importante para dicha población. Entendiendo a la actividad física como un factor relevante para la calidad de vida, se hace énfasis en dicho programa que logró la participación de personas con diversas discapacidades.

Otras poblaciones incluidas en este libro fueron la de los adultos mayores. De allí, los autores advierten sobre

la necesidad de repensar al hombre como un producto no acabado, pudiéndose readaptar y transformar de acuerdo con lo que requiera. Se vislumbra el envejecimiento cuando no aparecen “cosas nuevas” y desde uno de los capítulos del libro se intenta retomar esta comunidad para la proyección de actividades adaptadas mediante el esfuerzo por parte de los profesionales e investigadores. Como conclusión, dicho programa ofrece una gran variedad de datos y experiencias nuevas para aquellos que las consideren necesarias. Se establece que la autoestima y la socialización orientan y promueven la salud física y mental, siendo la cuestión principal a incentivar en estas comunidades.

Estos conceptos y objetivos se repiten a lo largo de la compilación de experiencias, con otras poblaciones como lo son: trabajadores rurales y los grandes esfuerzos corporales que perjudican su calidad de vida y su salud; personas con lesiones medulares y la falta de independencia como objetivo a tratar; adultos y lo complejo de vivir en la ciudad, dónde tiende a estimularse el sedentarismo, la mala alimentación, la contaminación ambiental, entre otras cosas.

Queda claro, para finalizar, que el texto apunta a la importancia que genera la participación de la actividad física, dentro de las políticas públicas, ya que se la considera como un pilar para la obtención de una buena calidad de vida. Este direccionamiento justifica la importancia de generar, desde la transmisión, la transformación sociocultural, como parte de la promoción de la salud, de una vida saludable, garantizada. “Las políticas públicas de deporte, actividad física y juegos en Brasil está pensado del último, como una política transformadora, en el sentido de promover autonomía, a partir de actividades de convivencia social y de renovación y transformación” (Marcellino, 2008). Por eso el libro, como aporte principal, apunta a seguir incrementando estos cambios, en cuanto a la necesidad de una inclusión de la actividad física, el deporte y la recreación, en las distintas políticas, que por lo pronto son lentos pero que en Brasil ya se están observando. Fomentar la investigación sobre las propias políticas y sus impactos, a partir de las evaluaciones críticas y profundizadas por los profesionales de la educación física en conjunto con el equipo de salud.

SECCIÓN LÚDICA

Sección Lúdica

SECCIÓN LÚDICA

SECCIÓN LÚDICA





BICICLETA PARA VIAJAR... TIERRA Y RUEDAS

Cinco rebeldes, más de 1000 kilómetros y una sola intención: llegar en bicicleta a Otavalo, Ecuador, desde Bogotá, Colombia. Después de dejar atrás seis departamentos equivalentes a climas diversos, gente generosa y amable, fiestas de Navidad, muñecos de años viejos, bebidas y sabores, entramos a tierras vecinas donde su gente, también llena de diversidad, nos trató como héroes por lo logrado, y nos recibieron con los brazos abiertos y colores diversos representados en sus mercados indígenas. La playa, por su parte, nos refrescó con unos camarones apanados que saciaron nuestras ganas de comer pescado, luego de luchar durante horas con las olas y la arena que rosaba las ruedas de nuestras bicicletas que, rápidamente, tomaron rumbo a las aguas termales del volcán Cotacachi, aguas que nos dieron confort e hicieron volver nuestra mente al regreso, al final de nuestro recorrido dejando en nosotros las ganas de alistarnos y alistar a nuestras compañeras para la próxima aventura¹.

Fotografías: ©Juan Davis Torres Alvarado

¹ Relato de un viaje real, escrito por Juan David Torres Alvarado.

SECCIÓN

SECCIÓN INVESTIGACIÓN Y DESARROLLO

IDENTIDAD Y RECONFIGURACIÓN TIEMPO-ESPACIO DE LOS DESPLAZADOS HACIA MEDELLÍN: LECTURA EN LAS PRÁCTICAS DE OCIO

IDENTITY AND SPACE-TIME RECONFIGURATION ON DISPLACED POPULATION TOWARDS MEDELLIN: READING IN LEISURE PRACTICES

Rubiela Arboleda Gómez¹
Saúl Franco Betancur²

Resumen

Este artículo es producto de la investigación “El ocio en la reconfiguración identitaria de los desplazados hacia la ciudad de Medellín”³ (2011-2013). La disertación pretende dar cuenta del tiempo en relación con el espacio, leído desde las prácticas de ocio, y su significado en la emergencia de identidades, consecuencia del destierro. Metodológicamente, se sitúa en el marco de la etnografía reflexiva implementada con entrevistas y diarios de campo. Por este medio, se ha llegado a comprender que la modificación en la percepción del tiempo en el tránsito rural-urbano atraviesa las prácticas de ocio y se traduce ontológicamente en identidades emergentes.

Palabras claves: Ocio, Tiempo, Espacio, Identidad.

Abstract

This article is a result of the investigation “Leisure in the identity reconfiguration of the displaced towards Medellín” (2011-2013). The dissertation seeks to explain time in relation to space, read from leisure practices and its meaning in the emergence of identities as a result from exile. Methodologically lies under reflexive ethnography implemented throughout interviews and field notes. Hereby it has come to understanding that the change on the time’s perception in rural-urban transit passes through leisure practices and it translates ontologically in emerging identities.

Keywords: leisure, time, space, identity.

Fecha de recepción: 16 de octubre de 2014

Fecha de aprobación: 15 de marzo de 2015

Para citar este artículo:

Arboleda, R. y Franco, S.A. (2014). Identidad y reconfiguración tiempo-espacio en desplazados hacia Medellín: lectura en las prácticas de ocio. *Lúdica Pedagógica*, (21), 121-130.

1 Doctora en Estudios Científicos Sociales. ITESO (Jalisco-Tlaquepaque), Magíster en Problemas Sociales Contemporáneos, Antropóloga y Licenciada en Educación Física. Universidad de Antioquia. Docente Instituto de Educación Física Universidad de Antioquia. Integrante grupo: Ocio, expresiones motrices y sociedad. Correo electrónico: ursula59@hotmail.com

2 Magíster en Motricidad y Desarrollo Humano, Licenciado en Educación Física. Universidad de Antioquia. Docente Instituto de Educación Física Universidad de Antioquia. Integrante grupo: Ocio, expresiones motrices y sociedad. Correo electrónico: saulfb@yahoo.es

3 Los autores dirigieron el proyecto entre 2011 y 2013.

INTRODUCCIÓN

El desplazamiento forzado⁴ ha caracterizado la historia colombiana, particularmente desde finales del siglo XX y lo que va del XXI. Según datos del informe de la Consultoría para los Derechos Humanos y Desplazamiento (CODHES), durante 2012, unas 256.590 personas fueron desterradas, acumulando 5.701.996 de víctimas desde 1985 en el país.

Estar en situación de desplazamiento implica el sacrificio de los referentes de identidad y desdibuja los nexos culturales trascendentales para el individuo y la colectividad. Estos inmigrados se hallan en un contexto sociocultural que irrumpe como laberinto azaroso por lo desconocido y diferente a su entorno, lo que connota el vaciamiento de sentidos con respecto a aquello que soporta la existencia. El desplazado se ve lanzado a otras dinámicas sociales espacio-temporales, lo que le demanda la búsqueda de estrategias frente a su cotidianidad (*en el estar ahí*) para rehacer sus horizontes de posibilidad.

Las prácticas habituales se ven sometidas a las vicisitudes de la sobrevivencia y se tornan, en ocasiones, ajenas para sí mismo y para el receptor; de tal manera que el ocio, como experiencia ontológica inscrita en el diario acontecer, exige ajustes que reclaman atención e interpretación. En esta deriva se enfatizará en la transformación en la percepción del tiempo-espacio en el tránsito rural-urbano, leída desde las prácticas de ocio, y en razón a la emergencia de identidades, consecuencia del desplazamiento forzado hacia la ciudad de Medellín.

TRAZOS CONCEPTUALES

La pregunta por la relación ocio, tiempo e identidad en los desplazados compromete conceptos que obedecen a intereses y despliegues teóricos densos, provenientes de las ciencias sociales y la filosofía. Empero, se han seguido aquí nociones estratégicas que admiten su tratamiento por la vía empírica.

Para el caso del desplazamiento, se ha adoptado la siguiente definición:

Es desplazado toda persona que se ha visto forzada a migrar dentro del territorio nacional abandonando su localidad de residencia o actividades económicas habituales, porque su vida, su integridad física, su seguridad o libertad personales han sido vulneradas o se encuentran directamente amenazadas, con ocasión de cualquiera de las siguientes situaciones: Conflicto armado interno, disturbios y tensiones interiores, violencia generalizada, violaciones masivas de los Derechos Humanos, infracciones al Derecho Internacional Humanitario u otras circunstancias emanadas de las situaciones anteriores que puedan alterar o alteren drásticamente el orden público (Ley 387 de 1997, Título I, “Del desplazado y de la responsabilidad del Estado”. Artículo 1).

Las acepciones vinculadas al ocio presentan multiplicidad de significados: fiesta, juego, descanso, diversión, deporte, recreación, derecho o distracción. Estas designaciones exhiben una tensión con el tiempo medible en función del trabajo o tiempo productivo, el que se asume como labores obligantes y poco placenteras. El ocio, entonces, presenta una relación directa con el tiempo: un tiempo cuantificado, el que se considera ha de ser superado por un tiempo *otro*, más cercano a la sensación de libertad (desatadura de la constricción productiva).

El ocio, como construcción social, debe ser estudiado en el contexto de las prácticas locales y develar en estas las resistencias, manifestaciones y discursos que problematizan el proceso de civilización en marcha, anclado en las formas de producción y en un tiempo lineal.

Para este estudio, ha sido pertinente retomar los aportes del Instituto de Deporte y Recreación, de Medellín (INDER, 2011), que entiende el ocio como:

Una estrategia que actúa sobre el tiempo libre de las personas, mediante discursos [sentido que se le otorga al ocio en cada contexto], prácticas [maneras específicas de uso del tiempo libre], espacios [lugares formales e informales, públicos y privados, destinados a las prácticas de ocio], artefactos [recursos materiales que median en la experiencia del ocio] y los imaginarios [asociaciones, juicios de valor y percepciones del ocio].

Con dicha noción, se pretende aquí explicitar el nexo entre la transformación en la experiencia ontológica del tiempo -rastreada desde la percepción y reconfiguración-, en relación con el espacio -abordado desde lo

4 En este texto, toda referencia al destierro debe leerse como desplazamiento forzado.

rural/campo y urbano/ciudad-, acontecida con el desplazamiento forzado hacia Medellín.

La identidad se comprende como una construcción social. Como dimensión compleja, participa en la propia heterogeneidad de cualquier grupo social; no puede considerarse monolítica, esencialista ni unívoca, toda vez que la contemporaneidad marcada por un movimiento general de *eclosión* de las sociedades globalización, migraciones y relocalizaciones, ha producido exacerbación de las identidades particulares. Hay pues, una mixtura de identidades en las que se mueve el sujeto, se transita por ellas e, incluso, puede darse una simultaneidad de manifestaciones de estas. La identidad es un bastimento elaborado en la tensión entre las personas que están en contacto, hasta llegar a las fronteras de los grupos: juego de interacciones en el que se delimitan singularidades y colectividades (Arboleda, 2009). En este sentido, apunta Reguillo (2001):

Es importante pensar que una identidad no es la suma de sus atributos, sino la relación compleja y multidimensional que los portadores de estos atributos establecen con el entorno, no se trata de una determinación, sino de una mediación. Así, lo que interesa es utilizar la identidad como concepto heurístico y pensarla como una matriz cultural que se alimenta de varias fuentes en el tiempo y en el espacio. [...] Operación que permite hacer el análisis espacial del modo cómo se relacionan con la ciudad y con los otros (p.11)

Tiempo y espacio operan como constitutivos de la identidad. En el caso de los desplazados, estas categorías sufren transformaciones que afectan, justamente, esa necesidad existencial de la autodefinición refrendada por los otros en un *locus* y un *cronos* conocidos.

El tiempo está ligado insoslayablemente al espacio.

Tiempo y espacio son interdependientes y se constituyen mutuamente. No existe uno sin el otro, no hay espacio sin tiempo y viceversa, y no podemos extraer uno independiente del otro sin caer en la distorsión. El tiempo es el 'otro' gran rostro de la realidad junto con el espacio (Vicens, 2004, p. 39).

La experiencia tiempo-espacio se corresponde con las formas de hacer, concebir y representar el universo sociocultural, lo que explica el impacto existencial que conlleva el destierro obligado, en el que tanto la percepción del tiempo como su vínculo con el territorio se

ven transformados. La dimensión temporo-espacial es constitutiva de la existencia, he ahí su lugar ontológico.

La reflexión filosófica ha buscado una comprensión del tiempo y su significado en relación con el ser y las formas de vida. Para Heidegger (1962), el ser se manifiesta en el horizonte del tiempo como: permanencia, constancia, devenir, como eternidad. Sin embargo, este horizonte se temporaliza solo en razón de uno de los éxtasis del tiempo, el presente, el ahora (Hayling, 1996, p. 318). Nietzsche (1972), por su parte, señaló el poder mítico, en la cosmología occidental, del tiempo lineal y su proyección en la historia. Advierte que una de las consecuencias de entender el tiempo de manera abstracta y lineal es pensar que es posible acelerarlo a voluntad.

Acelerar el tiempo es la forma que ha adoptado la tecnología para dominar el mundo. La *aceleración* es el nombre de ese tiempo que se impone en las representaciones de los sujetos que habitan la urbe. Enunciados como "el progreso va hacia adelante y no se puede parar" o "la tecnificación es ineludible" expresan, de cierta forma, una alienación temporal de los sujetos: la certeza de que el tiempo es ajeno a la vida y que sigue su curso independiente de las acciones y pensamientos humanos. Los actores entrevistados no escapan a estas lógicas del tiempo y, por ello, el discernimiento aquí parte de las acepciones manifiestas en sus discursos, percibido en el tránsito rural-urbano e interpretado en la tensión tiempo lineal (ciudad)/tiempo cíclico (campo).

Para el concepto de espacio, es relevante el referente de territorio: categoría significativa del bastimento de la identidad; espacio simbólico, cargado de sentido, colectivamente construido, que desborda toda idea de mensurabilidad. Para Molina (2012):

No es un lugar o sitio delimitado y desarticulado. Por el contrario, expresa la unión, el interrelacionamiento, la afectación de todo y de todos (...). Es simetría naturaleza-cultura. En tal sentido, es un elemento sustantivo de la historia de los pueblos y se expresa en su memoria e identidad como agrupamiento. Es el suelo, el subsuelo y el cosmos pero también son las personas, los objetos y los espíritus. Integra espacio y pensamiento geográfico, de allí que las actuaciones de los humanos sobre la tierra tienen consecuencias directas sobre el territorio, sobre las personas y la sociedad (p. 1017).

Interesa aquí la díada: rural (campo)/urbano (ciudad), que ha sido resignificada teóricamente en el intento de reducir la dicotomía y comprenderla como categorías subsumidas la una en la otra: lo urbano ha penetrado lo rural y este último en lo urbano. Sin embargo, la producción de conocimiento realizada aquí a partir de los testimonios recabados, insiste oponer estos espacios, definiendo el uno como contrario al otro. Y en esa contraposición emerge la transformación en la percepción del tiempo: de un tiempo cíclico, vinculado al campo, a un tiempo lineal, propio a la ciudad.

Remedi (2000) sostiene que la ciudad ha tenido grandes transformaciones y en estas, quizás la más notable y emblemática sea la modificación sustancial del espacio social, que implica y expresa nuevas formas de reorganización real y simbólica de la ciudad, como resultado de una manera diferente de vivirla, de relacionarse y de pensarla. Destaca que en este proceso de cambios la organización espacial de las desigualdades –que ha dado lugar a ciudades fracturadas en zonas de distintas clases sociales o culturas– ha levantado muros (reales y mentales) infranqueables que impiden encontrarse, verse, imaginarse e, incluso, pensarse como pares, vecinos, conciudadanos.

Si bien la adjetivación de desplazado corresponde a una identidad imputada (Uribe, 2002), los otros, como constitutivo ineluctable de la identidad, otorgan al llegado esa *distinguibilidad* (Giménez, 2000).

Un líder dice: se identifican porque se siente que no hacen parte de la ciudad; se sienten como perdidos, tienen una actitud corporal de espera... como que de la ciudad les caiga algo (...) en los viejos se les nota la actitud, alguien que ha vivido en el campo y llega a Medellín, donde no tienen el río, no pueden ir a pescar, no pueden cantar, no conocen a nadie y la actitud es de *agachar la cabeza* y son como esperando la muerte (A2 Diversidad Étnica).

Para el desplazado, en la ciudad confluyen nuevos factores: demandas y ofertas, influencias recíprocas entre desterrados y receptores, adaptaciones y desafíos, que hacen de ésta un entramado de signos, originando una experiencia que se traduce en afectaciones esenciales del ser y promueve un ser otro.

METODOLOGÍA

Para atender la inquietud por la reconfiguración identitaria, desde la dimensión del ocio en relación al tiempo-espacio en población desplazada hacia Medellín, se siguió una ruta orientada por la etnografía reflexiva, complejización metodológica que reconoce la pluralidad de la realidad y de las estrategias para abordarlas. Un enfoque cualitativo que se asienta en la relevancia, para la estructuración del conocimiento, de las interpretaciones personales de la experiencia en el mundo y en el estar sociocultural. Un especie de correlato de la denominada *filosofía de la sagacidad*: “modo de pensar y explicar el mundo que oscila entre la sabiduría popular (sentido común) y la sabiduría didáctica, una sabiduría y un pensamiento racional explicados por determinados individuos dentro de una comunidad” (Santos, 2009, p. 101).

Método que reivindica al actor como creador de significados desde su biografía e interrelaciones (Minayo, 2009). El investigador se compromete en el *acto* y es así objeto y sujeto de la indagación. Una ida y vuelta del dato que permite que quien problematiza la realidad se redescubra y legitime en el proceso. No es otro, ajeno, a develar, sino que es un nosotros declarado en el efecto reflexivo.

Empíricamente, se abordaron 26 personas desplazadas (A1) provenientes de contextos rurales. Se incluyeron afrodescendientes, indígenas y mestizos. Se delimitaron los siguientes lugares del denominado *Centro de Medellín*: plaza minorista, iglesias San José, Veracruz y Candelaria; parques Bolívar, San Antonio y Berrío, Unidad de Atención al Desplazado (UAO) y albergue temporal de Villahermosa. Se abordaron cuatro representantes de los receptores (A2) y seis de las instituciones vinculadas a los desplazados (A3).

Para recabar la información, se siguieron protocolos de entrevistas definidas según los actores (A1, A2, A3); se hicieron observaciones para reconstruir en los contextos aquellos matices que escapan a los testimonios. Se llevaron diarios de campo con una guía convencional, adaptada por cada investigador.

Estratégicamente, el ocio se rastreó desde *las prácticas* (actividades asociadas al tiempo libre) y *los escenarios* (equipamientos como parques tradicionales y temáticos, metro y metrocable). *El espacio* se organizó en las subcategorías: *ciudad* (referencias a la urbe) y *campo*

(entornos rurales). *El tiempo*, categoría que emergió en el estudio y tomó fuerza a partir de la reiteración en los testimonios, se abordó desde las *percepciones* (apreciaciones ante la transformación del tiempo) y *reconfiguraciones* (ajustes ante la transformación de la experiencia del tiempo).

Los datos se objetivaron y categorizaron de forma artesanal y las entrevistas fueron transcritas y codificadas. Para este artículo, se retomaron los testimonios

de los entrevistados y se recodificaron con el tipo de actor (A1, A2 o A3) y lugar de procedencia.

El análisis se orientó desde un cuadro relacional que permitió articular los diferentes momentos del proceso en razón del trabajo de campo: las estrategias de acercamiento, los objetivos y las categorías analíticas en estos contenidos; se elaboraron las inferencias según las dimensiones y se ubicaron en virtud de la estructura final (Franco y Arboleda, 2013).

EJEMPLO DEL ANÁLISIS EN EL CUADRO RELACIONAL

Objetivos	Preguntas	Categorías subcategorías	Estrategias	Inferencias
1. Develar en las prácticas de ocio las transformaciones en la percepción del tiempo en el tránsito rural-urbano en desplazados hacia Medellín	¿Cuáles son las diferencias en esa percepción del tiempo al llegar a la ciudad? ¿Cuáles son los ajustes en el nuevo espacio ante esa percepción? ¿Cómo media esa percepción del tiempo en las prácticas de ocio?	Tiempo: percepción reconfiguración Espacio: campo ciudad Ocio: prácticas escenarios	Entrevistas, observación no participante.	El tiempo en Medellín se percibe acelerado y ajeno. Hay un extrañamiento de un tiempo apropiado, connatural al campo. La modificación en la percepción representa desventajas y desafíos para el desterrado. Las transformaciones tiempo-espacio generan ajustes identitarios.

Consideraciones éticas: se procuró ofrecer a los actores información que les significara un aprendizaje. Los testimonios fueron codificados preservando el anonimato de los interlocutores en campo; se realizó un retorno de la información y un proceso de aprobación de las interpretaciones con los actores: lectura de diarios y participación en presentaciones públicas.

Interpretación reflexiva: la vida y la cultura están reguladas por las coordenadas tiempo-espacio, las mismas que resultan afectadas por el desplazamiento: desarraigo del territorio como referente de sentido y de un tiempo en el que nos hemos instalado, desde el cual sincronizamos los ritmos cotidianos. “La rutinización es vital para los mecanismos psicológicos mediante los cuales un sentido de confianza o de seguridad ontológica es sustentado en las actividades prácticas de la vida social” (Giddens, 1994, p. 48); es la reiteración cotidiana de las prácticas sociales, lo que posibilita la reflexividad del agente, pues si las prácticas sociales fuesen solamente efímeras (y/o únicas), no sería posible el conocimiento por el sujeto del

ambiente de actuación, hecho que podría imposibilitar la acción innovadora y creativa. Las prácticas de ocio hacen parte de la experiencia vital que conforma la cotidianidad, por esto, con el cambio obligado de hábitat se generan alteraciones en las prácticas incorporadas y realizadas usualmente: *desrutinización* propia del destierro que entraña un cambio profundo en aspectos sustantivos al ser y deviene en la emergencia de un sujeto *otro*.

Percepción

Tránsito rural-urbano: las transformaciones de las ciudades latinoamericanas, consecuencia de los procesos de reorganización que marcan la sociedad contemporánea, conforman espacios urbanos orientados cada vez más hacia la oferta de servicios y prácticas empresariales. La ciudad fabril -caso Medellín- se hace menos visible y otras características van apareciendo para transfigurar el panorama citadino y la vida de los ciudadanos (Tabares *et al.*, 2007).

Los cambios económicos y sociales están sucediendo a una velocidad vertiginosa, se han transformado los modos tradicionales de vida, y el tiempo es un valor ponderable en términos de producción. La globalización económica *versus* la identidad local, la homogeneización cultural, el avance tecnológico y científico, los riesgos medioambientales, etc. no son cuestiones neutras y aisladas, sino que plantean nuevas necesidades y dilemas que demandan resolución, entre estas: redefinir el concepto y los límites del estado de bienestar, y reconocer en éste la función destacada del ocio.

El destierro ha generado el imperativo de sobrevivir en la tensión rural-urbana, lo que requiere una ubicación y control territorial en función de las posibilidades efectivas de proveerse el sustento. La magnitud de la urbe, y la complejidad social y política que la asisten, ha provocado temor en el inmigrado: la incompreensión de la inmediatez muta en desafío para alcanzar el dominio que demanda la satisfacción de necesidades. Como lo expresan: “al llegar vi todo muy raro, me perdía, sentía miedo. Yo aquí no hablo sino lo preciso; es muy difícil... si no se conoce, peor” (A1 Peque).

El temor ante el nuevo espacio se ilustra con los barrios, espacio habitacional que significa refugio inmediato y, paradójicamente, riesgo vital, por la violencia que obliga a un desplazamiento intraurbano. La errancia impide así la domesticación de los espacios, lo que limita la experiencia del ocio, de la cual se espera un regodeo espiritual e íntimo, que se ve empañado por un estado de ánimo “constreñido, lesión ontológica que perfila a ese *ser otro* con trazos como: sensación de estrés, encierro y aturdimiento en la urbe”. Así lo dicen:

Me siento acongojado, triste, con momentos muy amargos. En la noche creo que me van a robar. Todo es duro aquí... uno no tiene vida: no duermo, no como (A1 Betulia). Aquí me siento muy aburrido, acongojado, triste, con momentos muy amargos. Mi niño que se murió... aquí es muy bravo, mucha inseguridad, mucho peligro con los carros, en la noche que lo van a robar, que lo coja un carro o una bicicleta, que lo levantara a uno o a uno de los niños (A1 Mutatá).

Los retos en su vida campesina tenían otra lógica, fundamentada más en el conocimiento de su medio y la necesidad de mejorarlo, mientras que en Medellín se enfrentan a desafíos en el marco de la consecución del sustento y la adaptación a un espacio que se constituye

a los ritmos del proyecto moderno. Testimonios al respecto: “el centro de Medellín es horrible por la bulla, la contaminación, la inseguridad” (A1 Tolima). “Aquí es muy bravo; mucha inseguridad, mucho peligro con los carros...el ruido” (A1 Betulia).

La evocación del campo es recurrente en sus verbalizaciones, como queriendo investir la ciudad con sus paisajes, sus saberes y rutinas; resisten la urbe porque no tienen alternativa, pero añoran estar en su entorno conocido, trabajando lo sabido: sembrar, cultivar y cuidar sus animales: “lo que más extraño del Chocó es el río, y los tíos, allá era grande, muchas fincas, muchas frutas, muchos árboles” (A1 Acandí).

Las posibilidades de ocio para los desplazados en Medellín son limitadas por varias razones: económicas (situación de desempleo o indigencia), el tipo de ocupación (trabajo informal) y su manera de convivir (hacinamiento en albergues o *nomadismo* forzado). Quienes han logrado conseguir vivienda de interés social, manifiestan que las construcciones habitacionales adolecen de espacios para la socialización y para la lúdica (Tabares, 2007, p. 45). Así lo dicen: “me siento muy mal aquí, no hay como uno estar allá con esa libertad, aquí uno se siente encerrado” (A1 Mutatá).

La dimensión ontológica del ocio se arraiga, en términos materiales y simbólicos, al dominio y a la comprensión del territorio, lo cual provee aprendizajes posibilitadores de las prácticas de divertimento. Para los desplazados, el campo representa un espacio marcado por los ríos, las montañas, las zonas abiertas, la floresta y el aire: paisaje favorecedor de los ritmos propios y apropiados, en sus distintas acepciones; por ello impostar lo ciudadano, desde la experiencia del ocio, no es posible para el desplazado. “Añoro bañarme en la quebrada, ir a pescar... así se me iba el tiempo, aquí me gustaría ir al cine, pero no conozco, no sé dónde quedan los teatros, nunca he ido” (A1 Betulia).

DEL TIEMPO CÍCLICO AL TIEMPO LINEAL

Un correlato del impacto ante el tránsito del espacio rural al urbano se manifiesta en la percepción y las representaciones del tiempo, categoría clave para la comprensión del ocio: la ciudad se vive a mayor velocidad y en situaciones de estrés y preocupación. Del tiempo rural dicen: “eran seis horas de camino para

salir al pueblo. En la finca tenía toda la comida: gallinas, marranos. Mataba un ternero y lo salaba. Se llegaba a ritmo de mulas” (A1 Urrao).

El acercamiento empírico a la realidad de los desplazados hacia Medellín en el estudio marco de esta reflexión ha mostrado que el tiempo es asumido en relación con la producción; sus testimonios dejan leer la tensión entre tiempo laboral y tiempo libre. Gimeno afirma que la dimensión social del tiempo clasifica a los individuos, tiene un poder regulador sobre las personas y marca pautas de organización en sus vidas (2008). Dicho orden estructura las relaciones, dependencias y jerarquías entre ellos. Empero, la situación de desplazamiento impide el ingreso en un tiempo organizacional, está condicionada, porque solo acceden a empleos informales y de difícil clasificación (desempleo, subempleo, trabajo informal), por esto, para ellos, *todo es tiempo libre*.

Conceptualmente, el aprovechamiento del tiempo libre se puede entender como el uso constructivo que el ser humano hace de él, en beneficio de su enriquecimiento personal y del disfrute de la vida. No obstante, en la comunidad aquí visitada, el tiempo está sometido a la atención de necesidades básicas, lo que modifica los modos de organizar su vida (interacciones familiares y sociales), como testimonian: “cuando no trabajo pidiendo limosna, me voy a la iglesia a escuchar la palabra del señor o pa’ donde mis amigas” (A1 Soruco).

Tanto el tiempo laboral como el tiempo libre son eventuales. La lógica producción–ocio está atravesada por vicisitudes que transforman la experiencia de lo uno y lo otro en una suerte de tiempo indeterminado; de ahí que emerja esta pregunta: ¿cómo contar con tiempo libre si no se es empleado? Por eso responden:

¡De recreación nada! ¡Qué vagancia tan horrible...! mejor dicho: todo es tiempo libre (A1 Betulia). Me siento muy mal sin trabajo... yo no, primero como le dije yo me inventé un empleo, tengo que trabajar para poder inventarme la comida. El tiempo libre mío es el obligado, porque mire que no estoy libre porque aquí estoy obligado a esperar una respuesta. Entonces no tengo tiempo libre, yo trabajo todos los santos días (A13 Carepa).

Para Durkheim (1968), el tiempo es un dato colectivo y, en esta medida, los miembros de una sociedad tienen una comprensión compartida de este, constituyéndose

en un componente de la conciencia colectiva. Esta es pues otra transformación significativa en el sujeto del desplazamiento: llegan a Medellín, donde el tiempo está organizado y deviene en patrón estructurante, cuya existencia es previa a los individuos. Una ciudad que impone su peculiar orden, regula las actividades sociales de una comunidad matizada por una particular experiencia del tiempo e intenta asimilar a los diferentes grupos, incluso a quienes acaban de arribar. Elias (1989) le concede al carácter colectivo del tiempo el valor de aglutinante social, gracias a su capacidad reguladora. Con el destierro, se fractura la grupalidad y la percepción integradora de este se desvanece en el tiempo que conforma a la *otra* comunidad, la receptora. Como expresan: “para la atención en salud, tuve que ir una semana a la Alcaldía. Hoy vine a pie, llegué a las cinco y son las once y aquí me ve” (A1 Santander). “Hace tres meses coloqué el derecho de petición y esta es la hora que no he tenido respuesta...” (A1 Samaná).

La consideración del tiempo para la población procedente del campo recuerda un tiempo *de las cosas*, de la gente, de la vida, el tiempo del transcurrir de las actividades humanas, en el que las prácticas de ocio correspondían a las dinámicas propias, pautadas por los contextos sociales de circunscripción: un tiempo cíclico. “Madrugaba a la cinco, le daba el tetero a ella, preparaba la comida, miraba las gallinitas, los marranitos, sembrábamos plátano... yuca y cuando había tiempo sembrábamos maíz” (A1 Mutatá).

Esa percepción contrasta con la dominancia citadina del tiempo fraccionado, introyectado como un tiempo metronómico, con una programación determinada: un tiempo lineal. Así relatan: “en el albergue tenemos horarios para los alimentos, para ver la televisión, para lavar la ropa, para lavar la loza. Otras normas tienen que ver con los hábitos” (A1 Samaná). Este tránsito entre la percepción de tiempo cíclico y el tiempo lineal ha propiciado maneras de recomposición indentitaria, marcadas por el desasosiego ante un tiempo desconocido que los acosa y precipita hacia una articulación, también forzada, a un nuevo estilo de vida: otra vida. De su territorio dicen: “prefiero el campo por la tranquilidad, los animales, *los suyos*” (A1 Urrao). De la ciudad dicen: “me mantengo aburrída porque aquí hay mucha gente, mucho ruido, todo es acelerado y muy rápido, el tiempo no alcanza” (A1 Córdoba).

El ritmo del tiempo lineal se acentúa por la contundente mediación del dinero como garantía de la subsistencia en la ciudad; tiempo que se aprecia insuficiente para el cumplimiento de tareas e impone a los desplazados un reordenamiento de sus prácticas en razón de un *cronos* que los regula y acecha. Se perciben agitados, con un espacio-tiempo cada vez más reducido para hacer sus cosas y donde los costos de sus vidas aumentan, porque, como lo manifiestan, en Medellín “todo se tiene que pagar”: “aquí todo tiene uno que comprarlo... todo es plata, entonces uno así ni puede comer” (A1 Carupia). “Toca trabajar mucho y a veces no alcanza la plata porque toca pagar todo, los pasajes y lo más necesario, no me queda para nada más” (A1 Campamento).

La percepción del tiempo en los desplazados se transforma, al llegar a la ciudad, en un tiempo otro; un tiempo del otro, un tiempo en un espacio otro, otros tiempos percibidos y ajustados en relación a lo desconocido, al extrañamiento y a lo que hay por descubrir. Asumir los *nuevos tiempos* toca con la capacidad de adaptación, aceptación y reinención en la urbe: reconfiguración que penetra la identidad.

LA RECONFIGURACIÓN: ESCENARIOS Y PRÁCTICAS DE OCIO

Frente al ocio, Medellín se erige como un espacio desconocido e indómito, lo que significa una limitación a la hora de acceder a sus escenarios; la falta de dominio territorial impide identificar las diferentes alternativas ciudadanas y se transforma en obstáculo para su ejercicio. Los espacios que se proponen para las prácticas de ocio o que operan en el imaginario de los desterrados representan una particular simbólica de Medellín. Sitios como el parque de Berrío, el parque Norte, el Jardín Botánico, el Pueblito Paisa, entre otros, afloran en los discursos de los entrevistados, bien porque los conocen, los frecuentan o se instalan como expectativa. Pareciera que apropiarse de estas zonas alegóricas les invistiera de la idiosincrasia lugareña, que les retorne una figura identitaria. Como manifiestan: “me gustaría conocer el Pueblito Paisa, tiene buena fama, todo el mundo habla, ‘que vamos pa’l pueblito’ y dicen que es muy bueno y lo invitan a uno” (A1 Betulia).

De cara a los escenarios deportivos, los desplazados identifican los más emblemáticos, y es evidente que algunas administraciones promueven los recursos

y elaboran programas en los que logran articularse muchos de ellos. Pero queda la grieta, porque no se garantiza la estabilidad, los discursos recogidos aquí dan cuenta de posibilidades trucas y de la renuncia a prácticas que agenda la ciudad: “me tocó salirme, porque tenía muchas deudas, entonces no podía ir a practicar, era con el INDER, tenía que ir a entrenar los martes y los jueves, y no podía porque me tocaba pagar” (A1 Campamento). “Yo me siento alegre en el programa, lo malo es que tengo que pagar, ¿y de dónde voy a sacar plata para esto?” (A1 Mutatá).

Una vez más, el dinero obstaculiza las prácticas de ocio en la ciudad: “me gustaría ir al Chocó, por el río, porque acá lo único amplio que hay para bañarse son las piscinas y hay que pagar, pero allá cuando uno se quiere meter al río, se puede bañar todo lo que quiera” (A1 Mutatá).

La asistencia a los estadios, por ejemplo, está mediada por las filiaciones a los distintos equipos, aspecto que toca con la identidad. Seguir un equipo desborda la intención de divertimento y se emparenta con trazos definitorios del sujeto, éste y su hinchada significan un anclaje efectivo como referente del sí mismo con relación a los demás. Ese es otro *choque* del desplazado al dejar su *terruño* porque pierde la alternativa de disfrutar y experimentar las emociones, regodeos y tristezas que le acarrea su filiación deportiva. Un entrevistado dice: “no voy al estadio porque no soy hincha de los de aquí, sigo al Deportes Tolima, el de mi tierra” (A1 Tolima).

El desplazamiento violenta también la alternativa de la pasión y la identificación con un equipo, mutila así una posibilidad real de ocio en relación con la identidad. Los afrodescendientes desplazados, por ejemplo, prefieren las fiestas o bailaderos, como dice un líder: “lo que hemos visto es que ellos construyen sus prácticas de ocio. Me tocó ver un bailadero en un asentamiento, una casita que adaptaron y se usa para juegos de azar. En una comunidad formada en la emergencia de la urbe son muy clave las prácticas de ocio: las hacen donde estén y son más autóctonas” (A2 Diversidad Étnica).

La reconfiguración se explicita en algunas prácticas de ocio en la que se observa la desinstitucionalización del tiempo, puesto que no hay mediación de itinerarios preestablecidos; están allí simplemente como

un acontecer de su vida trashumante en la ciudad. Así cuentan: “nosotros estuvimos por allá de casualidad, pasamos pa’l trabajo y vimos un grupo de mujeres y nos metimos y ahí sí bailamos porque la música era muy chévere y vino mucha gente” (A1 Soruco). También se identificaron prácticas como: tertuliar, salir de la ciudad, contemplar, prácticas deportivas, turistar, descansar, juegos de azar, caminar hacia lugares en las afueras de la ciudad, ir a los charcos y bañaderos, jugar al fútbol, ver televisión (Franco y Arboleda, 2013).

Esta dilución entre el tiempo producción y el tiempo libre que conforma un tiempo indeterminado y la reconfiguración se manifiesta en relación con prácticas en apariencia ajenas al ocio, que ellos ubican en el tiempo libre: “en mi tiempo libre hablo con mis hijos para explicarles la violencia que hay aquí, la violencia que vivimos, los vicios que hay aquí no se veían en el Chocó” (A1 Samaná).

En suma, las maneras de instalarse en un tiempo-espacio desconocido se traducen en desrutinización y desdibujamiento de las prácticas propias que no se pueden conservar, con lo que se violan los acervos culturales que dan sustento al sujeto y dan paso a una reconfiguración en un ser otro, en una identidad emergente, también forzada.

COROLARIO: ¿EL SER OTRO?

En los desplazados se asiste a una transformación en la experiencia tiempo-espacio. Ese traslado del tiempo propio, adquirido a través de todas sus historias, al tiempo con ritmo de ciudad produce extrañeza para quien llega en situación de destierro. Las modificaciones en estas dimensiones ontológicas participan en el proceso de ajustes identitarios necesarios en la adaptación a la ciudad. Dichos cambios penetran las alternativas factibles para las prácticas de ocio que ingresan en *un tiempo indeterminado*.

El tiempo para los desplazados es indeterminado, es asumido como lapso para trabajar y, al no estar inscritos al sistema de regulación del empleo formal, perciben sus actividades de sustento como *tiempo libre*, tiempo no controlado por otro. El ocio se vincula más

al tiempo reglado que a las prácticas que lo alimentan. El derecho y la misma percepción del ocio quedan subsumidos en la necesidad. Esta percepción pone en jaque el tiempo institucional y los lanza a otra forma del tiempo frente a la que no tiene insumos para interpretarla, de tal manera que se diluye la línea entre el tiempo laboral y el tiempo ocio.

La ciudad se escribe con una narrativa originada en un tiempo lineal, en la lógica de la producción y asociada a la industria, a la tecnología, al capitalismo, al proyecto modernizador y al reconocido y juzgado *afán de progreso* medellinense. La cotidianidad de los campesinos, ahora migrados, correspondía al ejercicio de sobrevivencia rural: la labranza, la agricultura, la pesca, la ganadería y minería obedecían a cadencias marcadas por un tiempo de simultaneidades, un tiempo cíclico que atiende los *ritmos naturales y sociales* (Vicens, 2004, p. 14). Se ingresa en un tiempo urbano atomizado por la enunciación de “proyectos de ciudad” versus un tiempo rural que se arraiga en la añoranza.

El cambio en la percepción del tiempo en el espacio urbano genera una suerte de subjetividades suspendidas en una ambigüedad: la velocidad en la percepción del tiempo se convierte en un valor en sí mismo y la lucha contra el tiempo, destruye al tiempo mismo, generando sujetos de angustia. La celeridad acusada por los desterrados de cara a la vida en Medellín señala un impacto incorporado e insoslayable para habitar esta ciudad que no da tregua y en la que cada paso tiene un precio. La urbe no logra ser apropiada como un lugar para el ocio.

No obstante, el ocio, como constitutivo antropológico y como dimensión ontológica, demanda prácticas de enunciación a las cuales los desplazados no pueden renunciar. Si bien la experiencia del ocio, toda vez que está cruzada por la categorías espacio-tiempo, se altera la ingresar a un escenario no habitual, sus prácticas devienen mediadoras del proceso adaptativo y de reconfiguración identitaria. El ocio, como posibilidad de gozar, disfrutar, admirar, relacionar, y ensanchar la imaginación, opera aquí como potencializador de la existencia. He ahí su investidura política.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arboleda, R. (2009). *El cuerpo: huellas del desplazamiento. El caso de Macondo*. Medellín: Hombre Nuevo.
- CODHES. (2012). *Informe anual*. Recuperado de <http://www.codhes.org/index.php?option=com>
- Durkheim, E. (1968). *Las formas elementales de la vida religiosa*. México: Colofón.
- Elias, N. (1989). *Sobre el tiempo*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- INDER Medellín (2011). *El ocio, la recreación y el tiempo libre en el INDER Medellín. Algunas propuestas para su constitución*. Documento inédito.
- Franco, S. y Arboleda, R. (2013). El ocio en la reconfiguración identitaria de los desplazados hacia la ciudad de Medellín. En *Colección Expomotricidad*. Medellín: Funámbulos
- Giddens, A. (1994). *Sociología*. Madrid: Alianza Universidad.
- Giménez, G. (2000). Territorio, cultura e identidades. En Rosales, R. (ed.), *Globalización y regiones en México* (pp. 19 -33). México: Porrúa.
- Gimeno, J. (2008). *El valor del tiempo en educación*. Madrid: Morata.
- Hayling, A. (1996). Relectura heideggeriana de Kant: el tiempo como horizonte ontológico y posibilidad de la metafísica. *Rev. Filosofía*, XXXIV, 83-322.
- Heidegger, M. (1962). *El ser y el tiempo*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Minayo, M. (2009). *La artesanía de la investigación cualitativa*. Buenos Aires: Lugar.
- Molina, V. (2012). De juegos y territorios. Compensaciones otras del ocio en sociedades de la periferia. *Revista Educación física y deporte*, 31(2), 1011-1117.
- Nietzsche, F. (1972). *Así habló Zaratustra*. Madrid: Alianza Editorial.
- Reguillo, R. (2001). *Las derivas del miedo Intersticios y pliegues en la ciudad contemporánea*. Guadalajara: ITESO.
- Remedi, G. (2000). La ciudad latinoamericana S. A. Henciclopedia. Recuperado de <http://www.elobservatorio.info/latinoamericana.htm>
- Santos, B. (2009). *Una Epsitemología del sur*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Tabares, F., Blandón, M., Franco, S., Ossa, A. y Molina, V. (2007). Ciudad lúdica, elementos para la construcción de una sociedad solidaria y del bienestar. *Cuadernos de Ocio y Sociedad*, 1 (1/2), 41-50.
- Uribe, M. (2002). Desplazamiento forzado interno. Notas para un debate. *Desde Región*, (37).
- Vicens, J. (2004). *Tiempo y cambio social*. Valencia: Germania.

ANÁLISIS DE LA CONDICIÓN FÍSICA EN CADETES DE LA ESCUELA MILITAR "GENERAL JOSÉ MARÍA CÓRDOVA"¹

ANALYSIS OF THE PHYSICAL CONDITION OF THE MILITARY CADETS ACADEMY "GENERAL JOSÉ MARÍA CÓRDOVA".

Sergo Mauricio Castañeda Tovar²
Ninosca Sofía Caiaffa Bermúdez³

Resumen

El objetivo de este estudio fue establecer el comportamiento y rendimiento físico del personal de cadetes de la Escuela Militar José María Córdova. Para valorar sus capacidades físicas básicas, se seleccionaron 96 sujetos hombres de forma aleatoria, los cuales son estudiantes que realizan el proceso de formación en Ciencias Militares y en diferentes carreras complementarias.

Como instrumento de recolección de datos se usó el protocolo definido en la directiva 300-7, de la Jefatura de Educación y Doctrina del Ejército (Jedoc). Los resultados indican que la edad promedio de la población es de $20,8 \pm 2,1$ años; por su parte en la talla encontramos valores promedio de $1,70 \pm 1,9$ m. El peso arrojó valores de $76,5 \pm 2,5$ kg; la resistencia aeróbica en el test de *navette* dio valores promedio de ejecución $9,4$ etapas $\pm 1,1$; la fuerza en el test de flexión de codos obtuvo un promedio de $56,7 \pm 6,1$ repeticiones. En el test de fuerza abdominal se evidenció un resultado de $76,4 \pm 5,4$ repeticiones, así mismo la flexibilidad por medio del test de Wells determino rangos de $-2,1 \pm 1,1$ cm.

Palabras claves: Rendimiento, capacidades físicas, resistencia, fuerza, flexibilidad.

Abstract

The aim of this study was to establish the behavior and physical performance of the staff of the Military Academy Cadets José María Córdova, assessing the basic physical, 96 male subjects were selected randomly, which are students doing the training process Military and complementary careers in different sciences.

As an instrument of data collection protocol defined in the policy 300-7-2, the Chief of Army Education and Doctrine JEDOC applied. The results indicate that the average age of the population is 20.8 ± 2.1 years, meanwhile in size are average values of 1.70 ± 1.9 m, just as the weight throw values $76, 5 \pm 2.5$ kg, the endurance test in the average values of courage naveett execution stages 9.4 ± 1.1 , the force on the elbow flexion test scored an average of 56.7 ± 6.1 repetitions, for his part in the test of abdominal strength this evidenced a score of 76.4 ± 5.4 repetitions, also flexibility through Wells determined test ranges -2.1 ± 1.1 . Cm.

Keywords: performance, physical abilities, endurance, strength, flexibility.

Fecha de recepción: 10 de octubre de 2014

Fecha de aprobación: 19 de marzo de 2015

Para citar este artículo:

Castañeda, S.M. y Caiaffa, N.S. (2015). Análisis de la condición física en Cadetes de la Escuela Militar "General José María Córdova". *Lúdica Pedagógica*, (21), 131-139.

1 *Artículo científico derivado del proyecto de investigación: "Relación entre el rendimiento físico y la composición corporal en personal militar de la Escuela Militar de Cadetes 'General José María Córdova'" (Código CICFI-01.2014), aprobado por la Dirección de Investigaciones de la Escuela Militar de Cadetes "General José María Córdova" y financiado por la misma institución en el grupo de investigación Renfamil (Rendimiento Físico Militar).

2 Magíster en Pedagogía de la Cultura Física de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC). Licenciado en Educación Física de la Universidad Pedagógica Nacional, coordinador de investigación y líder del grupo de investigación Renfamil del Centro de Investigación de la Cultura Física (CICFI) de la Escuela Militar de Cadetes "General José María Córdova". Correo electrónico: profesergio15@gmail.com

3 Nutricionista y dietista del deporte de la Universidad del Atlántico, antropometrista certificada por The International Society for the Advancement of Kinanthropometry Level II, investigadora del Centro de Investigación de la Cultura Física (CICFI) de la Escuela Militar de Cadetes "General José María Córdova". Correo electrónico: ncaiaffabermudez@gmail.com

INTRODUCCIÓN

La construcción del concepto *condición física* se ha abordado desde diferentes perspectivas. Para Latorre y Herrador (2003), “los componentes de la condición física para la salud tradicionalmente se han relacionado con el desarrollo de la resistencia cardiorrespiratoria, la fuerza y resistencia muscular, la elasticidad y la composición corporal” (p. 32). Recientemente las teorías del entrenamiento deportivo, la psicología y la actividad física entre otras, mencionan en términos generales la concepción de condición física como el estado momentáneo del rendimiento físico en determinada actividad realizada por el individuo.

La Organización Mundial de la Salud (1968) define la condición física como “la capacidad de una persona para realizar satisfactoriamente el trabajo muscular” (cf. Bouchard *et al.*, 1990).

La condición física, por otro lado, puede entenderse según Jiménez (2007) como:

El conjunto de cualidades o capacidades motrices del sujeto, susceptibles de ser mejoradas por medio de trabajo físico, el desarrollo de la condición física le permite al individuo aplicar diferentes cualidades para realizar un trabajo diario con rigor y efectividad, retardando la aparición de la fatiga y buscando la máxima eficacia mecánica y fisiológica (p. 54).

Por otra parte, Martín (2001) plantea: “[...] la condición física es un componente del estado del rendimiento, se basa en la interacción de procesos energéticos del organismo y los músculos, y se manifiesta como capacidad de fuerza, resistencia, velocidad y también como flexibilidad” (p. 101). De igual manera es importante resaltar que el desarrollo de estos procesos está ligado a la puesta en acción de habilidades psicológicas que le permitan al individuo alcanzar sus máximos rendimientos.

La condición física es un elemento esencial en el ser humano, ya que esta se relaciona con un bajo riesgo a desarrollar enfermedades hipocinéticas, como diabetes, hipertensión y obesidad; o cardiovasculares y musculoesqueléticas, como la disminución de la función pulmonar. Estudios realizados por Nieman (1998) muestran la reducción del riesgo de padecer diversas enfermedades y la mejora de la salud mental a través de un buen acondicionamiento físico. Investigaciones realizadas por Becerro y Galeano (2003). Indican que la falta de actividad física constituye un factor de riesgo potencialmente

modificable para reducir el impacto de la enfermedad coronaria cardíaca. Por su parte, estudios realizados por León y Sánchez (2001) indican que en programas de entrenamiento de 12 semanas existen diferencias significativas en la producción de lipoproteínas; así mismo Bouchard y Despres (1995) demuestran que existe entre los niveles de condición física una relación inversa con el riesgo de infarto agudo de miocardio.

Para el militar, la condición física se convierte en un pilar de su labor operacional, ya que este factor puede potenciar la ejecución de desplazamientos y movimientos, y reducir el gasto metabólico propio de dichas actividades. Además, mejora su capacidad de respuesta cardiovascular y minimiza los factores de riesgos que determinan las enfermedades no transmisibles (ENT) que genera el sedentarismo.

Estudios en población militar, desarrollados por Teixeira y Pereira (2010), encontraron relación entre aptitud física, edad y estado nutricional en 1011 militares de una unidad aeronáutica de Brasil. Por su parte, Baquero, Ortiz y Buitrago (2010) desarrollaron un estudio con 458 oficiales y suboficiales del Ejército Nacional Colombiano, en el que compararon el sobrepeso con las condiciones de flexibilidad y potencia muscular.

Si bien existen algunos referentes en la literatura internacional en esta población, en Colombia hay pocos registros que den cuenta del perfil de la condición física en cadetes y alféreces, razón por la cual este estudio podría constituirse en un aporte importante a la comunidad académica.

METODOLOGÍA

La investigación que se está desarrollando tiene un enfoque cuantitativo, utiliza un diseño descriptivo y correlacional con un corte transversal.

La población seleccionada para este estudio fueron 96 cadetes del género masculino de la Escuela Militar “General José María Córdova”, con edades comprendidas entre los 17 a 23 años los cuales fueron valorados en el Centro de Investigación de la Cultura Física (CICFI) durante el primer semestre del año 2014.

La muestra fue seleccionada de forma aleatoria entre las compañías que conforman la Escuela Militar. Entre los ítems valorados se tuvieron en cuenta datos socio-demográficos como lugar de nacimiento, estrato

económico, procedencia y nivel educativo al ingresar a la Escuela.

Para la toma de las pruebas físicas se utilizó como base la Directiva 300-7, de la Jefatura de Educación y Doctrina del Ejército que reglamenta los parámetros de rendimiento físico del Ejército Nacional, este instrumento fue utilizado por Baquero, Ortiz y Buitrago (2010), en población de oficiales y suboficiales del Ejército Colombiano. Las pruebas fueron aplicadas por el grupo de licenciados en educación física de instrucción militar práctica vinculados al Centro de Investigación de la Cultura Física, teniendo como puntos de partida el test de *navette* con el fin de medir la resistencia

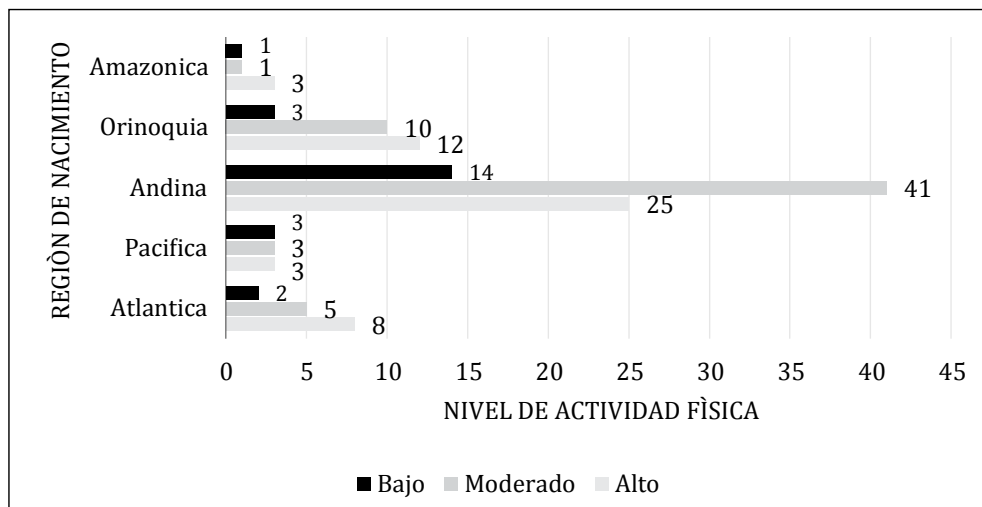
aeróbica, el test flexiones de codo y abdominales en un minuto para determinar la resistencia muscular, y el test de Wells para identificar los grados de flexibilidad.

Los datos se analizaron estadísticamente por medio del paquete estadístico Spss versión 19, con el cual fue posible establecer medidas de tendencia central y medidas de dispersión.

RESULTADOS

Los componentes sociodemográficos arrojaron los siguientes datos:

Gráfico 1. Componente sociodemográfico 1: región de nacimiento y nivel de actividad física

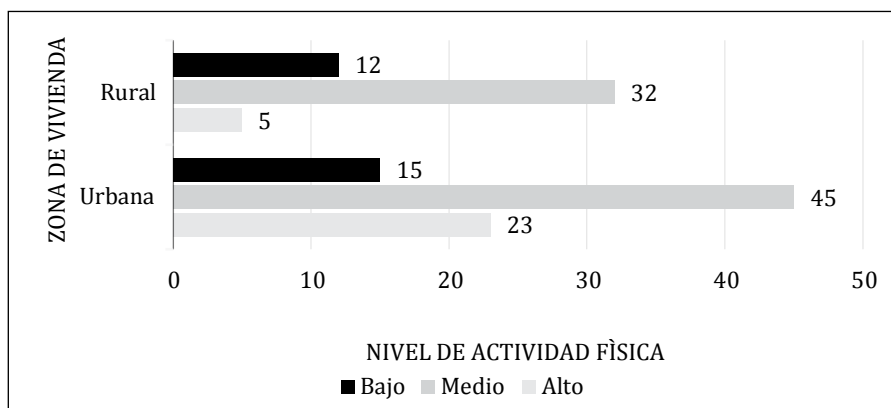


Fuente: elaboración propia.

El 60 % (n = 80) de los cadetes pertenecen a la zona andina y representan la mayor participación de la población estudiada; el 31 % (n = 25) realiza actividad

física en nivel alto; el 51,2 % (n = 41) practica actividad física moderada, y el 14 % (n = 14) efectúa actividad física baja.

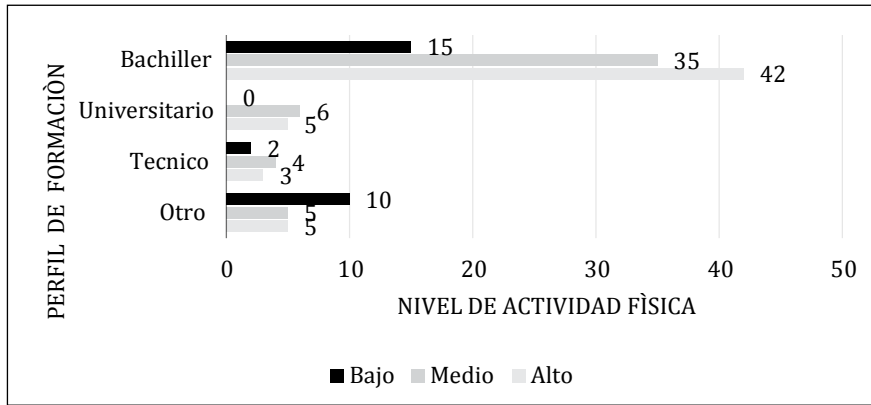
Gráfico 2. Componente sociodemográfico 2: zona de vivienda y nivel de actividad física



Fuente: elaboración propia

Se evidencia una práctica física con mayor frecuencia en los cadetes procedentes de la zona urbana, 27,7 % (n = 23), alta, y 54,2 % (n = 45), moderada; por su parte, en la zona rural el 10,2 % (n = 5) practica una actividad física alta y el 65,3 % (n = 32) moderada.

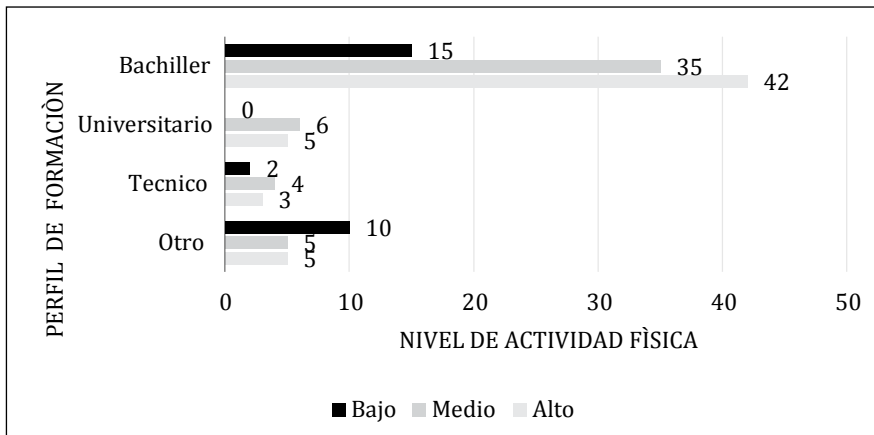
Gráfico 3. Componente sociodemográfico 3: estrato socioeconómico y nivel de actividad física



Fuente: elaboración propia.

El 71,9 % (n = 95) de los cadetes pertenecen al nivel socioeconómico medio, dentro de estos el nivel de actividad física alta es de 34,7 % (n = 33), media es el 37,8 % (n = 36) y baja 27,3 % (n = 26).

Gráfico 4. Componente sociodemográfico 4: perfil de formación y nivel de actividad física



Fuente: elaboración propia.

En cuanto al aspecto educativo, la población que terminó sus estudios de bachiller e ingresaron a la Escuela Militar corresponde al 69 % (n = 92), del cual 45,6 % (n = 42) realizan actividad física alta, 38,0 % (n = 35) hacen actividad física moderada y 16,3 % (n = 15) realizan actividad física en un nivel bajo.

Las pruebas físicas desarrolladas por los cadetes y alféreces de la Escuela Militar "General José María Córdoba", durante el primer semestre de 2014, evidenciaron los siguientes resultados en los componentes valorados en este estudio:

Indicadores estadísticos

Tabla 1. Pruebas físicas aplicadas

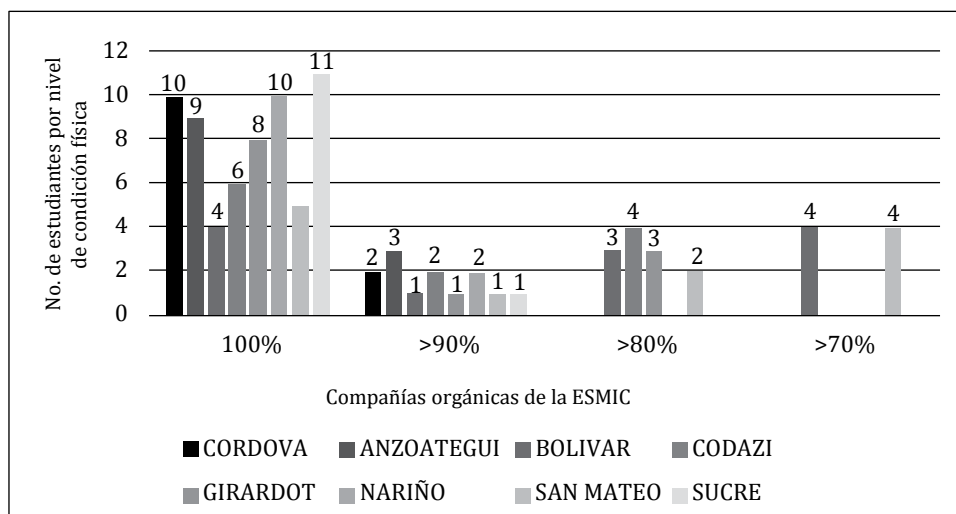
Estadísticos	Edad	Flexiones de codo	Abdominales	Course navette	Wells
No. válidos	96	96	96	96	96
Media	18,69	56,36	76,33	9,42	-1,36
Mediana	19,00	58,00	80,50	10,00	-2,50
Moda	18 ^a	60	81	10	-8
Desv. tip.	1,706	10,640	11,350	1,427	5,871
Varianza	2,912	113,203	128,814	2,035	34,466
Asimetría	,100	,528	-1,910	-,684	-,058
Error tip. de asimetría	,246	,246	,246	,246	,246
Rango	6	53	98	7	23
Mínimo	16	33	14	5	-14
Máximo	22	86	112	12	9
Percentiles 25	17,00	51,25	70,00	9,00	-7,00
50	19,00	58,00	80,50	10,00	-2,50
75	20,00	60,00	82,00	10,00	4,00

Nota: los resultados encontrados en las capacidades físicas resistencia aeróbica, fuerza y flexibilidad arrojaron diferencias significativas en todas las variables, destacando la normalidad de los datos valorados.

Fuente: elaboración propia

Gráficos de rendimiento físico

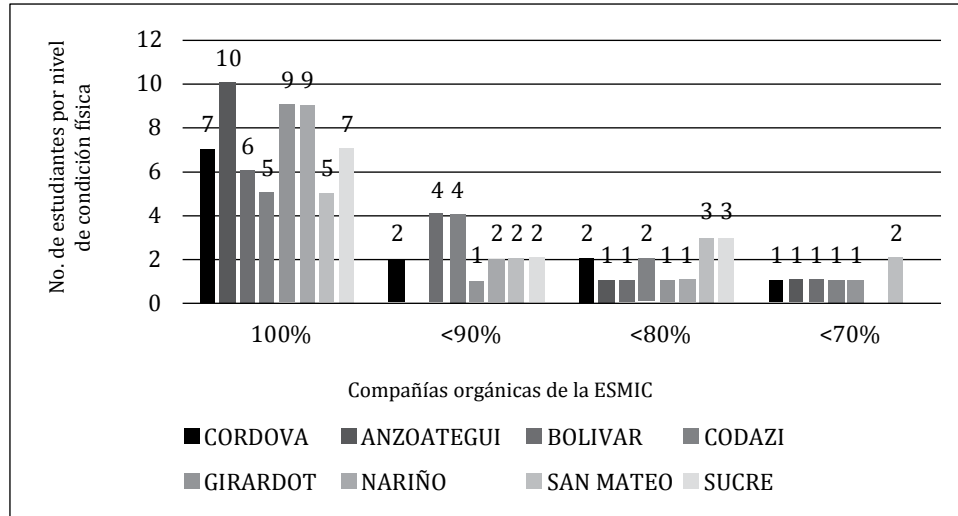
Gráfico 5. Flexiones de codo en 1 minuto



Nota: se destacan por su rendimiento las compañías Sucre (91,6 %), Córdoba (83,3 %) y Nariño (75 %), superando con porcentajes elevados el test.

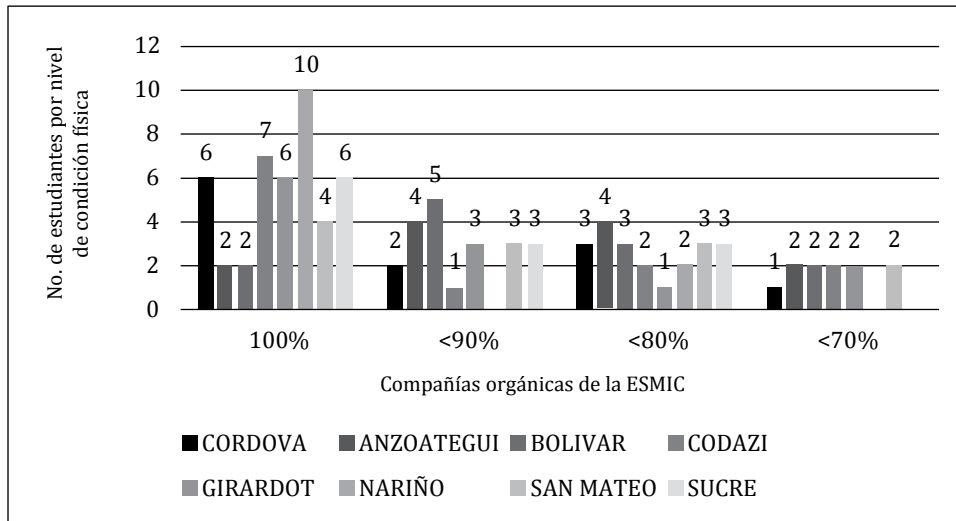
Fuente: elaboración propia

Gráfico 6. Abdominales en 1 minuto



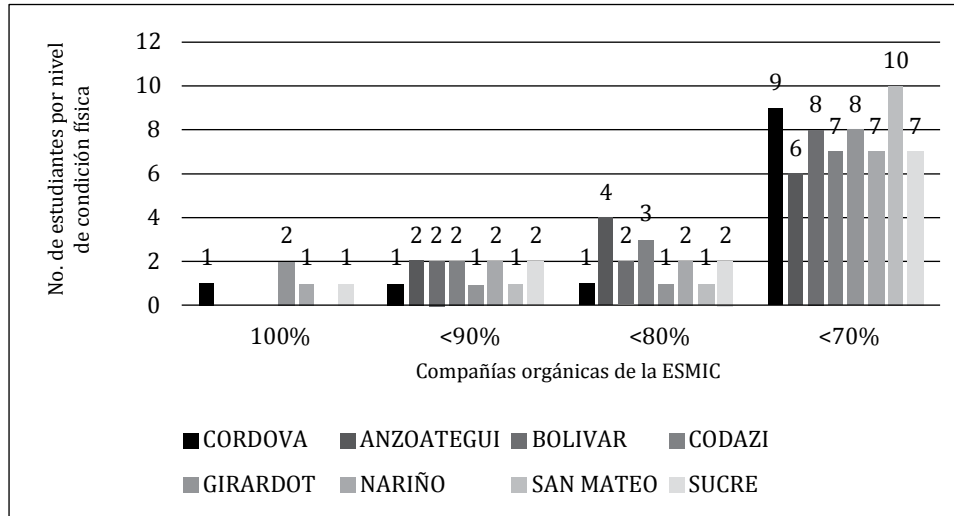
Nota: se encontró que, en todas las compañías, al menos 50 % de sus integrantes alcanzan en el test con un rango superior al 50 %; por su parte, la Compañía Anzoátegui (83,3 %), Girardot y Nariño (75 %) obtienen los mejores resultados.
 Fuente: elaboración propia

Gráfico 7. Course de navette



Nota: el test muestra cómo la Compañía Nariño, con el 83,3 %, obtiene los mejores rendimientos; por su parte, existe un nivel homogéneo de rendimiento entre las compañías Codazi (58,3 %), Córdoba, Sucre y Girardot (50 %).
 Fuente: elaboración propia.

Gráfico 8. Test de Wells



Nota: se observa cómo en la Compañía San Mateo, con el 83,3 % de sus integrantes, logra un rendimiento bajo en la prueba aplicada; por su parte, las compañías Córdova (75 %), Bolívar, Girardot (66,6 %), Codazi, Nariño y Sucre (58,3 %) complementan la tendencia negativa en el resultado obtenido.

Fuente: elaboración propia.

DISCUSIÓN

Para el militar, la posibilidad de contar con una condición física óptima le permite, entre otras, realizar desplazamientos y movimientos propios de su actividad con gran eficiencia. Las cargas de trabajo aeróbico, de fuerza y de flexibilidad son comunes y están presentes en sus actividades diarias como por ejemplo en marchas con equipo, levantar armamento de diferentes características durante tiempos indefinidos y desplazarse por territorios con diferentes topografías.

Resulta de gran importancia describir los parámetros de rendimiento en la Escuela Militar de Cadetes “General José María Córdova”, con el fin realizar aportes a los procesos de formación en el área específica.

Se encontró que la fuerza en el tren superior valorada por medio de la flexión de codos en estudios desarrollados por Sporiš *et al.* (2012), en las Fuerzas Armadas de Croacia, hallaron en la flexión de codos en dos minutos obtuvieron 52,3 repeticiones, siendo mejores los resultados encontrados por nuestro estudio en 2,5 repeticiones. Por su parte Marić *et al.* (2013), en la Academia Militar de Belgrado, encontraron resultados de 64,0 repeticiones, los cuales son superiores en 7,3 repeticiones en los resultados encontrados en esta investigación. De igual manera Szivak y Kraemer (2014) realizaron pruebas físicas en militares de Estados Unidos, y hallaron valores de 75,6 repeticiones,

las cuales fueron significativamente superiores a los resultados de esta investigación, se puede inferir que el nivel de preparación física en cuanto a la intensidad, volumen y densidad es fundamental en cada población y esto afecta directamente el perfil físico de una población en particular.

La resistencia muscular en el test de abdominales evidenció que los cadetes de la Escuela Militar lograron 76,4 repeticiones en las pruebas realizadas, en oposición los resultados arrojados por Guedes, Dm, Neto, Jaime, Lopes, Vitor Pires, Silva, Antonio Jos (2012) en la Escuela Militar de Brasil donde menciona que los estudiantes lograron 70,1 repeticiones en un minuto; por su parte, Yanovich *et al.* (2008) evaluaron la aptitud física después de cuatro meses de entrenamiento básico en soldados en Israel y hallaron valores de 70,1 repeticiones. La fuerza abdominal aumenta las posibilidades de movimiento y determina el poder de contracción muscular, afectando positivamente el adecuado balance biomecánico de músculos agonistas y antagonistas.

Resulta preocupante analizar los resultados sobre la flexibilidad de los cadetes de la Escuela Militar, donde en el test de Wells obtienen valores promedio de -2,1 cm, siendo diametralmente opuestos a los resultados postulados por Kennedy, Evans, Sexauer y Peterson (2013), los cuales indican que en militares

estadounidenses los resultados son de +5,1 cm, siendo 7,1 cm la diferencia con nuestro estudio. Así mismo Guedes *et al.* (2012) indican que en la Escuela Militar de Brasil en este ítem se logran valores de +2,4 cm, es decir, una valoración superior en 4,5 cm en relación a la población objeto de este estudio. Especial atención debe darse a esta problemática detectada ya que menores rangos de flexibilidad podrían limitar la amplitud en la ejecución de los diferentes movimientos, así como debilitar el transporte de oxígeno a las vías aeróbicas oxidativas y esto puede afectar el gasto metabólico que emplean los cadetes para efectuar una tarea física.

Los valores encontrados en el control de la resistencia aeróbica en el *course de navette* por Álvarez, Giménez, Corona y Manolles (2008), en un estudio realizado en jugadores de fútbol sala de España, indican que lograron superar la etapa 10,4, mientras que los cadetes de la Escuela Militar superan la etapa 9,4 en este test; si bien existe una diferencia del rendimiento en etapa 1, en relación al estudio citado, esto indica que la población de la Escuela Militar se encuentra con una condición física buena, la cual podría potenciarse si se logra una continuidad en los procesos de preparación física al interior de la institución ya que los procesos de adaptación orgánica requieren de la presencia, entre otros, del principio del entrenamiento de la continuidad y el incremento progresivo.

CONCLUSIONES

Encontramos que la condición física de los cadetes de la Escuela Militar General José María Córdova destaca

en la capacidad de fuerza en el segmento superior en el test de flexión de codos y en abdominales donde se hallaron valores superiores a los encontrados por Teixeira y Pereira (2010) en militares brasileños en el grupo comparativo del rango de edad de 18 a 24 años. Se puede inferir que estos dos componentes resultan fundamentales para el militar, ya que continuamente este debe enfrentar labores donde se involucra una alta participación del componente muscular.

La resistencia aeróbica en la población de estudiantes logró completar la etapa 9,4 del *course de navette*, hallazgos similares a los de Álvarez *et al.* (2008), al compararlos con un intervalo de edades semejantes. Estos resultados sugieren un desarrollo cardiovascular adecuado a su profesión, el cual permitirá realizar actividades cotidianas de carácter aeróbico sin generar un gasto metabólico desequilibrado.

Tras analizar los niveles de flexibilidad, esta investigación determinó que el grupo de cadetes posee alteraciones negativas en los rangos de movilidad comparados con el estudio realizado por Latorre y Herrador (2003), ya que encontraron en su estudio que "la musculatura isquiosural es fundamental en gran parte de las acciones deportivas debido a su acción biarticular; por lo que es necesario mantener esta musculatura con un alto grado de elasticidad" (p. 35). Se resalta el hecho de que los bajos niveles de flexibilidad pueden constituirse en un factor de riesgo que desencadenaría la aparición de lesiones en diferentes grupos musculares y causaría incapacidades laborales de manera temporal o permanente para el militar.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez, J.; Giménez, L.; Corona, P. y Manolles, P. (2008). Necesidades cardiovasculares y metabólicas del fútbol sala: análisis de la competición. *Revista Apunts* 67(3), 45-51.
- Baquero, G.; Ortiz, M. y Buitrago, M. (2010). Efectos adversos del sobrepeso y la obesidad en condiciones de flexibilidad y resistencia muscular. *Revista Científica "General José María Córdova"* 8(8), 53-59.
- Becerro, J. y Galeano, D. (2003). *Ejercicio, salud y longevidad*. Sevilla: Junta de Andalucía.
- Bouchard, C. y Despres, J.P. (1995). Physical activity and health: atherosclerotic, metabolic, and hypertensive diseases. *Research Quarterly in Exercise and Sports* 66(11), 268-275.
- Bouchard, C.; Shephard, R.; Stephens, T.; Sutton, J. y McPherson, B. (1990). *Exercise Fitness and Health*. Champaign: Human Kinetics.
- Guedes, Dm, Neto, Jaime, Lopes, Vitor Pires, Silva, Antonio Jos, (2012). Health-Related Physical Fitness Is Associated With Selected Socio demographic and Behavioral Factors in Brazilian School Children. *Revista Actividad Física y Salud* 9(4), 473.-485.
- Jiménez, A. (2007). La valoración de la aptitud física y su relación con la salud. *Journal of Human Sports and Exercise* 2(2), 53-71.

- Kennedy-Armbruster, C.; Evans, E.; Sexauer y Peterson, J. (2008). Association Among Functional-Movement Ability, Fatigue, Sedentary Time, and Fitness in 40 Years and Older Active Duty Military Personnel. *Medicine Military* 178(3), 1358- 1369.
- Latorre, P. y Herrador, J. (2003). Valoración de la condición física para la salud. *Revista Apunts* 73(3), 32-41.
- León, A. y Sánchez, O. (2001). Response of blood lipids and lipoproteins to exercise training alone or combined with dietary intervention. *Medicine and Science in Sports and Exercise* 33(2), 5502-5515.
- Marić, L.; Krsmanović, B.; Mraović, T.; Gogić, A.; Sente, J. y Smajić, M. (2013). The effectiveness of physical education of the Military Academy cadets during a 4-year study. *Military-medical and pharmaceutical review* 70(6), 16-20.
- Martin, D. (2001). *Manual de metodología del entrenamiento deportivo*. Barcelona: Paidotribo.
- Nieman, D. (1998). The exercise –health connection. *Human Kinetics: Champaign* 3(9), 145-158.
- Sporiš, T.; Harasin, D.; Bok, D.; Matika, D. y Vuleta, D. (2012). Efectos de un programa de formación de batallón de operaciones especiales en las características de la aptitud de los soldados. *Pubmed* 2(10), 72-82.
- Szivak, T. y Kraemer, W. (2014). Relationships of physical performance tests to military-relevant tasks in women. *Pubmed*. 4(9), 56-62.
- Texeira, C. y Pereira, E. (2010). Aptitud física, edad y estado nutricional en militares. *Sociedad Brasileira de Cardiología* 94(4), 420-425.
- Yanovich, R.; Evans, R.; Israeli, E.; Constantini, N.; Shorvit, N.; Merkel, D.; Epstein, Y. y Moran, D.S. (2008). Differences in physical fitness of male and female recruits in gender-integrated army basic training. *Medicine and Science in Sports and Exercise* 15(40), 654-659.

MOTIVACIÓN, GRUPO DE DEPORTE, NIVEL COMPETITIVO Y EDAD DEPORTIVA EN DEPORTISTAS CALDENSES¹

MOTIVATION, GROUP SPORTS, COMPETITIVE LEVEL OF SPORTS AND AGE IN ATHLETES FROM CALDAS

Héctor Haney Aguirre-Loaiza²

Santiago Ramos Bermúdez³

Adriana María Agudelo⁴

Resumen

Se estudian las diferencias entre los factores de motivación en relación con el género, grupos de deportes, edad deportiva y nivel competitivo en 205 deportistas caldenses ($M_{edad} = 18,9$, $DE = 5,2$), que diligenciaron la Escala de Motivación Deportiva. Los 139 hombres y 66 mujeres, practicantes de 20 modalidades deportivas, fueron seleccionados a través de una muestra no probabilística en un diseño no experimental. Los datos demuestran que los deportistas puntuaron valores superior-medio en motivación extrínseca, motivación intrínseca por el conocimiento y la autosuperación, mientras en la amotivación y motivación integral del deportista la valoración es inferior. Las hipótesis de diferencias en el comportamiento de la motivación fueron rechazadas en variables de género, nivel competitivo y edad deportiva, sin que se encontraran promedios significativos. La variable grupo de deportes discriminó diferencias en motivación intrínseca por la autosuperación y motivación integral del deportista, favorable para los deportes de resistencia. Se concluye que los presentes datos apoyan la multidimensionalidad de la teoría de autodeterminación y el modelo jerárquico de la motivación. Se discute y se alienta nuevos resultados.

Palabras claves: motivación, motivación intrínseca, motivación, psicología del deporte, deportistas.

Abstract

The present study explores the differences between motivation factors related to gender, sports groups, sports age and competitive level in 205 athletes from Caldas ($Medad = 18.9$, $SD = 5.2$), which had been asked to answer the Sports Motivation Scale. The 139 men and 66 women, who practice 20 different sports were selected through a non-probabilistic sample in a non-experimental design. The data shows that athletes scored high-medium values in extrinsic motivation, intrinsic motivation by the knowledge and self-betterment, in both, the discouragement and integral motivation of the athlete is lower. The hypothesis of differences in the behavior of the motivation variables were rejected in gender, age and sport competitive level in which no significant means were found. The variable that discriminated sports group differences in intrinsic motivation for self-improvement and comprehensive athlete motivation is favorable for endurance sports. We conclude that these data support the multidimensionality of self-determination theory and the hierarchical model of motivation. Discussed and new results are encouraged.

Keywords: motivation, extrinsic motivation, intrinsic motivation, sport psychology, athletes.

Fecha de recepción: 16 de octubre de 2014

Fecha de aprobación: 20 de marzo de 2015

Para citar este artículo:

Aguirre-Loaiza, H., Bermúdez, S. y Agudelo, A.M. (2015). Motivación, grupo de deporte, nivel competitivo y edad deportiva en deportistas Caldenses. *Lúdica Pedagógica*, (21), 141-151.

1 El presente trabajo hace parte del producto del programa beca-pasantía como Joven Investigador e Innovador por Colciencias en contrapartida con la Vicerrectoría de Investigaciones y Posgrados de la Universidad de Caldas con el código R-918-P-CC78.

2 Psicólogo. Licenciado en educación Física y Deportes. Docente Corporación Empresarial Universitaria Alexander von Humboldt. Docente Universidad del Quindío. Grupo de investigación Cumanday Actividad Física y Deporte. Correo electrónico: haney.aguirre@gmail.com

3 Magíster en Metodología del Entrenamiento Deportivo. Licenciado en Educación Física. Docente Universidad de Caldas. Departamento de Acción Física Humana. Grupo Cumanday Actividad Física y Deporte. Correo electrónico: santiago.ramos@ucaldas.edu.co

4 Magíster en Educación, Licenciada en Educación Básica con Énfasis en Educación Física, Recreación y Deportes, Investigadora Grupo Cumanday, Actividad Física y Deporte. Docente programa de Licenciatura en Educación Física y Deportes, Universidad del Quindío. Correo electrónico: adrimagugj@gmail.com

INTRODUCCIÓN

La motivación es influyente en la competencia y el rendimiento para alcanzar los logros deportivos (Weinberg, 2009). Son diferentes los tipos de motivación que han servido de soporte para formular las perspectivas teóricas de la motivación (Lavallee *et al.*, 2004) y por consiguiente, no se asume como un constructo unidimensional, sino que, por el contrario, es complejo y multidimensional. Así, actualmente se sobrepasan las líneas de estudios descriptivos a investigaciones con alcances a nivel inferencial con propósitos definidos de responder el por qué las personas practican un determinado deporte o lo abandonan.

Una de las propuestas en la arena científica es la teoría de Deci y Ryan (1985), quienes integraron tres conceptos: motivación intrínseca, extrínseca y amotivación. El compromiso con una actividad por el placer, la autonomía y la satisfacción de ejecutarla, se entiende como motivación intrínseca (Deci y Ryan, 1985; Dosil, 2008; Reeve, 2010). Por el lado de la motivación extrínseca, aquella depende por los refuerzos ambientales o externos para poder ejercer su práctica, (Dosil, 2008), y puntualmente está apoyada en la contingencias (Deci y Ryan, 1985). Finalmente, el concepto de amotivación se caracteriza por una manifestación de sentimientos de frustración, miedo o depresión, dado que el sujeto no expresa la intención de realizar alguna actividad y por tanto su actividad es desorganizada (Ryan y Deci, 2000).

La anterior propuesta recibe el nombre de la *teoría de la autodeterminación* (Deci y Ryan, 1985) y es una de las teorías de mayor producción investigativa dentro de la psicología de la actividad física y el deporte (Dosil, 2008). La teoría afirma que existe un continuo de autodeterminación entre dos polos o extremos, con la amotivación en el nivel más bajo de la autodeterminación y la motivación intrínseca en el extremo más alto, y la motivación extrínseca en el centro. En este orden de ideas, se ha defendido que si las personas autorregulan sus conductas de manera voluntaria y volitiva, se favorecerá la implicación en la actividad, mientras que, por el contrario, hay un efecto controlador de factores ambientales (p. ej., el entrenador y/o padre de familia) actúan en contra de la autonomía y las percepciones autodeterminadas se verá frustrada la capacidad de elección de la persona, Ryan y Deci, 2000). La investigación actual recibe apoyo del continuo de

la autodeterminación en investigaciones cuyo dominio se ha efectuado en contextos del deporte, el ejercicio físico y la actividad física (Chatzisarantis, Hagger, Biddle, Smith, y Wang, 2003), inclusive en poblaciones escolares mediadas por las clases de educación física (Standage, Duda, y Ntoumanis, 2005), al igual que reflexiones del estado del arte y alcances de la teoría de la autodeterminación han sido reportadas recientemente (González, Salguero, y Márquez, 2011).

Paralelamente, se registra como un aporte significativo la propuesta del *modelo jerárquico de la motivación extrínseca e intrínseca* (Vallerand, 1997 y 2000). Este modelo se apoya en la teoría de la autodeterminación (Ryan y Deci, 1985, 2000) y considera que la motivación se enmarca en determinantes y mediadores, los cuales se dividen en tres niveles: global, contextual y situacional (Dosil, 2008; Hernández, Vasconcelos-Raposo, Lazaro y Dosil, 2004). El nivel global es también conocido como personalidad-rasgo, que caracteriza a cada individuo y explica que unos deportistas tengan motivación extrínseca, otros, motivación intrínseca, y otros, amotivación. El nivel contextual, también conocido como vida cotidiana, se refiere a la orientación motivacional ante contextos específicos. El nivel situacional, entendido también como estado, hace referencia a que la motivación depende de un momento específico en el cual el deportista se encuentre (Dosil, 2008; Hernández *et al.*, 2004).

A nivel metodológico e instrumental, son varios los desarrollos que se han establecido en la valoración de la motivación (Lavallee *et al.*, 2004). En consonancia con el modelo jerárquico de la motivación y la teoría de la autodeterminación, una de las propuestas desarrolladas es la escala de motivación deportiva (EMD-SMS por su traducción al inglés *Sport Motivation Scale*), la cual se ha constituido en un instrumento de amplio alcance en la medición de la motivación en el amplio espectro del deporte. La EMD ha gozado de revisiones psicométricas que la han posicionado con un extenso reconocimiento y utilización en distintos contextos deportivos, con criterios de validez y confiabilidad. Algunos de los estudios que han evaluado las propiedades psicométricas de la EMD se han observado en deportistas norteamericanos (Martens y Webber, 2002), españoles (Balaguer, Castillo, y Duda, 2007; Guzmán, Carratalá, García-Ferriol y Carratalá, 2006; Núñez, Martín-Albo, y Navarro, 2007; Núñez, Martín-Albo, Navarro y González,

2006) y en deportistas latinoamericanos (López, 2000; Martín-Albo *et al.*, 2007; Rodríguez, y Lozada, 2007). La EMD ha integrado la motivación extrínseca, intrínseca y amotivación en siete factores, algunas revisiones más actualizadas son el SMS-II (Pelletier, Rocchi, Vallerand, Deci y Ryan, 2013), han soportado seis factores afirmando que dicho instrumento adquiere valores satisfactorios a nivel del análisis factorial inclusive, concluyendo que la SMS-II se comporta mejor que la versión original y que otros instrumentos como Behavioral Regulation in Sport Questionnaire (BRSQ), argumentos que han sido refutados sin que se compruebe tal afirmación y se invita a nuevas investigaciones en este orden (Lonsdale *et al.*, 2014).

Investigaciones sobre el constructo motivacional como objeto de estudio, tanto de la psicología del deporte como de las ciencias del deporte, han tenido impactos en diferentes planos, evidenciándose durante los últimos años una referencia amplia en la literatura del área, principalmente en deportistas cuyo contexto puede ser más o menos próximo a las condiciones colombianas (Aguirre-Loaiza y González, 2014; Almagro, Sáenz-López, y Moreno-Murcia, 2012; Çetinkalp y Turksoy, 2011; García-Calvo *et al.* 2011; García-Mas *et al.*, 2010; Guzmán-Lujan y Carratalá, 2006; Guzmán-Luján, García-Ferriol y Cervelló-Gimeno, 2005; López, Balaguer, Castillo y Tristán, 2011; López y Márquez, 2001; Núñez *et al.*, 2011) y cuyas conclusiones han determinado la complejidad del constructo motivacional y la diversidad de variables personales y ambientales son objeto de estudio actualmente y se incentivan nuevas propuestas investigativas.

Estudiar la motivación en el deporte es importante en la medida que ayuda a comprender qué es lo que lleva, mantiene y eventualmente produce el retiro de las personas de la práctica deportiva (Dosil, 2008; Lavallee *et al.*, 2004; Weinberg, 2009) con el fin de fundamentar las conductas adecuadas por parte de entrenadores, padres y dirigentes que incentiven la adherencia hacia las prácticas y hacer que estas respondan a la aplicación de estrategias en función de los deportistas, dado que al no contar con ellos, la materia prima, no hay clubes, ni participantes ni proceso alguno. Comprender la motivación es arrojar luz sobre una de las claves de los procesos de formación de deportistas (Durand, 1988).

Otro de los aspectos importantes que subyace a la evaluación psicológica en el contexto del deporte, y

principalmente lo relacionado con el estudio de la motivación, alude a las posibles inferencias de múltiples variables que pueden estar asociadas o ser predictoras con el comportamiento motivacional del deportista. Esto permitirá, a través de la investigación, tomar decisiones eficaces en programas oportunos y multidisciplinarios soportados en un cuerpo de conocimiento científico. En este sentido, aunque se encuentra abundante literatura a nivel internacional y un desarrollo considerable en materia de las variables psicológicas relacionadas al deporte y la actividad física, en cuanto se refiere a Colombia, y principalmente al departamento Caldas, son escasos los aportes. En coherencia con lo anterior, y con respecto a lo expuesto en el modelo jerárquico de la motivación, se ha planteado como hipótesis las posibles diferencias entre los factores motivacionales en función de las variables de género, grupo de deportes, la edad deportiva y el nivel competitivo, por consiguiente, los objetivos planteados para la presente investigación fueron: (a) identificar los valores y puntajes de los factores motivacionales (motivación extrínseca, intrínseca y amotivación) en deportistas de los seleccionados caldenses y (b) establecer diferencias en los factores motivacionales en función a las variables tratadas.

MÉTODO

Diseño

Para cumplir los objetivos trazados, se efectuó un estudio no experimental de corte transversal (Kerlinger, 1988), debido a que no se efectuó ningún tipo de intervención o manipulación que desarrolle un principio de causalidad.

Participantes

A partir de una muestra no probabilística, participaron 205 deportistas que representan al departamento de Caldas, Colombia. La tabla 1 describe la distribución de acuerdo con las variables sociodemográficas. Con edades entre los 11 y 51 años de edad ($M= 18,9$, $DE= 5,2$), de los cuales 139 fueron varones y 66 mujeres. El promedio de la edad deportiva fue de 7,9 ($DE= 4,7$). Practicantes de veinte modalidades deportivas (ajedrez, baloncesto, bolos, boxeo, ciclismo, fútbol de salón, futsal, fútbol, gimnasia artística, hockey sobre patines, judo, karate-do, natación, actividades subacuáticas, patinaje, patinaje artístico, tenis de campo,

triatlón, voleibol y wu-shu). Para efectos del análisis estadístico, y siguiendo la clasificación propuesta por Lanier (1997), dichos deportes fueron recogidos en

cinco grupos: resistencia, pelota, combate, precisión y arte competitivo (PAC) y fuerza-velocidad.

Tabla 1. Características sociodemográficas de la población evaluada (frecuencia y porcentajes).

Variable	Todos n=205 (100%)	Varones n=139 (68%)	Mujeres n=66 (32%)
Edad	n (%)	n (%)	n (%)
11-24	178 (86,8)	121 (87,1)	57 (36,4)
25-37	26 (12,7)	17 (12,2)	9 (13,7)
38-51	1 (0,5)	1 (0,7)	0 (0,0)
Escolaridad			
Primaria	2 (0,97)	0 (0,0)	2 (3,0)
Secundaria	122 (59,5)	90 (64,7)	33 (50,0)
Superior	76 (37,07)	45 (32,4)	31 (47,0)
Posgrado	4 (1,95)	4 (2,9)	0 (0,0)
Estrato socioeconómico			
1-2 (bajo)	56 (27,3)	36 (25,9)	20 (30,3)
3-4 (medio)	113 (55,1)	77 (55,4)	36 (54,4)
5-6 (alto)	33 (16,1)	23 (16,5)	10 (15,2)
Datos perdidos	3 (1,5)	3 (2,2)	0 (0,0)
Lugar de nacimiento			
Manizales	167 (81,5)	113 (55,1)	54 (26,3)
Caldas	10 (4,9)	6 (2,9)	4 (2,0)
Colombia	27 (13,2)	20 (9,8)	7 (3,4)
Otro país	1 (0,5)	0 (0,0)	1 (0,5)

Técnicas e instrumentos

El instrumento aplicado para evaluar la motivación fue la escala de motivación deportiva (EMD) desarrollada por Briere, Vallerand, Blais y Pelletier (1995), traducida al castellano por López (2000), quien obtuvo un coeficiente alfa de Cronbach de $\alpha = 0,89$. Esta escala permite evaluar la motivación extrínseca, la motivación intrínseca (al conocimiento, estética, autosuperación y al cumplimiento), la amotivación y motivación integral deportiva. La EMD original tiene 28 ítems, no obstante la versión de López (2000) tiene un ítem adicional, para un total de 29. Las respuestas se puntúan en una escala Lickert que oscilaba entre 1 (*totalmente en desacuerdo*) y 7 (*totalmente de acuerdo*) ante la pregunta ¿por qué práctica deporte? La versión empleada presenta un total de siete factores: factor 1 motivación extrínseca, factor 2 motivación intrínseca al conocimiento, factor 3 motivación intrínseca a la estética,

factor 4 motivación intrínseca a la autosuperación, factor 5 motivación intrínseca al cumplimiento, factor 6 amotivación y factor 7 motivación integral-deportiva. Las variables sociales y demográficas, el nivel competitivo y la edad deportiva fueron establecidos por un autoinforme a través de un cuestionario ad hoc elaborado por los investigadores. Los valores asignados en la puntuación normalizada se expresan en percentiles los cuales corresponde a: ($P_c \leq 5$ *Muy inferior*, $P_c \leq 25$ *Inferior*, $P_c \leq 30$ *Medio*, $P_c \leq 75$ *Superior*, y $P_c \geq 95$ *Muy Superior*).

ANÁLISIS DE DATOS

Los datos fueron digitados en una base en Excel y tratados con el programa SPSS. Fueron calculadas medidas de tendencia central (media) y dispersión (desviación típica). Para establecer la normalidad de la distribución

de los datos se empleó la prueba de Kolmogorov-Smirnov ($p > .05$), la cual encontró que los datos no se ajustaban a la distribución normal de los datos, por consiguiente se empleó la prueba no paramétrica de Mann-Whitney en dos muestras independientes. Para más de dos muestras, las diferencias fueron contrastadas a través de la prueba de Kruskal-Wallis. Cumpliendo las disposiciones vigentes, los deportistas firmaron un consentimiento informado y en concordancia a la ley 1090 y las condiciones pertinentes de la ley del psicólogo.

RESULTADOS

Los puntajes promedios, desviaciones estándar y puntajes percentiles se describen en la tabla 2. En esencia, y siguiendo los baremos propuestos por López (2000), se encontró que los deportistas caldenses puntuaron en los factores 1, 2 y 4 (motivación extrínseca, motivación intrínseca por conocimiento, motivación intrínseca por autosuperación) valores de *superior-medio*. En tanto los factores 3 y 5 (motivación intrínseca por estética, y motivación intrínseca por cumplimiento) se valoran como *medio* ($P_c = 50$ y en los factores VI y VII (amotivación, motivación integral del deportista) la categoría *inferior*.

Tabla 2. Valores de los factores motivacionales en los deportistas caldenses.

Medidas	Factores motivacionales						
	F-1	F-2	F-3	F-4	F-5	F-6	F-7
Media (DE)	27.2 (8.7)	23.3 (4.5)	21.9 (4.9)	25.2 (3.0)	25.6 (3.1)	31.4 (4.3)	11.9 (2.2)
Percentil	75	75	50	75	50	10	25
Valores	Superior/ medio	Superior/ medio	Medio	Superior/ medio	Medio	Inferior	Inferior

Nota: F-1= motivación extrínseca, F-2 = motivación intrínseca por conocimiento, F-3 = motivación intrínseca por estética, F-4 = motivación intrínseca por autosuperación, F-5 = motivación intrínseca por cumplimiento, F-6 = amotivación y F-7 = motivación integral del deportista.

Género

En cuanto al género, se presentaron promedios no significativos en los distintos factores de la motivación.

Tal y como se aprecia en la tabla 3, se describen las medias y desviaciones estándar de los factores motivacionales en comparación al género.

Tabla 3. Factores de la motivación en función al género.

Factor	Género		Todos (n= 205)	Mann-Whitney	
	Hombres (n=139)	Mujeres (n= 66)		U	p
	M (DE)	M (DE)	M (DE)		
F1	27,6 (8,7)	26,3 (9,0)	27,2 (8,8)	4142,5	,262
F2	23,6 (4,4)	22,8 (4,8)	23,3 (4,6)	4153,5	,272
F3	21,9 (4,8)	21,9 (5,4)	21,9 (5,0)	4419,5	,672
F4	25,3 (2,8)	24,8 (3,5)	25,2 (3,0)	4330,5	,511
F5	25,9 (2,7)	25,0 (3,9)	25,6 (3,2)	4125,0	,232
F6	31,6 (4,0)	30,9 (5,0)	31,4 (4,3)	4089,0	,198
F7	11,8 (2,3)	12,1 (2,1)	11,9 (2,2)	4251,5	,387

Nota: M = Media, DE = Desviación Estándar, Factores motivacionales: F-1 = motivación extrínseca, F-2 = motivación intrínseca por conocimiento, F-3 = motivación intrínseca por estética, F-4 = motivación intrínseca por autosuperación, F-5 = motivación intrínseca por cumplimiento, F-6 = amotivación y F-7 = motivación integral del deportista.

El contraste de los puntajes motivacionales analizados entre los varones y las mujeres no arrojó diferencias significativas. La descripción de las medias identifica que los hombres lograron mejores puntuaciones en los factores 1, 2, 4 y 6 (motivación extrínseca, motivación integral al conocimiento y a la autosuperación, y amotivación); mientras que las mujeres puntuaron mejor promedio en el factor 7 (motivación integral). Para los factores 3 y 5 los puntajes fueron similares entre ambos géneros. Por su parte, el factor de amotivación caracterizó los valores más altos observados en ambos géneros.

Grupos de deportes

Por grupos de deporte, los atletas observados según la frecuencia de mayor a menor correspondieron en el siguiente orden de deportes: pelota, combate, PAC, fuerza-velocidad y, finalmente, resistencia. En el contraste de las medias entre los grupos de deportes y los factores motivacionales, únicamente se destacan diferencias significativas en el factor 4 y 7 (motivación intrínseca a la autosuperación y motivación integral), en los demás factores no se encontraron promedios significativos.

Tabla 4. Factores de la motivación en función a los grupos de deportes.

Factores	Grupos de deportes						Kruskal-Wallis	
	Fuerza- Velocidad	Resistencia	Pelota	Combate	PAC	Todos	χ^2 (gl, 4)	p
	n=19 (9,3%) M (DE)	n=18 (8,8%) M (DE)	n=115 (56,1%) M (DE)	n=29 (14,1%) M (DE)	n=24 (11,7%) M (DE)	n=205 (100%) M (DE)		
F1	25,8 (9,7)	30,7 (7,6)	26,4 (8,7)	28,8 (8,8)	27,8 (8,8)	27,2 (8,7)	5,17	,270
F2	22,6 (5,1)	24,5 (4,0)	23,5 (4,2)	21,8 (5,1)	24,6 (5,1)	23,3 (4,5)	8,93	,063
F3	22,3 (4,7)	23,2 (3,6)	21,7 (5,1)	21,3 (6,0)	22,8 (4,5)	21,9 (4,9)	1,60	,809
F4	25,8 (4,3)	26,1 (2,1)	24,8 (3,0)	25,3 (2,6)	26,3 (3,0)	25,2 (3,0)	15,66	,004
F5	24,8 (4,2)	26,4 (1,8)	25,6 (2,9)	25,4 (3,3)	26,0 (3,9)	25,6 (3,1)	3,52	,474
F6	30,7 (5,1)	30,0 (4,2)	31,7 (4,1)	32,0 (5,0)	31,0 (3,8)	31,4 (4,3)	6,20	,185
F7	11,3 (2,3)	12,9 (1,4)	11,8 (2,3)	11,4 (2,3)	12,8 (2,0)	11,9 (2,2)	14,12	,007

Nota: N= 205, M= Media, DE= Desviación Estándar. Fza-vel= Fuerza y Velocidad. Resist= Resistencia, PAC= Precisión y arte competitivo. F-1= motivación extrínseca, F-2 = motivación intrínseca por conocimiento, F-3 = motivación intrínseca por estética, F-4 = motivación intrínseca por autosuperación, F-5 = motivación intrínseca por cumplimiento, F-6 = amotivación y F-7 = motivación integral del deportista.

Los factores motivacionales en función al grupo de deporte demostraron diferencias significativas en el factor 4, motivación intrínseca por la autosuperación, $\chi^2(4, N=205) = 15.6, p= .004$; y en el factor 7, motivación integral del deportista, $\chi^2(4, N=205) = 14.2, p= .007$. En ambos factores diferenciadores, se encontraron promedios que son favorables para los deportes de resistencia y de PAC.

describen medias superiores al promedio general en los factores 2, 4, 5 y 7 (motivación intrínseca: al conocimiento, a la autosuperación y al cumplimiento; y motivación integral-deportiva).

En términos generales, cabe destacar que los puntajes observados en los deportes de resistencia, en comparación con el promedio general y de los demás grupos de deporte, se perfilan con las mayores medias en todos los factores, además se observó que el factor 6 (amotivación) corresponde al puntaje más bajo, es decir, son los deportistas que menos amotivación enfrentan ante la práctica deportiva. Asimismo, se destacan los puntajes de los deportes de PAC, que siguen la misma línea de comportamiento de los deportes de resistencia; se

Entre tanto, los deportes de combate presentan el puntaje más alto en amotivación ($M= 32,0, DE= 5,0$), conjuntamente a este grupo, los deportes de fuerza y velocidad arrojaron los promedios más bajos en los factores 2, 3 y 4 (motivación intrínseca al conocimiento, a la estética, y a la autosuperación). Finalmente, frente a los deportes de pelota, se puede decir que obtienen datos que se ajustan al promedio general sin diferencias estadísticamente significativas.

Nivel competitivo

La descripción del nivel de competencia en relación con los factores se estableció en cuatro niveles: regional, nacional, continental y mundial. La tabla 5 describe los respectivos puntajes. De la muestra estudiada, $n= 37$ casos no reportaron la información pertinente al nivel competitivo. El máximo nivel competitivo corresponde

a una variable que puede señalar algún efecto o asociación con la motivación del deportista. Si bien no se encontraron diferencias significativas entre el nivel competitivo y los factores motivacionales, parece existir un dominio en los puntajes arrojados por los deportistas que se encuentran en el nivel mundial.

Tabla 5. Factores de la motivación y el nivel competitivo.

Factores	Nivel competitivo				Kruskal-Wallis	
	Regional	Nacional	Continental	Mundial	χ^2 (gl. 3)	p
	n=62	n=82	n=16	n=8		
M (DE)	M (DE)	M (DE)	M (DE)			
F1	27,4 (9,5)	26,8 (8,7)	26,4 (7,2)	28,3 (9,3)	,659	,883
F2	23,6 (4,9)	23,0 (4,4)	23,4 (4,2)	23,5 (4,0)	1,825	,610
F3	21,4 (5,2)	21,7 (5,0)	24,4 (3,4)	24,5 (4,4)	7,205	,066
F4	24,7 (3,6)	25,2 (3,0)	26,6 (1,3)	26,5 (1,7)	4,190	,242
F5	25,6 (3,4)	25,3 (3,1)	26,1 (2,1)	27,0 (1,7)	3,710	,294
F6	31,6 (3,9)	31,4 (4,6)	30,3 (4,6)	34,5 (0,9)	7,597	,055
F7	11,9 (2,4)	11,7 (2,2)	13,1 (0,8)	12,9 (1,8)	6,882	,076

Nota: $n=168$. Factores motivacionales: F-1= motivación extrínseca, F-2 = motivación intrínseca por conocimiento, F-3 = motivación intrínseca por estética, F-4 = motivación intrínseca por autosuperación, F-5 = motivación intrínseca por cumplimiento, F-6 = amotivación y F-7 = motivación integral del deportista.

Edad deportiva

En función a la variable de edad deportiva, categorizada por cinco rangos de intervalo y expresados en la tabla 6. Sin que se hubieran establecido diferencias estadísticamente significativas en los promedios, se observó que el grupo de los menos experimentados

arrojaron promedio superiores en comparación con los demás grupos en factores como 1, 2, 5 y 7. De igual modo, cabe destacar que los deportistas que tienen más años en edad deportiva no arrojaron promedios superiores comparados con los demás grupos con menor experiencia

Tabla 6. Factores de la motivación y el nivel competitivo.

Factores	Edad deportiva (años)					Kruskal-Wallis	
	0 a 4	5 a 9	10 a 14	15 a 19	Más de 20	χ^2 (gl 5)	p
	n=19	n=75	n=56	n=10	n=5		
M (DE)	M (DE)	M (DE)	M (DE)	M (DE)			
F1	28,9 (8,4)	25,9 (9,2)	28,4 (8,15)	22,8 (10,0)	24,2 (7,5)	6,94	,225
F2	23,8 (4,8)	23,3 (4,7)	23,2 (3,98)	22,1 (6,1)	22,5 (2,0)	5,54	,354
F3	21,6 (5,1)	21,7 (5,4)	22,2 (4,35)	22,4 (5,8)	20,0 (4,5)	3,62	,604
F4	25,1 (2,6)	25,4 (2,8)	25,1 (3,3)	23,9 (4,3)	25,2 (2,2)	3,31	,652
F5	26,1 (2,4)	25,3 (3,5)	25,8 (3,1)	25,7 (2,2)	22,5 (0,5)	8,89	,114
F6	31,0 (5,1)	31,8 (4,2)	31,7 (3,5)	29,3 (4,5)	27,5 (6,1)	6,90	,228
F7	12,3 (2,1)	11,6 (2,3)	11,9 (2,2)	11,5 (1,9)	11,5 (2,0)	6,47	,262

Nota: $n=195$. Factores motivacionales: F-1= motivación extrínseca, F-2 = motivación intrínseca por conocimiento, F-3 = motivación intrínseca por estética, F-4 = motivación intrínseca por autosuperación, F-5 = motivación intrínseca por cumplimiento, F-6 = amotivación y F-7 = motivación integral del deportista.

DISCUSIÓN

Los objetivos del presente estudio correspondieron a identificar las diferencias entre el constructo de la motivación y variables en función al género, grupo de deporte, nivel competitivo y edad deportiva. Solo se encontraron diferencias en el comportamiento de los factores de motivación intrínseca a la autosuperación y motivación integral (factores 4 y 7) según las variables del grupo de deporte. Por otro lado, las variables restantes, es decir, género, edad deportiva y nivel competitivo, no discriminaron promedios en los factores motivacionales. En este sentido, las hipótesis planteadas por el grupo investigador son rechazadas y, por tanto, se asume que no hay diferencias en lo que respecta al comportamiento motivacional en el género, el nivel competitivo (regional, nacional, continental o mundial) y la edad deportiva de los participantes caldenses. De acuerdo con esto, los anteriores hallazgos del presente estudio permiten acotar algunos aspectos de importancia.

La variable grupo de deportes fue la única que apoyó parcialmente las hipótesis de investigación. Se puede decir que la motivación integral a la autosuperación y motivación integral del deportista a favor de los deportes de resistencia son características propias de dichas disciplinas deportivas en las que las exigencias competitivas y del entrenamiento pueden desarrollar en el deportista conductas autodeterminadas para trazar metas propias según cada deportista, este argumento se puede sostener a la luz de promedios superiores en la motivación intrínseca a la autosuperación.

Algunas de las aproximaciones en función a la variable de acuerdo con el grupo o modalidad deportiva han sido trabajadas en la comparación de deportes individuales versus deportes de conjunto (Moreno-Murcia *et al.*, 2007) encontrando que en los deportes colectivos existe una mayor orientación al ego y una mayor percepción de un clima ego, mientras que en los deportes individuales es mayor la orientación a la tarea; así, estos resultados pueden coincidir y entender por qué en deportes de resistencia y en los que las condiciones sea el carácter individual parece correlacionarse que a mayor autodeterminación mayor orientación a la tarea, datos que son consistentes con otro estudio (Hanrahan y Biddle, 2002) donde se evidenciaron mayores niveles de motivación intrínseca o autodeterminación en

deportistas practicantes de atletismo en comparación a deportistas de otras modalidades.

En cuanto al género, los resultados de la investigación no establecieron diferencias entre varones y mujeres, estos datos confirman previos hallazgos en esta misma dirección (Martín-Albo *et al.*, 2007), en evaluaciones de motivación al logro tampoco se han encontrado diferencias entre varones y mujeres deportistas (Hanrahan y Biddle, 2002). Por otro lado, los promedios observados en varones, comparados con las mujeres, han señalado que los hombres han obtenido puntajes superiores (Balaguer *et al.*, 2007; Moreno-Murcia, Cervelló-Gimeno y González-Cutre Coll, 2007; Núñez *et al.*, 2006), lo que puede deberse a que el género masculino destina su búsqueda a la competitividad y, a través de ella, la recompensa. Asimismo, esta situación hace que las mujeres obtengan puntuaciones altas en perfiles autodeterminados (Moreno-Murcia *et al.*, 2007). En esta misma dirección, un estudio previo (Aguirre-Loaiza y González 2014) encontró que en deportistas universitarios los varones presentaban diferencias significativas en comparación con las mujeres en factores de motivación extrínseca y amotivación y parece ser explicado por condiciones de competencia que parecen regular la conducta de los varones en brusquedad de recompensas ambientales. Aunque, si bien los datos no ofrecen la discriminación entre género, la discusión en cuanto a la característica de género sigue abierta y a la espera de nuevas contribuciones.

Ante el nivel competitivo y la edad deportiva, los estudios han considerado que la acción del deportista está regulada de manera voluntaria y por la práctica del deporte que desea (Navas, Soriano, Holgado y López, 2009). Esto cobra importancia si se observa detenidamente la relación del individuo con el contexto (Papaioannou, Marsh y Theodorakis, 2004), en esta lógica, puede pensarse que lo sugerido por otros autores frente a la importancia del entrenador en generar un clima motivacional adecuado en función a autodeterminación (López *et al.*, 2011; Sánchez-Oliva *et al.*, 2010, 2012). Aunque en condiciones previas a la competencia, la conducta está medida por la motivación extrínseca de regulación externa bajo determinantes pertinentes a la propia investigación (Guzmán, y Carratalá, 2006), los investigadores asumen que, de no efectuarse un predominio de la regulación externa, podría esperarse un mejor desempeño.

A la vez, puede asumirse que el entrenador sea quién detente el rol de liderazgo y facilite experiencias positivas a sus deportistas, agregado a la amplia influencia que ejerce el entrenador sobre el compromiso deportivo del atleta (García Calvo, Leo, Martín y Sánchez-Miguel, 2008; Torregrosa, Sousa, Viladrich, Villamarín y Cruz 2008, Balaguer, Castillo y Duba, 2008) y propicie el clima en que la motivación del deportista esté encaminada a condiciones favorables tanto para sí mismo como para el equipo, por ejemplo, aquellos destinados a la tarea, y que según la literatura ha sugerido en diversos estudios (Moreno-Murcia *et al.*, 2007).

Es importante advertir algunas de las limitaciones y, a su vez, sugerencias de cara a futuros trabajos, por ejemplo, contar con grupos normativos en la valoración de la EMD pertinentes al contexto colombiano, del mismo modo, pretender alcances de investigación a nivel experimental, además de contrastar otras variables como la condición de medallista-no medallista. Finalmente, es importante señalar que los diferentes

tipos de motivación pueden coexistir y correlacionar positivamente (Standage y Treasure, 2002), por consiguiente, los anteriores resultados ofrecen apoyo al modelo jerárquico de la motivación (Vallerand, 1997 y 2000) y a la multidimensionalidad de la teoría de la autodeterminación (Deci y Ryan, 1985 y 2000). Únicamente se encontraron diferencias significativas en los factores motivación intrínseca a la autosuperación y motivación integral. No se encontraron diferencias significativas en los factores motivacionales en función del nivel competitivo, si bien los deportistas que se encuentran en el nivel mundial presentaron mayores puntajes. Se observó que el grupo de los menos experimentados arrojó promedios superiores en comparación con los demás grupos en los factores motivación extrínseca, motivación intrínseca al conocimiento, motivación intrínseca al cumplimiento, motivación integral-deportiva. De igual modo, cabe destacar que los deportistas que tienen más años en edad deportiva no arrojaron promedios superiores en comparación con los demás grupos con menor experiencia.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguirre-Loaiza, H. y González, J. (2013). Factores motivacionales, variables deportivas y sociodemográficas en deportistas universitarios. *Tesis Psicológica*, 9(1), 130-145.
- Almagro, B., Sáenz-López, P. y Moreno-Murcia, J. (2012). Perfiles motivacionales de deportistas adolescentes españoles. *Revista de Psicología del Deporte*, 21(2), 223-231.
- Balaguer, G., Castillo, I. y Duda, J. (2007). Propiedades psicométricas de la escala de motivación deportiva en deportistas españoles. *Revista Mexicana de Psicología*, 24(2), 197-207.
- Brière, N., Vallerand, R., Blais, N. y Pelletier, L. (1995). Développement et validation d'une mesure de motivation intrinsèque, extrinsèque et d'amotivation en contexte sportif: l'échelle de motivation dans les sports (EMS). *International Journal of Sport Psychology volumen (26)*, 465-489.
- Chatzisarantis, N. L., Hagger, M. S., Biddle, S. J., Smith, B. y Wang, J. C., (2003). A meta-analysis of perceived locus of causality in exercise, sport and physical education contexts. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 25, 284-306.
- Çetinkalp, Z. y Turksoy, A. (2011). Goal orientation and self-efficacy as predictors of male adolescent soccer players' motivation to participate. *Social Behavior and Personality*, 39(7), 925-934.
- Deci, E. y Ryan, R. (1985). *Intrinsic motivation and self determination in human behavior*. Nueva York: Plenum.
- Dosil, J. (2008). *Psicología de la actividad física y del deporte*. Madrid: McGraw-Hill.
- Durand, M. (1988). *El niño y el deporte*. Barcelona: Paidós.
- García-Calvo, T., Leo, F., Martín, E. y Sánchez-Miguel, P.A. (2008). El compromiso deportivo y su relación con factores disposicionales y situacionales contextuales de la motivación. *Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, 12(4), 45-58.
- García-Calvo, T., Sánchez, P., Leo, F., Sánchez, D. y Amado, D. (2011). Incidencia de la Teoría de Autodeterminación sobre la persistencia deportiva. *Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, 25(7), 266-276.
- González, O., Salguero, A. y Márquez, S. (2011). Autodeterminación y adherencia al ejercicio: estado de la cuestión. *RICYDE. Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, 7(25), 287-304.
- Guzmán, J. y Carratalá, V. (2006). Mediadores psicológicos y motivación deportiva en judocas españoles. *Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, 5(2), 1-11.

- Guzmán, J., Carratalá, E., García-Ferriol, A. y Carratalá, V. (2006). Propiedades psicométricas de una escala de motivación deportiva. *Motricidad. European Journal of Human Movement*, 16, 85-98.
- Guzmán-Luján, J., García-Ferriol, A. y Cervelló-Gimeno, E. (2005). Percepción de competencia de las jugadoras y de criterios de éxito del entrenador como predictores de la orientación de metas en balonmano de base. *Revista de Psicología del Deporte*, 14(1), 7-19.
- Hanrahan, S. y Biddle, S. (2002). Measurement of achievement orientations: psychometric measures, gender, and sport differences. *European Journal of Sport Science*, 2(5), 1-12.
- Hernández, H., Vasconcelos-Raposo, J., Lázaro, J. y Dosil, J. (2004). Validación y aplicación de modelos teóricos de motivación en el contexto de la educación física. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 4(1-2), 67-89.
- Kerlinger, F. (1988). *Investigación del comportamiento*. México: McGraw-Hill
- Lavallee, D., Kremer, J., Moran, A. y Williams, M. (2004). *Sport Psychology*. Palgrave: MacMillan.
- López, J. (2000). Estandarización de la escala de motivación en el deporte-EMD de Brière, Vallerand, Blais y Pelletier en deportistas mexicanos. *Revista de Motricidad*, 6, 67-93.
- López, J., Balaguer, I., Castillo, I. y Tristán, J. (2011). Clima motivacional percibido, motivación autodeterminada y autoestima en jóvenes deportistas mexicanos. *Revista de Psicología del Deporte*, 20, 209-222.
- Lonsdale, C. Hodge, K., Hargreaves, E. y Ng, J. (2014). Comparing sport motivation scales: a response to Pelletier et al. *Psychology of Sports and Exercise*, 15(5), 446-452.
- Martens, M. y Webber, S. (2002). Psychometric properties of the Sport Motivation Scale: An evaluation with college varsity athletes from the U.S. *Journal of Sport y Exercise Psychology*, 24, 254-270.
- Martín-Albo, J., Núñez, J., Navarro, J., Leite, M., Almirón, M. y Glavinich, N. (2007). Propiedades psicométricas de la versión española de la Escala de Motivación Deportiva en Paraguay. *Revista Mexicana de Psicología*, 24(1), 43-52.
- Moreno-Múrcia, J., Blanco, M., Galindo, C., Villodre, N. y González-Cutre, D. (2007). Efeitos do gênero, a idade e a frequência de prática amotivação e o desfrute do exercício físico. *Fitness y Performance Journal*, 6(3), 140-146.
- Moreno-Murcia, J., Cervelló-Gimeno, E. y González-Cutre, D. (2007). Analizando la motivación en el deporte: un estudio a través de la teoría de la autodeterminación. *Apuntes de Psicología*, 25(1), 35-51.
- Navas, L., Soriano, J. y Holgado F. P. (2006). Orientaciones de meta en las clases de educación física: un análisis centrado en la educación secundaria obligatoria. *Revista de Psicología del Deporte*, 15(2), 167-181.
- Núñez, J., Martín-Albo, J. y Navarro, J. (2007). Propiedades psicométricas de la versión española de la escala de motivación deportiva. *Revista de Psicología del Deporte*, 16(2), 211-223.
- Núñez, J., Martín-Albo, J., Navarro, J. y González, V. (2006). Preliminary validation of a Spanish version of the Sport Motivation Scale. *Perceptual and Motor Skills*, 102, 919-930.
- Núñez, J., Martín-Albo, J., Paredes, A., Rodríguez, O. y Chipana, N. (2011). The mediating role of perceived competence: testing a motivational sequence in university students. *Universitas Psychologica*, 10(3), 669-680.
- Pelletier, L., Rocchi, M., Vallerand, R., Deci, E. y Ryan, R. (2013). Validation of the revised sport motivation scale (SMS-II). *Psychology of Sport and Exercise*, 14(3), 329-341.
- Papaioannou, A., Marsh, H. y Theodorakis, Y. (2004). A multilevel approach to motivational climate in Physical Education and sport settings: An individual or group level construct? *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 26, 90-118.
- Reeve, J. (2010). *Motivación y emoción*. México: McGraw-Hill.
- Rodríguez, M. y Lozada, E. (2007). Validación de la escala de motivación deportiva en Colombia. *Revista Psilabas*, 2, 15-32.
- Ryan, R. y Deci, E. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78.
- Sánchez-Oliva, D., Leo, F., Sánchez, P., Amado, D. y García-Calvo, T. (2010). Relación entre los motivos de práctica y los comportamientos de deportividad en jóvenes jugadores de balonmano. *E-balonmano.com: Revista de Ciencias del Deporte*, 6 (3), 111-122.
- Sánchez-Oliva, D., Leo, F., Sánchez, P., Amado, D. y García-Calvo, T. (2012). Antecedentes motivacionales de los comportamientos prosociales y antisociales en el contexto deportivo. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 12(46), 253-270.
- Standage, M., Duda, J. y Ntoumanis, N. (2005). A test of self-determination theory in school physical education. *British Journal of Educational Psychology*, 75(3), 411-433.

- Torregosa, M., Sousa, C., Viladrich, C., Villamarín, F. y Cruz, J. (2008) El clima motivacional y el estilo de comunicación del entrenador como predictores del compromiso en futbolistas jóvenes. *Psicothema*, 20 (2), 254-259.
- Vallerand, R. (1997). Toward a hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation. En M. Zanna (ed.), *Advances in experimental social psychology*, 29, 271-360.
- Vallerand, R. (2000). Deci and Ryan's Self-Determination theory: A view from the Hierarchy Model of Intrinsic and Extrinsic Motivation. *Psychological Inquiry*, 11(4), 312-319.
- Vallerand, R. y Losier, G. (1999). An Integrative Analysis of Intrinsic and Extrinsic Motivation in Sport. *Journal of Applied Sport Psychology*, 11, 142-96.
- Weinberg, R. (2009). Motivation. En B. W. Brewer (ed.), *Handbook of sports medicine and science* (pp. 7-17). Chennai: Wiley-Blackwell.

EFFECTOS DEL ENTRENAMIENTO ESTRUCTURADO EN ESCOLARES DEL NORTE ANTIOQUEÑO

EFFECTS OF STRUCTURED TRAINING IN ANTIOQUIAN SCHOOL STUDENTS

Carlos Alberto Agudelo Velásquez¹

Resumen

Este artículo se basa en los resultados obtenidos en dos investigaciones realizadas en la sede Norte de la Universidad de Antioquia, en el marco del énfasis en entrenamiento deportivo en los Niveles IX y X de la Licenciatura en Educación Física, el cual se desarrolló durante los semestres 2011-I y 2011-II.

La premisa utilizada para la realización de las investigaciones fue estructurar las planificaciones deportivas de acuerdo con el método tradicional. Así, los entrenadores-estudiantes verificaron los resultados de una planificación estructurada que cumpla con los principios básicos del entrenamiento deportivo comparando tales resultados con grupos que no realizan planificación. Se realizaron planes de entrenamiento en Yarumal, donde se tomaron cinco grupos de jugadores de fútbol sala, tres para la intervención y dos para el control y en Santa Rosa de Osos, un grupo de Atletismo, en este caso sin grupo control, la planificación utilizada se comparó con grupos control de acuerdo con los dos grupos de edad utilizados, los grupos control siguieron adelantando entrenamientos como parte de su preparación, sin contar con una planificación estructurada; en tanto que a los atletas de Santa Rosa se les planificó conservando la estructura tradicional y enfatizando en las Capacidades Coordinativas. En general, se obtuvieron resultados importantes en los cuatro grupos considerados en las dos modalidades trabajadas de estos dos municipios del Norte del departamento de Antioquia.

Palabras claves: Planificación del entrenamiento, planificación tradicional, capacidades condicionales, capacidades coordinativas.

Abstract

This article is based on the results gotten in two papers that were made in the Antioquia's University in its North Region, on the emphasis of Sports Training in levels IX and X of the Physical Education Under Degree developed during the semesters 2011- I and 2011- II.

The premise used for the making of the researches was giving structures to the Sports Plannings according to the traditional method, in that way the trainers-students verified the results produced by having a well-structured sports plan that fullfills all the basic principles of sports training and that could produce specific effects, some training plans were done in Yarumal (Antioquia, Colombia), where five groups of hall football players were taken (three for the intervention, and two for the control) and some others in Santa Rosa De Osos (Antioquia, Colombia.) with an athletic group. The planning for the hall football players was modified by ages, and then it was compared with two control groups according to those ages; the control groups continued with their preparation without having with a well-structured sports planning; in contrast to the work prepared for the athletes that was made conserving the traditional structure and focusing in the coordination abilities. In general, important results were obtained from the four groups considered in both modalities worked in those municipalities from the North Region of Antioquia.

Keywords: planning of the training, traditional planning, conditional capacities, coordinative capacities.

Fecha de recepción: 15 de octubre de 2014

Fecha de aprobación: 15 de marzo de 2015

Para citar este artículo:

Agudelo, C.A. (2015). Efectos del entrenamiento estructurado en escolares del norte antioqueño. *Lúdica Pedagógica*, (21), 153-162.

¹ Magíster en Motricidad: Desarrollo Humano por la Universidad de Antioquia, coordinador del pregrado Profesional en Entrenamiento Deportivo, Instituto Universitario de Educación Física Universidad de Antioquia. Correo electrónico: carlosa.agudelo@udea.edu.co

INTRODUCCIÓN

En el énfasis de entrenamiento deportivo del programa de Educación Física que se realizó durante 2011, semestres I y II en la sede Norte de la Universidad de Antioquia, se llevaron a cabo dos trabajos de investigación cuantitativa cuya premisa fundamental fue estructurar las planificaciones por el método tradicional y verificar algunos cambios en las capacidades condicionales o coordinativas en los grupos de atletas que fueron intervenidos. En el municipio de Yarumal se trabajó con tres grupos de niños jugadores de fútbol sala entre 8 y 14 años y en Santa Rosa de Osos, con atletas entre 9 y 11 años, las investigaciones consistieron en verificar si las planificaciones realizadas producen cambios significativos en estas poblaciones, para la verificación estadística se utilizó el programa SPSS versión 15, con licencia de la sede Norte de la Universidad de Antioquia.

La asesoría y constante supervisión de la intervención de estos trabajos llevó a que los estudiantes-entrenadores-investigadores realizaran fielmente a lo estructurado los planes de trabajo, previamente adecuados a la edad y la disciplina deportiva.

En cuanto al fútbol sala se seleccionaron para controlar el trabajo la resistencia y la velocidad, consideradas por distintos autores como las capacidades fundamentales de esta disciplina. Estas capacidades determinan el rendimiento en esta modalidad (Riveiro, 2000), ya que supone una lógica interna que da muy poco tiempo para la ejecución de acciones (velocidad). En general, las metodologías que llevan a mejorar la potencia y la velocidad de movimientos son las que llevan a mejorar la capacidad de juego (Pombo, 2007), y esta característica es la que marca realmente diferencia en los tiempos reales de juego, tratando de evitar una alta y negativa influencia de la fatiga (resistencia). La falta de rigor en el entrenamiento de esta modalidad puede disminuir el rendimiento (Prieto, 2006).

La intervención en el trabajo de los jugadores de sala se realizó en ocho microciclos que hicieron parte de la planificación de la etapa general del periodo preparatorio de la macroestructura de planificación tradicional que se implementó para estos tres equipos que

compiten en el torneo interno del municipio de Yarumal, estos parámetros de distribución de la programación están muy de acuerdo con la propuesta básica de planificación tradicional (Vasconcelos, 2004), derivada de la obra clásica de Matveév, (1977), que llama a esta primera instancia la primera fase de la creación y desarrollo de la forma deportiva dentro de la concepción clásica de planificación tradicional.

Para los atletas de Santa Rosa de Osos se acentuó el trabajo de las capacidades coordinativas en el periodo competitivo; lo coordinativo tiene tres grandes aplicaciones: en la vida cotidiana, en el aprendizaje motor y en el rendimiento deportivo (Jacob, 1991), se tenía una planificación previamente estructurada por el método tradicional, y con base en el concepto anterior se utilizó lo coordinativo para que incida en el rendimiento deportivo, esto implicó que durante las seis semanas previas a la competencia se llevaran a cabo los estímulos coordinativos en el marco de lo previamente planificado.

El objetivo de implementar tareas coordinativas en esta edad era lograr un mejoramiento de la ejecución de dos de las pruebas utilizadas en juegos departamentales en esta categoría, los lanzamientos, que para el caso de esta categoría está representado por el lanzamiento de la pelota de béisbol y los saltos, en este caso el salto largo con impulso. Se verificaron las mejoras que tal tipo de tareas puede producir en la ejecución de la técnica, en términos de desarrollo motor; la educación motriz infantil se propone facilitar maduración frente al control corporal, permitiendo modificaciones que permitan desarrollar acciones (García, 1999). Para medir las posibles mejoras en la coordinación misma, se aplicó el test de recorrido vienes propuesto en *Entrenamiento total* (Weineck, 2005), muy semejante a otros que se proponen con el nombre de carrera Boomerang con cajones de plinto (Harre, 1973).

En estas edades consideradas *sensibles* por excelencia para lo coordinativo hay varias propuestas importantes en los momentos que tienen una mayor sensibilidad en lo condicional, para los estudios referidos se tomó en cuenta la propuesta realizada por Blanco (1994):

Tabla 1. Fases sensibles de velocidad y resistencia (en años)

CUADRO 2 FASES SENSIBLES DE LA VELOCIDAD (EN AÑOS)									
6	7	8	9	10	11	12	13	14	15

ALFONSO BLANCO (1994)

CUADRO 3 FASES SENSIBLES DE LA RESISTENCIA (EN AÑOS)									
6	7	8	9	10	11	12	13	14	15

ALFONSO BLANCO (1994)

También se tuvieron en cuenta para adaptar las cargas por edad las densidades de carga. Se entiende por densidad de la carga (Grosser, 1990) la relación entre el tiempo de trabajo y el tiempo de recuperación, por ejemplo, 1:2 representa que por cada segundo o minuto trabajado se recupera dos el atleta, en tanto 1:3 representa una proporción de densidad de un minuto de trabajo por 3 de recuperación, y así sucesivamente. Obviamente, las densidades 1:8 (por cada unidad de tiempo de trabajo 8 de recuperación) y mayores fueron utilizadas para el desarrollo de la velocidad en el grupo de 8 a 11 años, en tanto unas densidades un poco menores se usaron para el estímulo de la resistencia en las edades entre 12 y 14 años de edad.

OBJETIVOS

- Fútbol Sala en Yarumal: analizar los cambios condicionales que produce una etapa de ocho semanas en la planificación tradicional en escolares de fútbol sala.
- Atletismo en Santa Rosa de Osos: analizar los cambios coordinativos que produce una etapa de ocho semanas en la planificación tradicional en escolares de atletismo.

METODOLOGÍA

Consideraciones éticas

Para la población intervenida, se realizaron permisos firmados por los acudientes y consentimientos por

parte de los sujetos, como lo demandan la declaratoria de Helsinki y la resolución 8430 de 1993 del Ministerio de Salud de Colombia, además se realizó una reunión de padres de familia donde se explicó que la investigación solo pretendía organizar la práctica deportiva que los niños ya tenían como parte de su formación y competencia escolar, en esta reunión con padres de familia, estudiantes en formación y asesor de la práctica de la Universidad se recalcó que la mayor pretensión era organizar, desde una planificación clásica, el sistema de entrenamiento que se iba a aplicar con la ayuda de tablas de control del volumen y la intensidad de las cargas realizadas, así como procurar un mejor orden metodológico en la intervención de los estudiantes que realizaban como entrenadores la intervención.

Instrumentos de medición

A los datos se les aplicó, con el programa SPSS versión 15, la prueba de rangos de Wilcoxon, común para los que presentaban una distribución de datos no paramétrica. Esta decisión se debe al bajo número de sujetos que se tiene en el trabajo y por ello se recomienda aplicar directamente pruebas no paramétricas para tener una mayor probabilidad de resultados reales (Rubio, 2012). La metodología consistió en realizar las mismas pruebas, a la misma hora del día, antes (pretest) y después (postest) de las respectivas intervenciones.

Los datos se obtuvieron con las siguientes pruebas como instrumentos de medición:

Pruebas aplicadas a jugadores de fútbol sala de Yarumal

Resistencia, a través de la ecuación de Bruno Balke, que permite aplicar diferentes protocolos por edad, para este trabajo se definió así: 5 minutos de 8-11 años y 12 minutos de 12-14 años, respaldados en las variaciones realizadas a tal valoración (Heyward, 2008), donde la variable a medir es la distancia recorrida por los sujetos, tal medición se realizó con el mismo parámetro y en el mismo escenario tanto en el pretest como en el postest.

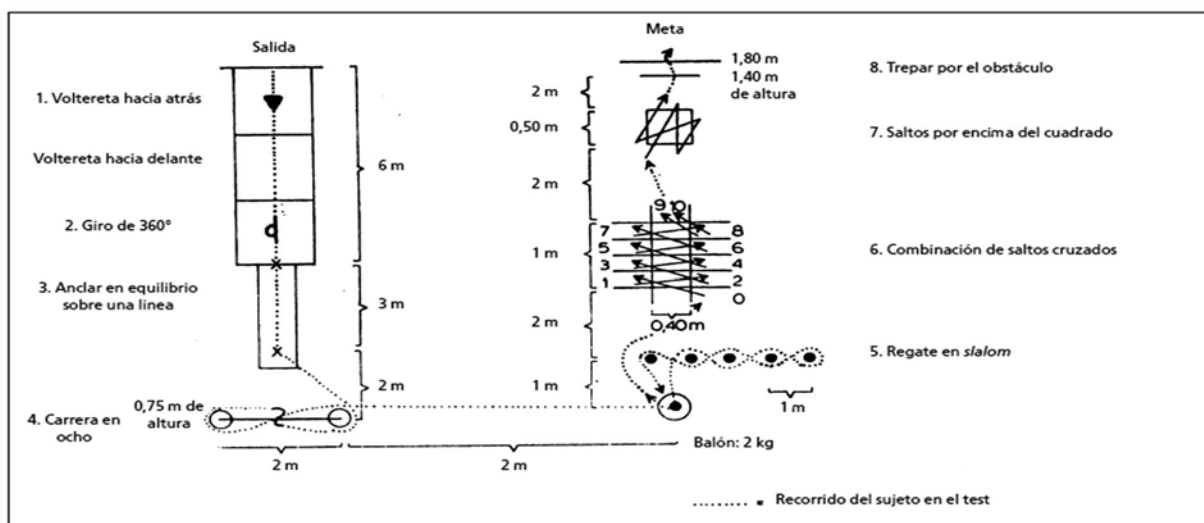
Velocidad, a través de la prueba de 20 metros lanzados, cuyo protocolo está descrito en el manual de pruebas físicas de Coldeportes Nacional (Jauregui y Ordóñez, 1993). Como se conoce, los protocolos deben ser específicos por deporte, por ello en estos trabajos se

trató de respetar tal indicación tanto en los controles como en las tareas a aplicar durante la intervención, así como en la planeación y selección de las componentes condicionales de las cargas (Brown, 2007).

Santa Rosa de Osos

Para medir los tiempos de las fases de la técnica, se utilizó el programa KINOVEA, que permitió tener una herramienta valiosa al dividir los videos de los atletas a secuencias de fotogramas cada 0,04 segundos y con base en estos poder calcular los tiempos de ejecución de cada una de las fases de las dos técnicas evaluadas. Y para medir el índice de coordinación se utilizó el test vienés tal y como se recomienda en el texto de Weineck (2005), retomado a su vez de Warwitz, consistente en tomar el tiempo en un recorrido que se ilustra así:

Figura 1. Recorrido de coordinación vienés de Warwitz.



Población

Fútbol Sala en Yarumal

En este trabajo se tomó un total de cinco grupos de jugadores de fútbol sala para poder realizar el trabajo de investigación, tres para la intervención y dos de control, los grupos de intervención estuvieron divididos así: dos grupos de 8 a 11 años y un grupo de 12 a 14.

En el grupo de 8 a 11 años se analizaron los dos grupos y no se encontraron diferencias significativas entre ellos, por tanto, para asuntos metodológicos, tales datos se juntaron para ser analizados contra el grupo control de tal edad, ya que el plan de intervención fue el mismo, se diseñó con los dos entrenadores, puesto que entrenaban tanto el mismo número de veces por semana como el mismo tiempo por sesión.

De 8 a 11 años es más susceptible estimular la velocidad, que depende más de lo coordinativo y lo general del desarrollo motor. Blanco (1994) plantea que de 7 a 11 años es la edad de mayor incidencia en el desarrollo de la velocidad, la que denomina fase sensible por cuanto de 12 a 14 ya se puede iniciar con trabajos que favorezcan más la resistencia.

Los profesores del grupo de 8 a 11 años fueron los estudiantes John Jairo Ceballos Vélez y Daniel Arturo Alcaraz Fernández, el estudiante que orientó el grupo de 12 a 14 años fue Hernán Alberto Echavarría Arbeláez, los grupos pertenecían a instituciones educativas de Yarumal que compiten por representar al municipio en el proceso de zonales y de juegos departamentales así:

Grupos de intervención de 8 a 11 años:

- Escuela María Auxiliadora, practicante Jhon Jairo Ceballos Vélez
- Colegio Católico, practicante Daniel Arturo Alcaraz Fernández
- Grupo control: Normal Superior La Merced

Grupo de Intervención de 12 a 14 años:

- San Luis, practicante Hernán Alberto Echavarría Arbeláez
- Grupo control: Institución Educativa de María

Atletismo en Santa Rosa de Osos

Este estudio es prácticamente de caso, ya que los sujetos seleccionados fueron solo cuatro, dos de cada género, se les aplicó el plan de trabajo y se hizo un pre-test y postest, donde se tomaron las marcas registradas en los dos momentos: antes y después de las seis semanas de intervención, tales pruebas se filmaron y se analizaron con el programa KINOVEA 18.15, para establecer qué ocurrió en las fases de los movimientos y verificar las posibles causas del comportamiento de las marcas.

Variable independiente: planificaciones

Se utilizó un plan de trabajo que definió la etapa de preparación física general del periodo preparatorio en ocho semanas compuesto por tres mesociclos, un mesociclo entrante de dos microciclos (semanas), un mesociclo desarrollador de tres semanas y un mesoes-tabilizador de tres semanas, la idea consistió en que las cargas de velocidad en 8-11 años y de resistencia en 12-14 años se definieran muy concretamente, estas diferencias están dadas principalmente por los tiempos de aplicación de las cargas, la dosificación de tales cargas, especialmente en la medición de la densidad de la carga, y en la latencia adecuada para cada edad. Tienen en común unos criterios unificados en sus tablas de volumen e intensidad, según la planificación por modelamiento (Agudelo, 2012), el tiempo de duración de los estímulos y el número de sesiones semanales programadas, el plan grafico en ambas edades presenta la distribución del trabajo en tres mesociclos, que componen la etapa de preparación física general del periodo preparatorio de ocho semanas comprendido entre el primero de agosto y el 25 de septiembre de 2011, como parte del plan general estructurado para el segundo semestre de 2011 por los estudiantes–entrenadores–investigadores.

Planes utilizados para la intervención en jugadores de fútbol sala en Yarumal

Tabla 2. Plan gráfico de la edad de 8 a 11 años.

MESES.	AGOSTO.				SEPTIEMBRE.			
FECHAS.	1	8	15	22	29	5	12	19
	7	14	21	28	4	11	18	25
PERIODO.	PREPARATORIO.							
ETAPAS.	PREPARACIÓN FÍSICA GENERAL GENERAL.							
MESOCICLOS.	ENTRANTE.		BASICO DESARROLLADOR.			ESTABILIZADOR.		
MICROCICLOS.	1	2	3	4	5	6	7	8
VOLUMEN.	5	5	5	5	5	4	5	3
INTENSIDAD.	2	2	3	3	3	4	4	3
PORCENTAJE.	299 min	299 min	299 min	275 min	290min	265min	285min	230min
DIAS DE TRABAJO	Martes	1	1	1	1	1	1	1
	Miercoles	1	1	1	1	1	1	1
	Jueves	1	1	1	1	1	1	1
	sabado-partido	1	1	1	1	1	1	1
MINUTOS DEL TRABAJO FISICO	150 min	150 min	150 min	138 min	145 min	90 min	100 min	80 min
VELOCIDAD.			INTERVALOS. 15 MIN. 1:2 X5	INTERVALOS. 15 MIN. 1:2 X5	INTERVALOS. 15 MIN. 1:2 X5	INTERVALOS. 15 MIN. 1:2 X5 CON BALON PEGADA A PORTERIA.	INTERVALOS. 20 MIN. 1:3 X5 CON BALON. JUEGO 2X2	INTERVALOS. 20 MIN 1:3 X5 CON BALON. JUEGO 1X1.
	REPETICIONES. 30 MIN. 1:5 X5 REP	REPETICIONES. 30 MIN 1:5 X5 REP	REPETICIONES. 30 MIN. 1:5 X5 REP	REPETICIONES. 28 MIN. 1:6 X4 REP	REPETICIONES. 25 MIN. 1:4 X5 REP	REPETICIONES. 30 MIN. CON BALON 1:5 X5 PASE RASTRERO CON BORDE INTERNO. EN MOVIMIENTO	REPETICIONES. 30 MIN. CON BALON 1:5 X5. CONTROL CON PLANTA DE PIE + PEGADA A PORTERIA.	REPETICIONES. 20 MIN. CON BALON 1:3 X5. TRENZA.
TABLA DE VOLUMEN			TABLA DE INTENSIDAD					
5	270 MIN o MAS		5	4 o MAS				
4	240-269		4	3				
3	210-239		3	2				
2	180-209		2	1				
1	MENOS DE 180		1	0				

Los métodos utilizados fueron variables o invariables, con la densidad descrita en cada caso, y con el número de tareas de dificultad realizada por microciclo como criterio de intensidad y el total de minutos de trabajo de la semana como criterio para el volumen, según el modelamiento (Agudelo 2012), como se trata del periodo preparatorio se puede observar que los volúmenes son de cinco en casi todos los micros y en ningún caso baja de tres.

El plan de trabajo de los jugadores de sala de 12 a 14 años tiene diferencias marcadas en la dosificación de las tareas que se consideran de resistencia y de velocidad, que son las que se estarán evaluando, ya que la edad es un factor determinante (Navarro, 2004) en la forma como debe ser aplicada la carga cumpliendo con aquel parámetro de buscar el deporte para el niño y no acomodar el niño al deporte (Durand, 1987).

Tabla 3. Plan gráfico aplicado al grupo con edades de 12-14 años.

MESES.	AGOSTO.				SEPTIEMBRE.				
FECHAS.	1	8	15	22	29	5	12	19	
	7	14	21	28	4	11	18	25	
PERIODO.	PREPARATORIO.								
ETAPAS.	PREPARACIÓN FÍSICA GENERAL GENERAL								
MESOCICLOS.	ENTRANTE.		BÁSICO DESARROLLADOR.			ESTABILIZADOR.			
MICROCICLOS.	1	2	3	4	5	6	7	8	
VOLUMEN.	5	5	4	4	4	4	4	4	
INTENSIDAD.	2	2	2	2	2	2	3	3	
PORCENTAJE.	300	300	290	290	290	270	270	270	
DIAS DE TRABAJO	Martes	1	1	1	1	1	1	1	
	Miércoles	1	1	1	1	1	1	1	
	Jueves	1	1	1	1	1	1	1	
	sabado-partido	1	1	1	1	1	1	1	
MINUTOS DEL TRABAJO FÍSICO	150 min	150 min	150 min	138 min	145 min	90 min	100 min	80 min	
RESISTENCIA.	VARIABLE. 90 MIN. CARRERA 6:2 X 4 REP	VARIABLE. 90 MIN. CARRERA 6:3 X 3 REP	VARIABLE. 80 MIN. CARRERA 5:3 X 5 VECES 2 EN EL MICRO	VARIABLE. 60 MIN. CARRERA X 3 DIAS 3:2 X 4 REP	VARIABLE. 60 MIN. CARRERA X 3 DIAS 3:2 X 4 REP	VARIABLE. 30 MIN. CON BALON ZIG-ZAG 1:5 X 5 REP	VARIABLE. 30 MIN. CON BALON CONTROL AEREO 1:5 X 5 REP	VAR. 30 MIN. CON BALON CONTROL CON BORDE INTERNO + PASES 1:5 X 5 REP	
	INVARIABLE. 30 MIN. CARRERA CADA 2 DIAS 15 MIN	INVARIABLE. 30 MIN. CARRERA CADA 2 DIAS 15 MIN	INVARIABLE. 36 MIN. CARRERA CADA DIA 12 MIN	INVARIABLE 25 MIN CARRERA 12 MIN. CADA 2 DIAS	INVARIABLE. 35 MIN. CARRERA 12 MIN CADA DIA	INVARIABLE. 15 MIN. CON BALON	INVARIABLE. 20 MIN. CON BALON	INVARIABLE. 10 MIN. CONTROL CON PLANTA DE PIE.	
TABLA DE VOLUMEN		TABLA DE INTENSIDAD							
5	300 MIN o MAS	5	6 o MAS						
4	270-299	4	4 o 5						
3	240-269	3	3						
2	210-239	2	1 o 2						
1	MENOS DE 210	1	0						

Plan utilizado para los atletas en Santa Rosa de Osos

A continuación un ejemplo del plan que hizo parte del periodo competitivo y mantuvo estímulos constantes de las capacidades coordinativas en las seis semanas de intervención:

Tabla 4.

19 al 25 de septiembre/DÍAS	LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES
PARTE INICIAL	10' trote. Juego: el mensajero	Juego: ¿quién salta más?	DESCANSO	10' trote. Juego: saltar en círculos	Juego: Saltar con objetos
PARTE CENTRAL	Técnica + capacidades de orientación: desplazamiento individual y parejas en varias direcciones	Técnica + capacidades de reacción: pisar al compañero		Técnica + capacidades de ritmo: saltos con cada pierna	Técnica + capacidades de equilibrio: parada en talones y hacer varias actividades
PARTE FINAL	Estiramiento	Estiramiento		Estiramiento	Estiramiento

Son seis semanas de trabajo con este tipo de intervención coordinativa, las otras cinco semanas en que se realizó el trabajo fueron:

26 de septiembre al 2 de octubre, 3 al 9 de octubre, 10 al 16 de octubre, 17 al 23 de octubre y 24 al 30 de octubre.

Como se observa en la parte central, de los 24 entrenamientos se tiene propuesto el desarrollo de las capacidades coordinativas, ya sea acompañado de otras tareas técnicas o no, lo que indiscutiblemente constituye una novedad de esta planificación tradicional con una distribución diferente de la carga.

Hipótesis

Hipótesis nula (Ho): una etapa del entrenamiento que se realice bajo un plan estructurado *no* produce cambios importantes de tipo condicional/coordinativo en la edad propuesta para la modalidad (fútbol sala o atletismo, según cada caso).

Hipótesis alterna (Ha): una etapa realizada con un plan estructurado produce cambios importantes de tipo condicional/coordinativo en la edad propuesta para la modalidad (fútbol sala o atletismo, según cada caso).

RESULTADOS

A pesar de tener referentes investigativos que apuntan a que en jugadores jóvenes de fútbol es más importante entrenar la técnica que lo condicional (Katis y Kellis, 2009), el presente estudio quería verificar qué ocurre en lo condicional cuando se estructura una planificación para el caso del fútbol sala.

Resultados de fútbol sala en Yarumal

Los resultados obtenidos en la prueba antes y después de la intervención en las variables que dieron un mejor valor p son: cuando se compararon los grupos control e intervención, se vieron como significativos los cambios en velocidad de 8-11 años y en resistencia en el grupo de 12-14, con los siguientes resultados.

Tabla 5. Resultados fútbol sala en Yarumal según rango de edad.

Grupo 8-11 años				Grupo 12-14				
INICIALES DEL NOMBRE	Velocidad		GRUPOS	INICIALES DEL NOMBRE	Resistencia		GRUPOS	
	PRE TEST	POS TEST			PRE TEST	POS TEST		
JJU	4,1	3,62	I N T E R V E N C I Ó N	OM	2880	3780	I N T E R V E N C I Ó N	
JPO	4,25	3,47		SRC	2700	2880		
SV	3,9	3,56		AV	1440	2160		
JPM	4,31	3,62		CAM	2880	2700		
AL	4,47	3,66		LMA	2520	3060		
AFC	3,81	3,22		JV	2160	3060		
EM	4	3,66		JPG	2340	2520		
JDC	4,09	3		PROMEDIOS	2417,1	2880,0		PROMEDIOS
SZH	4	3,75		LAG	3960	3240		C O N T R O L
JMR	4,22	3,72		ERC	2520	2700		
ECV	3,44	3,03		JCE	2160	1980		
JMP	4,03	4,21		SAV	2700	2520		
AFC	3,5	3,5		AM	2880	2700		
JDP	4,74	3,9		FPJ	2880	2700		
PROMEDIOS	4,1	3,6	PROMEDIOS	VP	2700	3060		
ARV	6,04	6,53	SPH	2700	3060			
SG	5	5,28	FSC	2520	2520			
MPR	5,59	5,34	SS	2700	2520			
JML	5,97	6,38	JO	2700	3060			
PROMEDIOS	5,7	5,9	PROMEDIOS	JFH	2520	2700		
				PROMEDIOS	2745,0	2730,0	PROMEDIOS	

Las tablas y valores estadísticos se encuentran expuestos en el libro que generó el reseñado trabajo de grado y que publicaron los autores, por ello no se considera

pertinente presentarlos en este artículo que quiere ver desde otra óptica los fenómenos ocurridos (Echavarría, Alcaraz y Ceballos, 2012).

Resultados en atletismo en Santa Rosa de Osos

Para esta modalidad, el estudiante-entrenador es el desarrollador del municipio de la modalidad, el profesor Robinson Alexander Roldán Arroyave, quien dirige los semilleros de Santa Rosa donde se seleccionan los sujetos para representar en los zonales y en los juegos departamentales en la modalidad de atletismo.

El estudio consistió en tomar los cuatro sujetos que clasificaron a la fase final, aplicarles un estímulo en capacidades coordinativas y verificar si la aplicación de estos estímulos durante las seis semanas previas a la competencia departamental en este tipo de capacidades produce algún efecto en la marca de las pruebas que deben realizar en salto y lanzamiento como parte de las pruebas que son incluidas en las competencias de la edad escolar. El ámbito coordinativo engloba los movimientos relacionados con la calidad de la ejecución (Tejada y Peñas, 2003) y que, como se reconoce, depende del desarrollo motor, del que se puede afirmar que está vinculado con una serie de leyes biológicas,

pero también de las interacciones susceptibles de estimulación y aprendizaje (Cobos, 1995), en este estudio de casos se pretende aprovechar que los sujetos están en una edad que se considera sensible para el desarrollo coordinativo y se puede pensar que es posible lograr un mejor nivel puntual en estas acciones deportivas del atletismo.

El pretest y postest de los cuatro sujetos consistió en lo siguiente, para cada atleta:

- Realiza tres saltos.
- Realiza tres lanzamientos.
- Se promedia como resultado del test los tres resultados.
- Se analizan las fases de cada uno de los mejores intentos, la fases del mejor salto y las fases del mejor lanzamiento.
- Se ejecuta el test vienés general de coordinación.

Tabla 6. Resultados Santa Rosa de Osos.

Sujeto	PROM Saltos		PROM Lanza		Fase Vuelo		Fase Contacto		TEST VIENES	
	pretest	postest	pretest	postest	pretest	postest	pretest	postest	pretest	postest
VP	3,30	3,30	26,90	26,10	0,48	0,50	0,16	0,10	57,02	56,56
MQ	3,40	3,30	26,10	27,80	0,48	0,50	0,16	0,14	63,46	57,22
CH	2,30	2,50	18,20	22,50	0,40	0,43	0,28	0,20	70,36	67,40
GU	2,70	2,90	18,50	22,90	0,20	0,42	0,20	0,18	85,82	64,41
PROM.	2,93	3,00	22,43	24,83	0,39	0,46	0,20	0,16	69,17	61,40

Estos resultados muestran una ostensible mejora en la longitud de los saltos y los lanzamientos, además de una disminución en el tiempo de ejecución del test vienés, lo cual permite pensar que haber incluido en la planificación tradicional las cargas coordinativas fue de gran beneficio, al punto que se logró por primera vez en la historia de los Juegos Escolares Departamentales medallas para Santa Rosa en las categorías infantiles de atletismo, ya que las deportistas (MQ) y (VP), como se observó en el boletín oficial de juegos escolares 2011 de Indeportes Antioquia, lograron marcas superiores a las del postest y medallas.

Sin embargo, al aplicar el sistema SPSS para valorar qué tan significativo fue el cambio, no se obtuvieron valores relevantes, lo que permite afirmar que, si bien estadísticamente los cambios *no* fueron significativos, se ve un incremento en los promedios que, a pesar de *no* ser estadísticamente significativo, fue suficiente para el logro deportivo alcanzado.

Tabla de valores de la prueba de Wilcolxon en SPSS

Con los datos anteriores, pero ahora tratados según las recomendaciones de Rubio (2012), se obtienen los siguientes resultados de las variables analizadas que resulta más importante comparar:

Variable evaluada	GRUPO	P	SIG.
Velocidad	9-11 años Yarumal	0,002	**
Resistencia	12-14 años Yarumal	0,1	-
Test vienés	Atletismo Santa Rosa	0,068	-

Se debe interpretar como que solo se debe aceptar la hipótesis alterna para el caso de la velocidad en los niños de 9 a 11 años de fútbol de salón en Yarumal y que posiblemente los resultados de significancia obtenido se deben no tanto a la intervención practicada, sino a retrocesos o asuntos relacionados con los grupos control.

CONCLUSIONES

Es muy importante resaltar la obtención de buenos resultados cuando se verifican los obtenidos luego de realizar unas planificaciones bien ajustadas en planes de niños entre 8 y 14 años en el norte del departamento de Antioquia, lo cual viene a corroborar que si se planea con métodos tradicionales, teniendo en cuenta algunos aspectos relevantes de la planificación, los resultados pueden llegar a ser muy positivos, aun en estas edades que, como se sabe, se caracterizan por constituir muchos de sus grupos o semilleros con base en programas generales. En conclusión, los trabajos investigativos que originan el presente artículo inducen a pensar que puede llegar a ser preferible en algunos casos tener planes estructurados y no programas generales en estas edades.

De manera puntual, en estos trabajos investigativos se lograron mejorar de forma estadísticamente significativa las capacidades condicionales de escolares que practican fútbol de salón en el municipio de Yarumal, concretamente la velocidad entre los que tienen 8 y 11 años, lo que coincide con las edades de latencia propuestas por Blanco (1994), en tanto la resistencia en estas edades no mejoró sin importar si se tiene o no un plan estructurado. También se encontró que, al comparar contra un grupo control la resistencia en el grupo de 12 a 14 años, también mejora, ratificando las latencias ya mencionadas (Blanco, 1994); por tanto, en el caso de los grupos de Yarumal se toma la hipótesis alterna solo para la velocidad en la edad de 8 a 11 años y para la resistencia, en la de 11 a 14. También se acepta la hipótesis nula para la velocidad de 12 a 14 años y para resistencia de 8 a 11 años.

Para el caso de Santa Rosa, se acepta la hipótesis nula, ya que no hay cambios estadísticamente significativos, pero se logró, además de un sonoro triunfo deportivo inédito para el Municipio, un mejoramiento en los promedios de las marcas de los atletas: tanto en la pruebas de lanzamiento como en la de salto largo, así como en la evaluación del test vienés que permite medir lo coordinativo.

Si bien con los grupos de Yarumal se trabajaron los efectos sobre las capacidades condicionales y en el grupo de Santa Rosa, en las capacidades coordinativas, se puede decir que la metodología de planificar y controlar el entrenamiento deportivo teniendo en cuenta

los principios fundamentales de la planificación y las necesidades de la lógica interna del deporte (principio de individualización) pueden constituir un aspecto importante que permite afirmar que se debe definir muy claramente qué se debe controlar para desarrollar y realizar cada tipo de planificación.

También se puede afirmar desde los resultados obtenidos y para estos grupos concretos que los jugadores de fútbol sala entre 8 y 11 años, si entrenan de forma estructurada, mejoran más fácilmente su velocidad, mientras la resistencia no varía en función de estructurar el entrenamiento y entre 12 y 14 años ocurre lo contrario, siendo más factible mejorar la resistencia con planes estructurados con menos influencia sobre la velocidad.

Igualmente, cuando se aplican protocolos estadísticos considerando que las poblaciones no obedecen a condiciones de normalidad, lo que asegura un resultado más confiable, se encuentra que la única capacidad que presenta cambios prácticamente indiscutibles es la velocidad en niños de 8 a 11 años, por tanto, la conclusión más contundente de esta comparación tiene que ver con la recomendación de estructurar trabajos de densidades grandes en edades de 8 a 11 años con una certeza importante de incidencia en mejoras de la velocidad ($p=0,002$), tal valor da para una valoración del efecto altamente significativa.

La planificación tradicional sigue siendo la más recomendada para las categorías infantiles y juveniles y se recomienda en el entrenamiento de estas categorías seguirla sin tener temor de no obtener rápidos resultados, ya que se está formando deportistas hacia un futuro; lo que se realizó en estos dos trabajos va en esta dirección, verificar que en la medida en que se planifique de una manera estructurada y se controlen las variables adecuadas, la planificación tradicional produce excelentes beneficios en la iniciación y formación deportiva y posiblemente no se tiene la necesidad de abandonar tal paradigma de planificación en los procesos en estas etapas de la vida deportiva.

Se verificó en el presente trabajo que los paradigmas de tablas de control de volumen e intensidad que se proponen en el modelamiento (Agudelo, 2012) tienen una oportuna incidencia para programar de forma tradicional tales componentes de carga en estas edades.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agudelo, C. (2012). *Planificación del Entrenamiento Deportivo por Modelamiento*. Armenia: Kinesis.
- Blanco, A. (1994). *Temario de oposición secundaria*. Madrid: INDE Publicaciones.
- Brown, L. y Ferrigno, V. (2007). *Entrenamiento de velocidad, agilidad y rapidez*. Barcelona: Editorial Paidotribo.
- Cobos, P. (1995). *El desarrollo psicomotor y sus alcances*. Madrid: Editorial Pirámide.
- Durand, M. (1987). *El niño y el deporte*. Editorial Paidós.
- Echavarría, H., Alcaraz, D. y Ceballos, J. (2012). *Efecto de un plan de entrenamiento en Fútbol Salón*. Editorial Académica Española.
- Grosser, M. (1990). *Alto Rendimiento deportivo: planificación y desarrollo*. Barcelona: Editorial Martínez Roca
- Harre, D. (1973). *Teoría del Entrenamiento Deportivo*. La Habana: Editorial Científico Técnica.
- Heyward, V. (2008). *Evaluación de la Aptitud Física y prescripción del ejercicio*. Bogotá: Panamericana.
- Jacob, F. (1991). Función e importancia de las cualidades coordinativas. *Revista Stadium*. (147) 36-40.
- Jauregui, G. y Ordóñez, O. (1993). *Aptitud Física: pruebas estandarizadas en Colombia*. Bogotá: Editorial Nueva Ley.
- Katis, A. y Kellis, E. (2009). Effects of small-sided games on physical conditioning and performance in young soccer players. *Journal of Sports Science and Medicine*, 8, 374-380.
- Matveév, L. (1977). *Periodización del Entrenamiento Deportivo*. Madrid: Instituto Nacional de Educación Física.
- Navarro F. (2004). Entrenamiento adaptado a los jóvenes. *Revista Educación y Deporte*, 335, 61-80.
- Pombo, F. (2007). La velocidad de las piernas en el fútbol sala. *Revista profesional de Fútbol y Fútbol*, 3.
- Prieto, I. (2006). Las capacidades condicionales en el joven jugador de fútbol sala. *Revista digital efdeportes.com*, 99, 1-1.
- Riveiro, J. (2000). *La preparación física del fútbol sala*. Sevilla: Editorial Wanceulen.
- Rubio Hurtado, M. J. y Berlanga Silvente, V. (2012). Cómo aplicar las pruebas paramétricas bivariadas t de Student y ANOVA. *Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 5(2), 83-100.
- Tejada, J. y Peñas, J. (2003). *Entrenamiento de base en el fútbol sala*. Barcelona: Editorial Paidotribo.
- Vasconcelos, A. (1996). *Planificación y organización del entrenamiento deportivo*. Barcelona: Editorial Paidotribo.
- Weineck, J. (2005). *Entrenamiento total*. Barcelona: Editorial Paidotribo.

LA LÚDICA COMO ESTRATEGIA PEDAGÓGICA PARA FORTALECER LA CONVIVENCIA ESCOLAR

LUDIC AS A PEDAGOGICAL STRATEGY FOR STRENGTHENING SCHOOL COEXISTENCE

Patricia Posso Restrepo¹
 Miriam Sepúlveda Gutiérrez²
 Nemesio Navarro Caro³
 Carlos Egidio Laguna Moreno⁴

Resumen

En el presente artículo se plantea la lúdica como una opción pedagógica que fortalece la convivencia pacífica entre los estudiantes del grado tercero de la Institución Educativa Distrital Brasilia Bosa jornada tarde. En este documento se evidencia la importancia que tuvo el juego en el desarrollo social de los niños, además del uso de estrategias prácticas de convivencia que fueron encaminadas a la conciliación, a la apropiación del juego triádico y al respeto de los derechos humanos.

El estudio se inserta en la modalidad de investigación de campo, de carácter cualitativo, descriptivo-interpretativo, cuya población comprende 120 niños entre 8 y 10 años y de la cual se tomó una muestra de 40 estudiantes teniendo en cuenta aquellos que presentan dificultades a nivel de convivencia. Como instrumentos para la recolección de datos se utilizó el revelador del cociente mental triádico, la encuesta a estudiantes y padres de familia y las entrevistas directas con los docentes que laboran en dicho grado. Los resultados obtenidos evidencian que la lúdica contribuye de manera efectiva en el mejoramiento del comportamiento de los estudiantes, fortaleciendo a su vez las relaciones interpersonales para lograr una convivencia pacífica en la escuela.

Palabras claves: Lúdica, estrategia, convivencia, juego, conciliación.

Abstract

In this paper, playful poses as an educational option that strengthens peaceful coexistence among Third grade students of School District Brasilia Bosa, in the afternoon shift. In this document the importance of playing in the social development of children, and the use of practical coexistence strategies that were aimed at reconciliation, the appropriation of triadic playing and respect for human rights is evident.

The study is inserted in the form of field research, qualitative, descriptive-interpretive, and the population includes 120 children between 8 and 10 years and from which a sample of 40 students was made taking into account those who have coexistence issues. As instruments for data collection, a developer of triadic mental quotient was used, the survey of students and parents, and direct interviews with teachers working in that grade. The results show that the playful contribute effectively in improving student behavior, in turn strengthening relationships to achieve peaceful coexistence in school.

Keywords: Ludic, strategy, connivance, game, conciliation.

Fecha de recepción: 11 de octubre de 2014

Fecha de aprobación: 20 de marzo de 2015

Para citar este artículo:

Posso, P., Sepúlveda, M., Navarro, N. y Laguna, C.E. (2015). La lúdica como estrategia pedagógica para fortalecer la convivencia escolar. *Lúdica Pedagógica*, (21), 163-174.

1 Magíster en Ciencias Políticas. Docente investigadora Maestría en Educación Universidad Cooperativa de Colombia. Correo electrónico: patricia.posso@campusucc.edu.co

2 Magíster en Educación. Docente área de inglés en el Colegio Distrital Brasilia Bosa. Correo electrónico: miriam.sepulveda@yahoo.es

3 Magíster en Educación. Docente de Español en el Instituto Técnico Industrial de Zipaquirá. Correo electrónico: nemesionavarrocaro@yahoo.es

4 Magíster en Educación. Docente de Educación Física, de La I.E.D. La Estancia. Correo electrónico: charlymag14@gmail.com

INTRODUCCIÓN

El proyecto de investigación “La lúdica como estrategia pedagógica para fortalecer la convivencia pacífica entre estudiantes del grado tercero del Colegio Brasilia Bosa, jornada tarde” surge como una necesidad sentida frente a la violencia en las relaciones interpersonales, falta de tolerancia y respeto, agresiones físicas y verbales, matoneo entre niños y niñas de la institución, específicamente en el ciclo II de la jornada tarde. Es por esta razón que una de las muchas responsabilidades de los docentes es contribuir a la construcción de bases fuertes de respeto, amor, perdón y compañerismo entre estudiantes implementando estrategias lúdicas para la convivencia que propicien cambios actitudinales y donde se actúe a la vez como agentes socializadores e intermediarios entre la cultura de violencia y la cultura de la paz.

Por consiguiente, se hace necesario crear una estrategia que fortalezca la cultura del buen trato entre estudiantes, especialmente del grado tercero, pues es en esta etapa en la que los niños se agreden por situaciones sencillas de manera verbal y físicamente, en vez de recurrir al diálogo o la conciliación. Esta situación se refleja en los observadores de estudiantes que contienen en su mayoría escritos, compromisos, llamados de atención y descripciones de situaciones de conflicto en clase y en las horas de recreo.

De otra parte, continuamente se realizan citaciones a padres para solucionar situaciones de mal comportamiento e irrespeto, falta de seguimiento de normas e instrucciones y matoneo. En algunas ocasiones, se han encontrado armas que los estudiantes llevan en sus maletas para amenazar e intimidar a sus compañeros.

Ante esta situación, se requiere de una intervención pronta y eficaz que destaque la importancia de aprender a convivir, respetando el derecho a la diferencia y aprehendiendo herramientas para la resolución pacífica de los conflictos.

El proyecto busca desarrollar una intervención que establezca una línea de acción en torno a la solución de conflictos, donde participen los niños del grado tercero, maestros y padres de familia para hacer de la escuela un espacio donde prevalezca la convivencia pacífica. Que el salón de clase sea el espacio amable donde niños y niñas aprendan a reconocerse como seres individuales y se sientan con derecho a ser vistos,

escuchados, tratados y aceptados como cada uno es, con sus cualidades y defectos. Asimismo, el aula ha de servir como escenario de comunicación asertiva y efectiva donde maestros y estudiantes se desenvuelvan para encontrar la solución a los problemas que los afectan, a través de actividades lúdicas que fomenten diferentes formas de expresión, participación, discusión y concertación.

A pesar de la problemática descrita, es notable el cambio de actitud de los estudiantes cuando juegan o comparten en equipo, ya sea en clase o en horas de descanso. Esta situación condujo a plantear el problema de investigación desde la pregunta: ¿qué cambios genera la lúdica como estrategia pedagógica para el fortalecimiento de la convivencia pacífica entre los estudiantes de grado tercero del Colegio Brasilia Bosa Jornada Tarde? A partir del problema planteado, se realizaron consultas de diferentes investigaciones para determinar el estado del arte a nivel internacional, nacional y local, teniendo en cuenta tres grandes categorías: la lúdica, las estrategias pedagógicas y la convivencia pacífica. La triangulación de dichas categorías permitió, en primer lugar, determinar que las actividades lúdicas propician un ambiente placentero y constituyen un factor para enriquecer el desarrollo de niños y niñas, brindándoles mejores posibilidades de expresión y satisfacción en las que se entrelazan el goce, la actividad creativa y el conocimiento. En segundo lugar, se estableció que las estrategias pedagógicas propician en niños y niñas un conjunto de valores éticos y morales que se traducen en la formación de una personalidad estable, crítica, reflexiva, de solidaridad y cooperativismo, consciente de la realidad y capaz de promover y buscar alternativas de solución a los problemas que enfrenta, dando pasos hacia la convivencia pacífica.

Ante lo anterior, la investigación definió como objetivo general determinar los cambios que genera la aplicación de la lúdica como estrategia pedagógica para fortalecer la convivencia pacífica en los estudiantes del grado tercero de la Institución Educativa Brasilia Bosa Jornada Tarde, y como objetivos específicos se siguieron los parámetros del CCT Mínimo, es decir, se exploraron las tres operaciones mentales, saber, hacer y crear, desde los cerebros izquierdo, central y derecho, respectivamente. Waldemar de Gregori (2002) plantea: “el Ciclo Cibernético busca regular y direccionar la marcha evolutiva-transformativa en que se mueve el

mundo” (p. 94). Así pues, se pudo diagnosticar el nivel de convivencia entre los estudiantes del grado tercero, con el fin de reconocer las prácticas individuales y colectivas que potencian u obstaculizan la convivencia pacífica; se establecieron los factores que generan conflicto entre los estudiantes; se diseñó una estrategia lúdica que permitiera intervenir en las prácticas de convivencia y contrarrestaran el conflicto escolar; se implementaron estrategias lúdicas para fortalecer las prácticas de convivencia pacífica en los estudiantes; se evaluaron los efectos que dichas estrategias surtían en los estudiantes y su impacto en las relaciones de convivencia. Teniendo en cuenta lo anterior, se tiene que la lúdica y la convivencia requieren de un escenario de aprendizaje constante.

Para adquirir una cultura de paz, habitar con otros, vivir en buena armonía, coexistir, cohabitar, el hecho de vivir en buena armonía unas personas con otras, es decir de convivir, requiere de un aprendizaje, que los niños y niñas, jóvenes y adultos tienen que adquirir (Betancourt, 2009, p. 51).

En cuanto a la fundamentación del marco teórico de la investigación, se partió de las conclusiones de estudios científicos que evidencian los beneficios de la lúdica para el desarrollo infantil. Igualmente, se tomaron en cuenta aspectos relacionados con las estrategias pedagógicas y su relevante papel en la construcción de conocimiento y desarrollo integral del niño; del mismo modo, se analizaron conclusiones de estudios que han ratificado los efectos positivos de las intervenciones dirigidas a promover la convivencia pacífica. Por ejemplo, Vigostky (1978) afirma que: “la forma más espontánea de pensamiento es el juego, o todo tipo de fantasías que nos permiten imaginar la realización inmediata de los deseos” (p. 16). Aduce también que el juego surge como una necesidad de reproducir el contacto con los demás; que la naturaleza, origen y fondo del juego son fenómenos de tipo social, y que a través del juego se presentan escenas que van más allá de los instintos y pulsaciones internas individuales.

Los componentes teóricos arriba señalados permitieron plantear el supuesto o hipótesis de la investigación: si se implementa la lúdica (específicamente el juego) como estrategia pedagógica en los estudiantes del grado tercero del Colegio Brasilia Bosa jornada tarde, se fortalecerá entre ellos la convivencia pacífica.

Metodológicamente, se desarrolló una investigación cualitativa con el fin de buscar un acercamiento a las relaciones culturales y sociales del entorno escolar y así poder conocer la realidad tal como la viven los estudiantes. Esto permitió indagar el porqué y el cómo de los conflictos y la violencia que se presenta en el aula de clase en la hora de recreo y a la salida de la institución.

Siguiendo a Tamayo y Tamayo (2002), se describió, analizó, interpretó y registró cada una de las distintas situaciones que rodean el contexto escolar, específicamente los conflictos y la violencia entre los niños y las niñas del grado tercero de la Institución Educativa Brasilia Bosa. Se delineó una investigación basada en el trabajo de campo, con observaciones directas, revisión de observadores de estudiantes, descripción de situaciones de conflicto a través del diario de campo, encuestas a estudiantes y entrevistas a docentes del grado tercero, coordinadora de convivencia y orientadora y aplicación del revelador del cociente mental tríadico a una muestra representativa de estudiantes del grado tercero. Esto permitió encontrar las razones o causas que fundamentan la argumentación del proyecto y ha permitido implementar la lúdica como estrategia que promueve ambientes de convivencia pacífica.

Se pudo determinar, por medio del Revelador del Cociente Mental Tríadico (RMCT) de De Gregori (2002), la dominancia cerebral de los grupos para fortalecer y ensamblar esos tres cerebros para hacerlos más competitivos en el pensar, el sentir y el actuar. Esto permitió establecer un balance mental, es decir, evitar que haya una desproporción tríadica.

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

El proyecto se fundamentó teóricamente en las conclusiones de los estudios que han evidenciado la lúdica como una dimensión del desarrollo humano, la cual fomenta el desarrollo psicosocial, la adquisición de saberes, la conformación de la personalidad, es decir, encierra una gama de actividades donde se cruzan el placer, el goce, la actividad creativa y el conocimiento.

La lúdica es más bien una condición, una predisposición del ser frente a la vida, frente a la cotidianidad. Es una forma de estar en la vida y de relacionarse con ella en esos espacios cotidianos en que se produce disfrute,

goce, acompañado de la distensión que producen actividades simbólicas e imaginarias con el juego. La chanza, el sentido del humor, el arte y otra serie de actividades (baile, amor, afecto) que se producen cuando se interactúa con otros, sin más recompensa que la gratitud que generan dichos eventos (Jiménez, 2002, p. 42).

La lúdica es una actividad complementaria del desarrollo del ser humano que le da sentido a la vida y la enriquece diariamente.

La lúdica adorna la vida, la completa y es, en este sentido, imprescindible para la persona, como función biológica para la comunidad, por el sentido que encierra, por su significación, valor expresivo, y las conexiones espirituales y sociales que crea; en una palabra como función cultural (Huizinga, 2005, p. 26).

La lúdica es una manera de vivir la cotidianidad, es decir, de sentir placer y valorar lo que acontece percibiéndolo como acto de satisfacción física, espiritual o mental. La actividad lúdica propicia el desarrollo de las aptitudes, las relaciones y el sentido del humor en las personas.

Motta (2004) plantea: “la lúdica es un procedimiento pedagógico en sí mismo. La metodología lúdica existe antes de saber que el profesor la va a propiciar. La metodología lúdica genera espacios y tiempos lúdicos, provoca interacciones y situaciones lúdicas”. (p. 23). La lúdica se caracteriza por ser un medio que resulta en la satisfacción personal a través del compartir con la otredad.

En opinión de Waichman (2000), es imprescindible la modernización del sistema educativo para considerar al estudiante como un ser integral, participativo, de manera tal que lo lúdico deje de ser exclusivo del tiempo de ocio y se incorpore al tiempo efectivo de y para el trabajo escolar.

Para Torres (2004), lo lúdico no se limita a la edad, tanto en su sentido recreativo como pedagógico. Lo importante es adaptarlo a las necesidades, intereses y propósitos del nivel educativo. En ese sentido, el docente debe desarrollar la actividad lúdica como estrategias pedagógicas respondiendo satisfactoriamente a la formación integral del niño y la niña.

La lúdica hace referencia al disfrute que produce el juego docente, es decir, trabajar con personas cuya

actividad educativa les significa una permanente confrontación con sus sentidos de la vida, la educación, la escuela, las diferentes maneras de asumir el amor, por su profesión y lo cotidiano, como también las mismas contradicciones que estas nos producen. El juego se vive desde la guerra y para el disfrute. En este sentido, la lúdica es igualmente “la capacidad de disfrutar plenamente todos los momentos de la guerra o más concretamente del encuentro con el otro” (Velandia, 2006, p. 2).

Es claro que con los planteamientos anteriores se tiene que empezar a conjugar el verbo *ludear* en todos los tiempos y con todas las personas para que produzca el efecto deseado. De otra parte, hay un aspecto pedagógico importante ligado a la lúdica y es la convivencia pacífica. Se sabe que a través del juego los estudiantes aprenden a expresar y a controlar sus emociones, a relacionarse; Betancourt (2009) esboza que en la actividad lúdica se desarrolla una verdadera integración socioemocional; es decir, se ponen en escena el manejo adecuado de las relaciones intrapersonales, interpersonales y sociales, que evidencian la existencia o no de conflictos.

Es importante resaltar que los seres humanos son emocionales y que actúan según el contexto o la situación que vivan; por consiguiente, se hace necesario aprender a manejar esas emociones al momento de abordar situaciones de conflicto, de expresar sentimientos de amor, odio, tristeza, alegría, entre otros, y de proyectarse como un ser social.

La emoción funda lo social: sin la aceptación del otro en la convivencia, no hay fenómeno social. El amor es la emoción que constituye el dominio de acciones en que nuestras interacciones recurrentes con otro hacen al otro un legítimo otro en la convivencia. En cambio, las interacciones recurrentes en la agresión interfieren y rompen la convivencia” (Velandia, 2006, p. 48).

Para llegar a una convivencia pacífica, hay que definir reglas comunes, de respeto y tolerancia con los demás; saber que cohabitamos en un pluriuniverso y cada uno de nosotros es un verso más que siempre va a estar coexistiendo con otros. Giménez (2005) plantea: “la convivencia exige tolerancia en el sentido no de concesión graciosa paternalista, y misericorde al otro, al que se domina, sino en el sentido de aceptar aquello que es diferente” (p.10). Es así como la convivencia requiere el

establecimiento de unas normas colectivas, las llamadas precisamente *normas de convivencia* en el lenguaje coloquial. La relación de convivencia no pone el acento solo en el respeto y tolerancia de lo particular, distinto u opuesto del otro, sino también en lo que une, en lo que se converge: un espacio, una regulación social del tiempo, unas responsabilidades, el uso de determinados recursos y herramientas. Todo ello exige acordar y convenir reglas del juego aceptadas y cumplidas por todos.

El conflicto forma parte de la vida, es el motor de nuestro progreso. Sin embargo, en determinadas condiciones puede conducir a la violencia, incluso en contextos, como la escuela, en los que por su naturaleza educativa resulta más sorprendente su existencia. (Díaz-Aguado, 2002).

Para contrarrestar este fenómeno, es preciso enseñar a resolver conflictos (incluidos los relacionados con procedimientos de disciplina) de forma constructiva (pensando, dialogando, negociando, a través de la mediación, de la colaboración, etc.). Se deben crear contextos normalizados, asambleas de aula donde prime la democracia y se generen espacios que permitan la resolución de conflictos.

Finalmente, Kreidler (1984), quien planteó la resolución creativa de conflictos, expresaba que este mecanismo no intenta eliminar los conflictos del aula. Dice que ello no es posible ni deseable. Pero que, en cambio, en esta línea se apunta a reducir los conflictos y a brindar herramientas que sirven para enfrentar los conflictos de manera más eficaz y constructiva con las diferencias que ocurran en el aula.

METODOLOGÍA

La metodología utilizada para la consecución de los resultados que se evidencian en este artículo fue de tipo cualitativo, cuyo propósito fue explorar las relaciones sociales y describir la realidad tal como la evidencian los estudiantes de la institución en mención. Permitted investigar el porqué y el cómo de los conflictos y la violencia que se presenta en el aula de clase y en la hora de recreo. A la vez, se tomó el modelo descriptivo-interpretativo, y se basó en la rigurosidad de la investigación científica. Tamayo y Tamayo (2002) afirma: “la investigación científica es un proceso que, mediante la aplicación del método científico, procura

obtener información relevante y fidedigna para entender, verificar, corregir o aplicar el conocimiento” (p. 37). En este caso, la investigación se basó en la conflictividad presente en niños y niñas del grado tercero de la Institución Educativa Brasilia Bosa para luego tomar las medidas adecuadas de corrección de esas conductas.

Asimismo, se desarrolló un proceso investigativo, el cual se caracterizó por ser una investigación aplicada de campo, con base en observaciones directas, revisión de observadores de estudiantes, descripción de situaciones de conflicto a través del diario de campo, encuestas a estudiantes y padres, además de entrevistas a docentes del grado tercero, coordinadora de convivencia y orientadora y aplicación del revelador del cociente mental triádico en 120 estudiantes del grado tercero. Los hechos u observaciones fueron analizados para encontrar las razones o causas que fundamenten la argumentación del proyecto y permitieron implementar la lúdica como estrategia que promueve ambientes de convivencia pacífica. Los datos recolectados luego de la aplicación del revelador permitieron identificar la dominancia cerebral de los grupos y determinar el porqué de los comportamientos y actuaciones de los estudiantes en determinadas situaciones de convivencia.

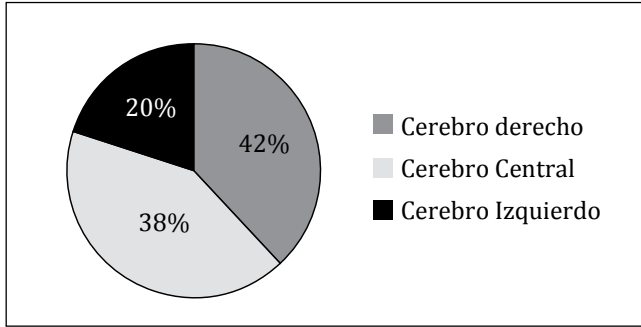
Este proceso se llevó a cabo por medio del Revelador del Cociente Mental Triádico (RMCT), que, según De Gregori (2002), puede diagnosticar las manifestaciones del cerebro triuno o triádico en cuanto al comportamiento proporcional o desproporcional que inciden en el desempeño educativo y social del estudiante, las cuales son necesarias conocer e identificar en cada uno, con el objeto de incidir conscientemente en el desarrollo de las operaciones, habilidades y facultades mentales, en especial las relacionadas con pensar, crear-imaginar-sentir y concretar-actuar.

RESULTADOS

Revelador del cociente mental triádico de los estudiantes del ciclo II del Colegio Brasilia Bosa

El revelador del cociente mental triádico fue aplicado a una muestra de 40 estudiantes (20 niños y 20 niñas), donde un 42% muestra un cerebro derecho dominante (emocionales), seguidos de un cerebro central (operativo) con el 38% y, finalmente, el cerebro izquierdo (lógicos) con un 20% (figura 1).

Figura 1. Revelador del cociente mental tráfido.



Fuente: los autores.

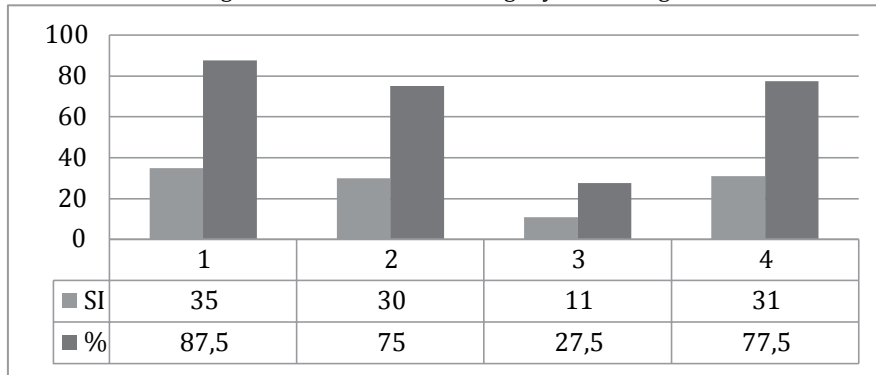
El 42% de los estudiantes son más emocionales, con predominancia del cerebro derecho. Este resultado refleja que a la hora de enfrentar alguna situación conflictiva, los estudiantes presentan una actitud

deliberada, es decir, actúan por meros impulsos, mostrando su parte emocional del cerebro derecho, seguidos de una acción práctica que desemboca en agresiones verbales y físicas que se reflejan en su cerebro central, y dejando poco espacio a la reflexión, el diálogo, la conciliación, la lógica concertada de los problemas que está inserta en su cerebro izquierdo.

ENCUESTA ESTUDIANTES GRADO TERCERO

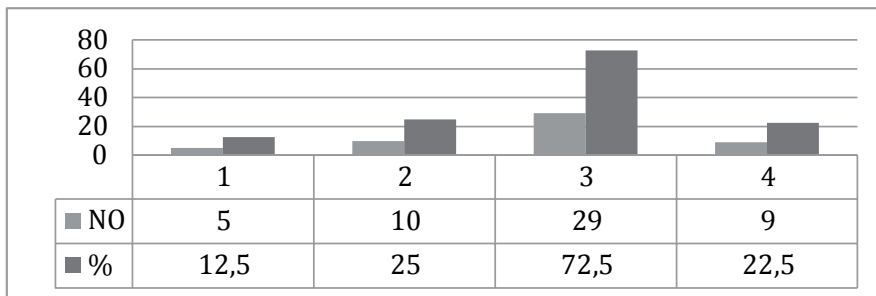
Se seleccionaron cuarenta estudiantes de los cuatro grupos del grado tercero, teniendo en cuenta aquellos que presentaban mayores dificultades a nivel de convivencia. A continuación se presenta el resultado obtenido en la aplicación de este instrumento a través de las siguientes figuras:

Figura 2. Convivencia en el hogar y en el Colegio.



Fuente: los autores.

Figura 3. Convivencia en el hogar y en el Colegio.



Fuente: los autores.

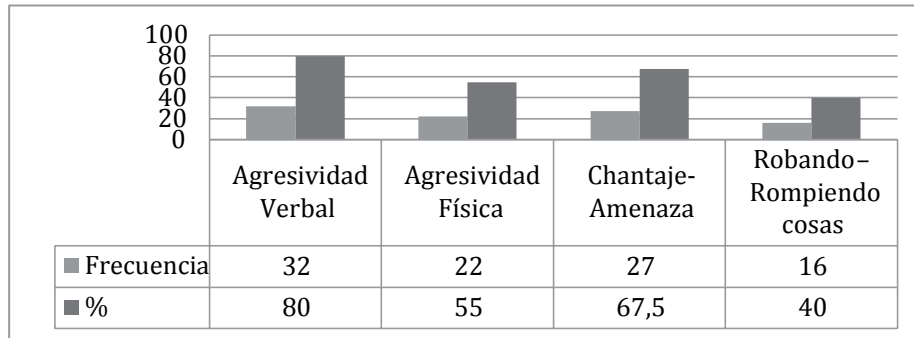
Ante la pregunta ¿consideras que la convivencia en tu hogar es buena? El 87,5% de los estudiantes manifiesta que en sus hogares prevalece una buena convivencia, se sienten a gusto con sus familias y no son frecuentes los conflictos. Sin embargo, un 12,5% evidencia que en sus hogares hay deficiencias en la convivencia, pues muchos de ellos viven en medio de familias disfuncionales, violencia intrafamiliar y dificultades económicas que desatan conflicto y confusión.

Para la segunda pregunta, en tu casa, ¿hay diálogo para solucionar los conflictos?, el 75% evidenció que el diálogo es la mejor opción que tienen sus familias para solucionar las dificultades en paz, respeto y comprensión; pero solo el 25% manifiesta que falta acudir al diálogo cuando se presentan conflictos en casa, pues en algunas ocasiones se recurre a la violencia, las malas palabras y el irrespeto.

En la tercera pregunta, la mayor parte de los estudiantes encuestados (72,5%), se considera que la convivencia en el Colegio Brasilia Bosa no es buena. Lo anterior da a entender que allí se dan situaciones en las que los niños se agreden física y verbalmente, se irrespetan y afectan la convivencia pacífica. Por otro lado, solo un 27,5% refleja estar feliz en la institución, pues consideran que la convivencia es buena.

En la cuarta pregunta, ¿crees que hay muchos conflictos en el Colegio?, el 77,5% de los estudiantes seleccionó sí como respuesta. Esto demuestra que hay deficiencias en las relaciones interpersonales entre los niños de la institución debido a los conflictos que allí se presentan. Por el contrario, un 22,5% manifiesta que en la institución no se presentan conflictos y hay sana convivencia.

Figura 4. Tipos de conflictos en el colegio.

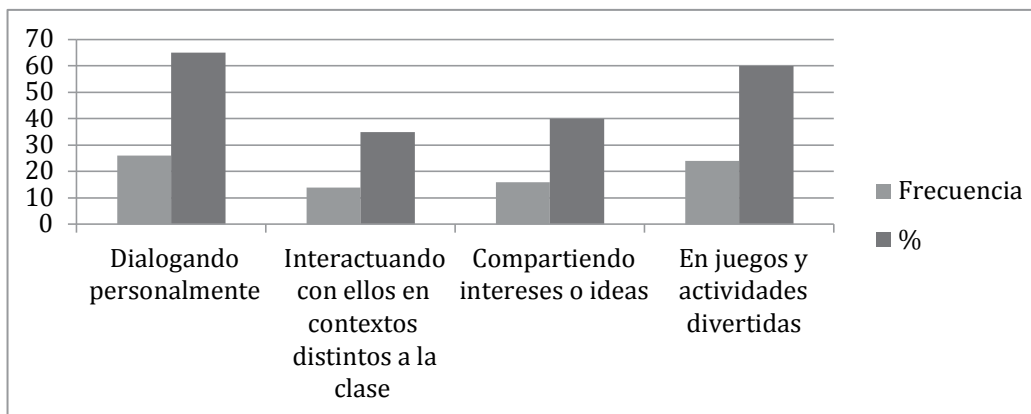


En esta pregunta, los estudiantes podían elegir una o varias opciones de respuesta. Por tal razón, los porcentajes de cada respuesta se mantienen en un rango de 0% a 100%.

Al observar la figura 4, se evidencia que el 80% de los conflictos se presenta por agresividad verbal. Es evidente que el mal vocabulario predomina en los estudiantes de grado tercero, es común escuchar apodos, malas palabras, específicamente groserías que ofenden y humillan a los demás, haciéndoles sentir inferiores

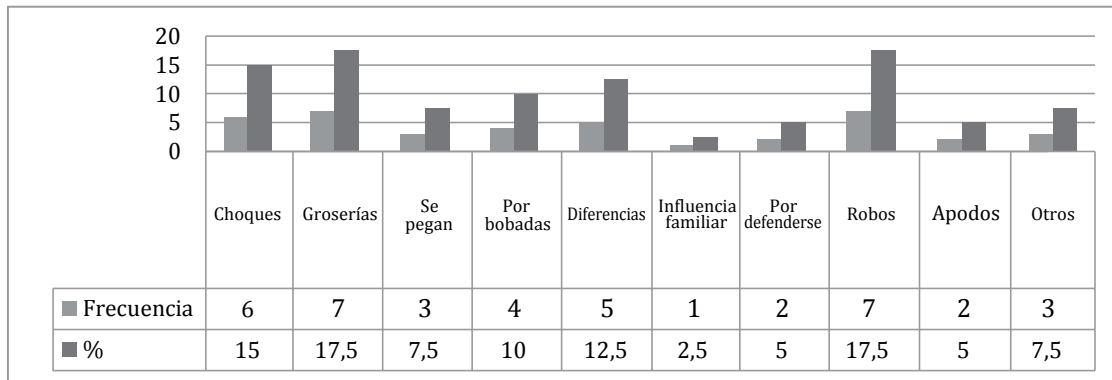
e irrespetados, generando así los conflictos. Seguidamente, con un 67,5%, los chantajes y amenazas que utilizan los estudiantes como mecanismo para intimidar a los compañeros y conseguir sus propósitos. Un 55% que recurre a la agresividad física soluciona los problemas a golpes, dejándose llevar por el enojo y la falta de control de sus impulsos. En menor porcentaje, los estudiantes consideran que se presentan los conflictos por robos y romper cosas.

Figura 5. Maneras de solucionar conflictos con compañeros.



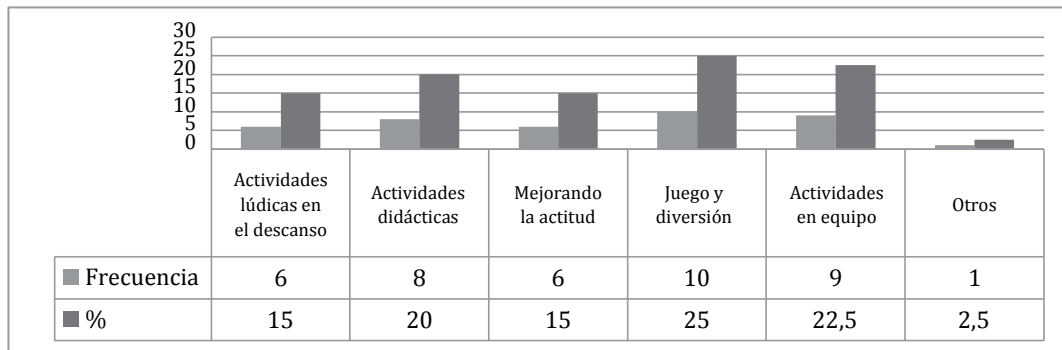
Un 65% de los niños del grado tercero que fueron encuestados coincidieron en que la mejor forma de solucionar los conflictos es a través del diálogo, mientras que un 60% manifestó que cuando compar- ten y participan en juegos y actividades divertidas se dejan de lado los conflictos y se fortalece la amistad.

Figura 6. Razones por las que se enfrentan los compañeros.



Muchas cosas mueven a los niños a enfrentarse y lastimarse, se puede verificar en la figura, pero teniendo en cuenta lo escrito por los niños, son las malas palabras, específicamente las groserías y los robos en mayor proporción, con un 17,5% cada una, las que alteran su comportamiento haciendo que reaccionen en forma negativa.

Figura 7. Estrategias para mejorar la convivencia.



Los niños hacen varias propuestas que se visualizan en la figura, pero un 25% de las respuestas corresponden al juego y la diversión como una de las estrategias más efectivas para fortalecer la convivencia entre estudiantes. Es notorio también que un 22,5% resalta el trabajo en equipo como otra forma de contrarrestar el conflicto.

Figura 8. ¿El juego mejora la convivencia?

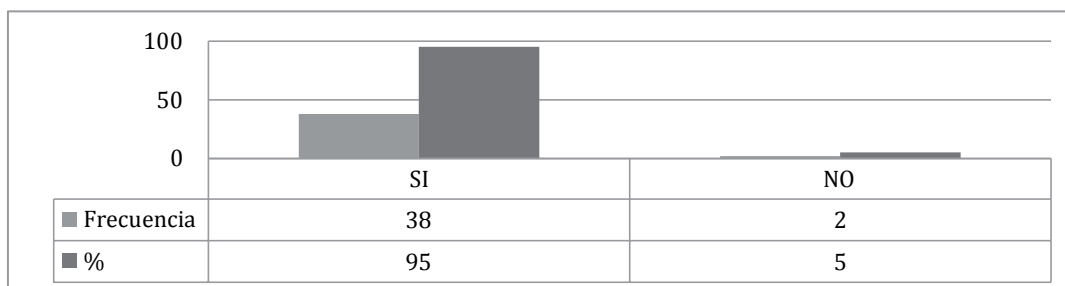
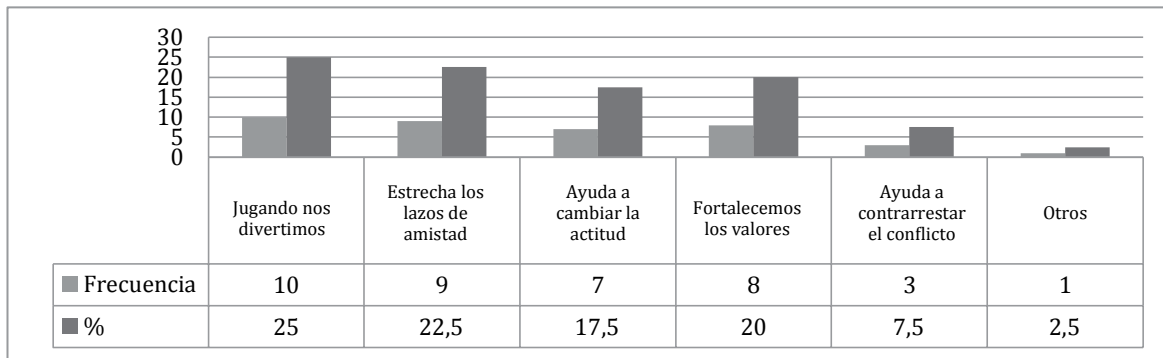


Figura 9. Razones por las que el juego mejora la convivencia.



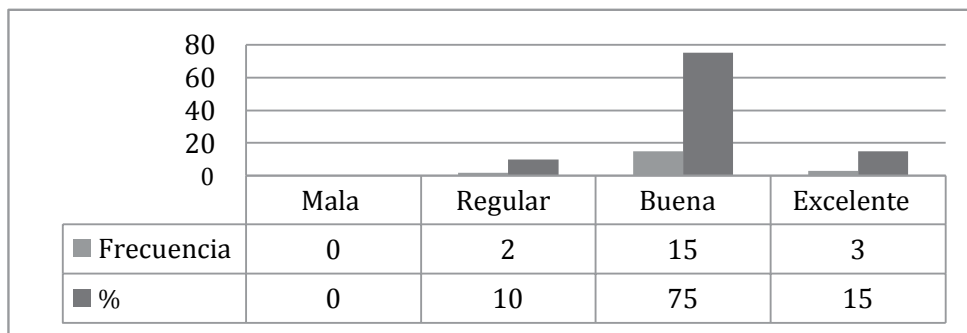
Un 95% de los niños encuestados considera que el juego ayuda a mejorar la convivencia entre compañeros porque es en ese momento en el que pueden aprender y divertirse, estrechan lazos de amistad, se

fortalecen los valores, lo cual permite cambiar de actitud en situaciones de conflicto ayudando así a contrarrestar el conflicto y fomentando una cultura de paz.

ANÁLISIS DE LAS ENCUESTAS REALIZADAS A LOS PADRES DE FAMILIA DE LOS ESTUDIANTES DE TERCER GRADO DEL COLEGIO BOSA BRASILIA JORNADA TARDE

En relación con los padres de familia, se encontró:

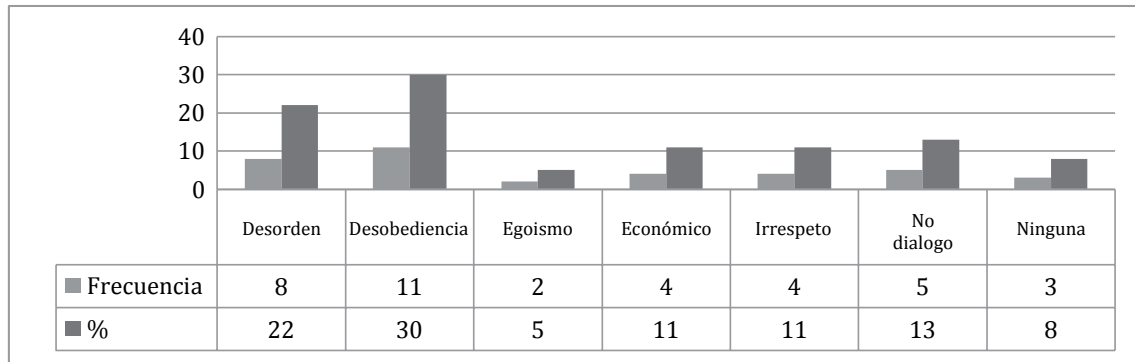
Figura 10. ¿Cómo considera usted la convivencia en su hogar?



El 75% de la población encuestada expresa tener una buena convivencia en su hogar, el 10%, regular y el 15%, excelente. El mayor porcentaje de los padres que está conforme con la convivencia general de sus hogares no expresa inconformidades y cree que es agradable su hogar en cuanto a convivencia compete. Otra interpretación es que están acostumbrados a las situaciones vividas en el hogar, ya que si estuvieran felices hubiesen declarado la opción de excelente. Los dos porcentajes menores están identificados con los casos

posiblemente extremos, ya que es difícil que un padre de familia reconozca públicamente que la convivencia en su hogar es mala, por esto la convivencia regular es el caso antagónico de la excelente, sin embargo, es preocupante que solo el 15% de las familias encuestadas expresen que gozan de una convivencia excelente, o sea, están a gusto en su hogar. El 10% restante es aún más preocupante, ya que para reconocer públicamente que se está viviendo una regular condición de convivencia debe haber una crisis al interior de la familia.

Figura 11. ¿Qué situaciones generan conflicto en su hogar?



La figura 11 responde al cuestionamiento sobre las situaciones que generan más conflicto en la casa, los porcentajes más altos son atribuidos a la desobediencia y el desorden, respectivamente. El factor económico, el irrespeto y la falta de diálogo gozan de porcentajes bajos y casi proporcionados, el egoísmo tiene el más bajo, y el 8% restante se le atribuye a las familias que expresan no tener dificultades convivenciales. Los porcentajes más altos revelan que las causas por las cuales existen más dificultades convivenciales en los hogares están directamente relacionadas con las relaciones verticales entre padres e hijos, ya que evidencian poco valor por la autoridad y las responsabilidades domésticas, contrastando con el egoísmo, que está más afín con las relaciones entre pares. Se puede interpretar que los niños tienen más diferencias con sus padres que con sus hermanos. Llama la atención que, aunque son familias de escasos recursos, el porcentaje de conflictos convivenciales por el factor económico es bajo.

Según lo anterior, se pudo observar que para los padres de familia las situaciones de conflicto como diferencias, discusiones (estas con todos los lenguajes corporales y las expresiones con el contenido emocional de las que están cargadas) son normales y hacen parte del diario vivir al interior de sus hogares, es decir, quienes imparten los estímulos convivenciales en casa lo hacen cargado de debilidades, obedeciendo a una condición sociocultural en las familias.

RESULTADOS DE LA ENTREVISTA A LOS DOCENTES

En relación con el cuerpo docente, se estableció que reconocen las fallas de indisciplina y poca convivencia que existe entre estudiantes, asociadas al mal manejo

que estos hacen de sus relaciones interpersonales y de la falta de acompañamiento por parte de sus padres, especialmente la ausencia de afecto y tolerancia.

Los docentes manifiestan que la problemática de convivencia en el grado tercero se ve reflejada en las reacciones explosivas de los estudiantes con sus pares, especialmente cuando están sin la presencia de un tutor o autoridad; igualmente, los docentes hacen énfasis en la necesidad de implementar una estrategia para controlar y mejorar la convivencia y por las características propias del juego, mencionadas con anterioridad, las actividades lúdicas son el elemento de mayor impacto en la aplicación de una nueva alternativa convivencial en la institución.

DISCUSIÓN

Los estudiantes del grado tercero de la IED Brasilia Bosa presentan dificultades convivenciales por diferentes causas, reflejadas en las encuestas de diagnóstico.

De acuerdo con Vygotsky (1978), el niño construye su aprendizaje por la influencia de su entorno social, es decir, los ambientes pacíficos o conflictivos influyen en él de una u otra manera. Es notable cómo el espacio escolar está nutrido por diversos conflictos de forma periódica, afectando la convivencia de los educandos, con el agravante que no existen recursos pertinentes y eficaces de conciliación. Los modelos de referencia son los que ofrecen los malos manejos en la resolución de conflictos, es así como la forma más natural y común de resolver sus diferencias es por las vías de hecho, aunque teóricamente se mencione el diálogo como la manera más racional y acertada. Este es solo un concepto que hasta el momento no se ha logrado llevar a la práctica.

Lo anterior evidencia la dominancia de los cerebros derecho y central en los estudiantes y, por consiguiente, sus reacciones son más intuitivas y emotivas, sin dar lugar a la reflexión de sus acciones, y aunque son conocedores de la herramienta del diálogo como una buena estrategia para la convivencia pacífica, no han dado el paso en esa dirección, reflejando así el desequilibrio de lo planteado por De Gregory (2002) sobre la necesidad de ensamblar mínimo las tres operaciones mentales saber, hacer y crear. En este caso se sabe, pero el hacer y el crear no son consecuentes con el saber.

Es aquí donde se evidencia la importancia de utilizar la lúdica como herramienta para transformar las reacciones violentas, agresivas, impulsivas y emotivas a conscientes, por la condicionalidad que el juego le propone. Las actividades dirigidas intencionalmente para fortalecer la convivencia promueven el buen trato, el respeto y la adquisición de los valores éticos en pro de una personalidad reflexiva, crítica y solidaria, ya que estos comportamientos se aprenden en actividades placenteras despojadas de ambientes hostiles. Así nace el aprendizaje de la coexistencia y la cohabitabilidad de la que habla Betancourt (2009).

Los juegos permiten las interacciones lúdicas consigo mismo y con el otro, lo cual lo convierte en un procedimiento pedagógico para promover las situaciones planeadas por el docente, ya que cuando se juega la vida adquiere un sentido, no importa que no haya una recompensa, esta será el disfrute de participar, así es posible conseguir las reflexiones pertinentes en la creación de la conciencia de los niños en sus relaciones convivenciales. En este punto se enfatiza la opinión de Waichman (2000), que expresa la importancia de modernizar el sistema educativo para que la lúdica deje de ser exclusiva del tiempo de ocio y sea un elemento efectivo incorporado al trabajo escolar.

El reto para la plataforma educativa es implementar la lúdica como esa alternativa seria en la transformación de los modelos pedagógicos, o por lo menos los proyectos de convivencia, transformando el escenario educativo reglamentado en condiciones legalista penitentes a un modelo donde el juego retoma su lugar de importancia en la consolidación de una sociedad que educa y prepara a través de las formas jugadas.

CONCLUSIONES

Por lo anterior, se concluye que el juego, además de tener un gran valor educativo para el niño desde el punto de vista pedagógico, constituye una actividad vital espontánea y permanente del niño, a partir del cual crea y fomenta normas de relaciones sociales, culturales y morales, convirtiéndose por demás en un agente de transmisión de ideas. Desde el juego se descubren en los niños valores, aptitudes físicas que posteriormente se pueden ir perfeccionando, pues desde los juegos simbólicos se realiza su identificación con el mundo externo.

Por otro lado, la implementación del Decálogo del Buen Trato de González (1998) titulado "La lúdica como estrategia pedagógica para fortalecer la convivencia pacífica entre estudiantes del grado tercero de la Institución Educativa Distrital Brasilia Bosa, jornada tarde", enriqueció y fortaleció la investigación, ya que constituye una guía efectiva para enfrentar la violencia y el maltrato, reconociendo que es imperativo crear condiciones y desarrollar las estrategias necesarias para aumentar la cultura ciudadana con un lenguaje positivo, capaz de emprender acciones tendientes a favorecer y propiciar el crecimiento individual y cultural, y poder cortar la violencia enraizada en ellos desde el vientre. En la medida en que se adquieren nuevas herramientas de convivencia, entre ellas el manejo del conflicto a través de la lúdica y de la puesta en escena del juego triádico, de la conciliación, el trabajo en equipo y el manejo de las emociones, se puede construir la convivencia pacífica anhelada.

En este mismo orden, y siguiendo la teoría de Kreidler (1984), se ha propiciado un aula pacífica, implementando actividades más cooperativas donde los jóvenes aprenden a trabajar juntos y a confiar, ayudar y a compartir entre sí. Se han creado espacios reales de comunicación como charlas, cineforos, mesa redonda, entre otros, donde los estudiantes pueden aprender a expresar sus ideas y confrontarlas con sus compañeros, sin agresiones o peleas; asimismo, ellos adquieren agudeza visual y auditiva para comunicarse con precisión y escuchar de manera sensible y crítica. Igualmente, se han implementado talleres de sensibilización con el propósito de motivar la tolerancia y el respeto entre los niños para que valoren las diferencias de las personas y entiendan los prejuicios y cómo funcionan.

Por medio de actividades lúdicas, se ha logrado potenciar la expresión emocional positiva de los niños para que aprendan a expresar sus sentimientos, particularmente el enojo y la frustración, de maneras que no son agresivas o destructivas y aprenden autocontrol. Finalmente, apoyados en los juegos de aprendizaje y diversión, se ha incentivado la resolución de conflictos entre los niños con el fin que aprendan habilidades para responder creativamente ante los conflictos en el contexto de una comunidad que brinda apoyo y afecto. La tarea está encaminada a ser una sociedad más humana y feliz, apartada de la violencia como manifestación natural del ser humano.

PROPUESTA

Desde la escuela, específicamente desde el Colegio Brasilia Bosa, se quiere iniciar el proceso de cambio con aportes a través de la implementación de estrategias lúdicas que fortalezcan la convivencia pacífica entre estudiantes del grado tercero jornada tarde. Esta propuesta se fundamenta en el desarrollo integral de la persona como un ser que evoluciona y se desenvuelve

en diversos escenarios sociales en los cuales se evidencien conductas positivas que permitan resolver los conflictos mediante la conciliación.

El desarrollo del proyecto se implementará de manera proporcional orientado desde el Ciclo Cibernético de Transformación (CCT) desarrollado por De Gregori (2000), buscando mejorar los ambientes escolares por convencimiento de la importancia que estos tienen en la actuales y futuras generaciones, sin la presión de un entorno familiar o social, enfocándose hacia el descubrimiento del verdadero sentido que se tiene del aprendizaje en el aula escolar, dominados por los imaginarios obtenidos a lo largo de la vida. El CCT posibilita múltiples aplicaciones en la educación, algunos son el cultivo tricerebral, el diseño de un plan curricular basado en talleres lúdicos, implementación de objetos de aprendizaje en Moodle y eXeLearning y, sobre todo, un vínculo común con las metodologías activas de enseñanza para el aprendizaje: ciclo del aula dinámica, reunión de equipos, aprendizaje basado en problemas, aprendizaje basado en proyectos, aprendizaje con método de casos y la investigación acción participativa.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Betancourt, S. (2009). *Tesis doctoral: estrategias de enseñanza y aprendizaje que desarrollan competencias socioemocionales*. Recuperado de <http://es.scribd.com/doc/60537835/estrategias-de-ensenanza-y-aprendizaje-que-desarrollan-competencias-socioemocionales-tesis-doctoral>
- De Gregori (2002). *Construcción familiar-escolar de los tres cerebros*. Bogotá: Kimpres.
- Díaz-Aguado, M. (2002). *Convivencia escolar y Prevención de la violencia*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Giménez, C. (2005). *Convivencia: conceptualización y sugerencias para la praxis*. Madrid:
- Cuadernos del Observatorio de las Migraciones y de la Convivencia Intercultural de la Ciudad de Madrid.
- González, M. (1998). Decálogo del Buen Trato. *El Tiempo*. Recuperado de <http://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-837172>
- Huizinga J. (2005). *Homo Ludens: el juego y la cultura*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Jiménez, B. (2002) *Lúdica y recreación*. Bogotá: Editorial Magisterio.
- Kreidler, W. (1984). *Creative conflict resolution*. Estados Unidos: Ed. Scott, Foresman and Company.
- Motta, C. (2004). *Fundamentos de la educación*. Colombia: Cerlibre.
- Tamayo y Tamayo, M. (2002). *El proceso de la investigación científica*. México: Limusa Noriega Editores.
- Torres, L. (2004). *Tres enfoques teórico-prácticos*. México: Trillas.
- Velandia, M. (2006). *Estrategias para construir la convivencia solidaria en el aula universitaria. Trabajo en equipo y comunicación generadora de mundos*. Recuperado de http://www.academia.edu/1336646/ESTRATEGIAS_PARA_CONSTRUIR_LA_CONVIVENCIA_SOLIDARIA_EN_EL_AULA_UNIVERSITARIA_Trabajo_en_equipo_y_comunicaci%C3%B3n_generadora_de_mundos
- Vygotsky, L. (1978). *Pensamiento y lenguaje*. Madrid: Paidós.
- Waichman, A. (2000). *Herramientas de pensamiento*. Madrid: Siglo XXI.

UNA MIRADA DESDE LA ANIMACIÓN SOCIOCULTURAL A LA CAMPAÑA DE CULTURA ALDEANA (1934-1938)

A VIEW FROM THE SOCIOCULTURAL ANIMATION TO VILLAGE CULTURE CAMPAIGN (1934-1938)

Astrid Bibiana Rodríguez Cortés¹

Resumen

En este documento se hace una mirada sobre la corriente de la *animación sociocultural*, la cual, para el grupo de investigación ha sido concebida como una de las tendencias que han motivado la consolidación de la recreación y el ocio como fenómenos de: intervención sociocultural, estudio y producción académica. En tal perspectiva, lo que se pretende mostrar es cómo aspectos que son trabajados en la *animación sociocultural*, pueden tener puntos de encuentro con lo sucedido en Colombia en lo que se denominó “Campaña de la Cultura Aldeana”, la cual, se puso en marcha durante el gobierno de Alfonso López Pumarejo (1934-1938). Esta campaña tenía como propósito fundamental elevar el nivel cultural de la población, para ello se diseñaron una serie de estrategias que son enclaves para encontrar algunos relaciones con lo que entendemos hoy por recreación y ocio como agentes de transformación cultural y social.

Es importante no olvidar que estos procesos históricos surgen en el marco de los proyectos de modernización que a principios del siglo XX se instauran en el país. Con miras a alcanzar estos proyectos civilizatorios, los deportes, la moda, el tiempo libre y el entretenimiento son determinantes para modificar las formas de vida de asumirse sujeto moderno.

Palabras claves: animación sociocultural, cultura aldeana, recreación, ocio, educación.

Abstract

This paper takes a look at the current animation of which, for the research group has been conceived as one of the trends that have led to the consolidation of recreation and leisure phenomena: sociocultural intervention study and production academic. In this perspective, the aim to show here is how aspects are worked on Socio may have points of contact with what happened in Colombia as Campaign Aldeana Culture, which was launched in denominate the government of Alfonso Lopez (1934-1938). Campaign's purpose was primarily to raise the cultural level of the population, to do a series of strategies that are enclaves to find some relationship with what we mean today by recreation and leisure as agents of cultural and social transformation were designed.

It is important to remember that these historical processes arise in the context of modernization projects in the early twentieth century are established in the country. In order to achieve these civilizing projects, sports, fashion, leisure and entertainment are key to change the lifestyles of modern subject assumed.

Keywords: sociocultural animation, cultura aldeana, recreation,leisure, education.

Fecha de recepción: 6 de octubre de 2014

Fecha de aprobación: 20 de marzo de 2015

Para citar este artículo:

Rodríguez, A.B. (2015). Una mirada desde la animación sociocultural a la campaña de cultura aldeana (1934-1938). *Lúdica Pedagógica*, (21), 175-184.

¹ Doctoranda en Estudios Sociales de la Universidad Externado de Colombia. Magíster en Educación, especialista en Altos Estudios del Deporte, licenciada en Educación Física. Profesora investigadora del programa Licenciatura en Recreación y Turismo de la Universidad Pedagógica Nacional. Coordinadora del proyecto de investigación “Pedagogía y metodología de la recreación en la escuela” vigencia 2013. Facultad de Educación Física. Correos electrónicos: abrodriguez@pedagogica.edu.co, astridbibianarc@yahoo.com

A MODO DE INTRODUCCIÓN

Al considerar la animación sociocultural (ASC) una tendencia de la recreación, aspecto a trabajar en este documento, pone en relieve la importancia del desarrollo educativo, social y cultural de una comunidad, no solo desde el compromiso individual sino más bien desde iniciativas que en algunos casos pueden partir de la responsabilidad estatal o el trabajo de colectivos sociales, que buscan mejorar y transformar ante todo la calidad y forma de vida de los sujetos y la sociedad.

En la primera parte del texto se hace una mirada histórica a la corriente de la animación sociocultural (ASC), para así develar sus cercanías con la educación popular y del tiempo libre en Europa y las diferencias que pueden existir con Latinoamérica. En la segunda parte se trabaja el caso de desarrollo cultural y social de la población colombiana a través de: la Campaña Cultura Aldeana (1934-1936), acontecimiento que, a partir de estrategias estatales, permitió comprender algunas apuestas por la transformación cultural y social de la población colombiana, en los primeros años del siglo XX. En la tercera y última parte se plantean algunos encuentros entre la ASC y la Campaña de Cultura Aldeana.

Con las reflexiones que se hacen en este documento no se pretende afirmar que la Cultura Aldeana es un antecedente o que, quizás, fue concebida en ese momento histórico con el espíritu de la ASC; pero sí se quiere visibilizar la postura por una transformación cultural y social que contiene este hecho histórico, el cual puede llevar a aquellos estudiosos del campo de la *recreación* y el *ocio* a escudriñar con cuidado la historia y ver la importancia de algunas medidas o políticas que se han dado en Colombia y que han alterado la vida cultural y social de sus habitantes.

PUNTOS CLAVE DE TRABAJO DE LA ANIMACIÓN SOCIOCULTURAL

La ASC es un término que ha venido acuñando diferentes acepciones y procedencias, situación que hace confuso y complejo remitirse a una sola noción u origen. Así que en este escrito se pretende abordar algunas concepciones sobre la ASC y sus diferentes sentidos, hasta llegar a asumirse como tendencia de la recreación.

Jean Augustin y Jean Gillet (2000/2003), realizan un trabajo investigativo denominado *La animación sociocultural*, la cual da cuenta de cinco aspectos: [1] el surgimiento de la animación profesional, [2] la educación popular y la emergencia de la animación, [3] conformación del sistema de animación, [4] actores y fundamentos y finalmente [5] retos y perspectivas de la animación, todo ello en el contexto francés.

El surgimiento de ASC estuvo ligado a la organización benéfica, a finales del siglo XIX. Varios factores de tipo social se dieron en favor de la multiplicidad de organizaciones de juventud, principalmente la lucha contra los riesgos de tuberculosis y raquitismo, así como la promoción del higienismo y las acciones médicas, poniendo a disposición de los jóvenes ciudadanos los primeros centros vacacionales al aire libre. Otras circunstancias eran las consideraciones de orden nacionalista que estaban centradas en preparar la revancha contra Alemania, y la baja natalidad y la mortalidad infantil que denunciaban “el desmejoramiento de la raza” (comillas del autor) (Augustin y Gillet, 2003, p. 28).

Dos periodos evidencian los autores en la organización de los movimientos de juventudes: el primero comprendido entre 1880-1939, cuando a través de las redes sociopolíticas se crearon nuevas instituciones de socialización que se interesaron, al principio en el cuidado de los niños de primaria de las ciudades, ya que los niños más grandes debían trabajar; entre las dos guerras se propusieron proyectos educativos globales a través de los movimientos juveniles que poco a poco se extendieron hasta involucrar a los niños mayores. Estas instituciones se organizaron gracias a la sociedad civil y fueron poco dependientes del Estado. En el segundo periodo se presentó un encuentro forzado entre las redes de educación popular y el Estado, en el cual el proceso de intervención de este último fue poco, pero en 1936 gracias al gobierno de Vichy de reglamentar, organizar y controlar las organizaciones de educación popular y juveniles comenzaron unas nuevas formas de adaptación y oposición que modificaron el sistema de ASC (Augustin y Gillet, 2003, p. 29)

Esta investigación muestra de manera documentada los procesos políticos y sociales que sufrió la ASC en Francia, además de las distintas tensiones que se presentaron en la relación con la Iglesia y el Estado. Sin embargo, no se puede olvidar que principalmente “la

animación hace énfasis en las potencialidades y los procesos, los cambios y las innovaciones, más que en las carencias y en los obstáculos” (Augustin y Gillet, 2003, p.103)

Rafael Mendia (1986), en la ponencia *Claves para elaborar una historia de la animación sociocultural en Euskadi*, plantea inicialmente la dificultad de reconstruir una historia de la ASC en Euskadi; sin embargo, de manera general se remite a distinguir la llegada de la corriente europea con el llamado “Estado de bienestar”; la corriente norteamericana con la “civilización del ocio”, y la corriente latinoamericana desde los trabajos realizados por Pablo Freire, como elemento liberador de la opresiones del pueblo.

Para Mendia (1986), son precisamente los textos de Pablo Freire en los años 1968-1970, que llegan a España, planteando nuevos conceptos en el trabajo educativo y trabajo social, los que permitirán plantear nuevos conceptos como *concientización, educación liberadora, cultura popular*, abriendo paso a nuevas prácticas en los programas de desarrollo comunitario. Lo que se pretendía era que la educación popular buscará sujetos que reconocieran su propio proceso histórico-cultural. Por tanto, desde su perspectiva, esta corriente concibe “la ASC como proceso de conciencia que una comunidad hace de cara a la resolución de sus propios problemas y se organiza para hacer frente a la solución de los mismos” (p. 3).

En tanto, el arribo en la década del sesenta de la corriente europea ASC tendrá sus bases en la transformación de los intercambios culturales, es decir, crea una forma de producción cultural amplia, rompiendo la idea de una cultura elitista, promoviendo una cultura abierta, pluralista y democrática, recurriendo a los *mass media* como el radio y la televisión que cumplieron un papel importante en este proceso.

Anteriormente la cultura se reducía al conjunto de la literatura, música, artes plásticas o patrimonio cultural y a los géneros llamados elevados o nobles, pero de ahora en adelante va adoptando los géneros que hace años se consideraban minoritarios o populares; se sitúa en el presente como en el pasado y comprende —además del aspecto estético: literatura, música, artes plásticas— un aspecto científico (ciencias y tecnología), un aspecto físico (deportes, vida al aire libre) y un aspecto social: el hombre en su trabajo, en su medio de vida, en la economía, en la política (Mendia, 1986, p. 4).

Este autor contempla que los aportes de Dumazedier (1964), en su trabajo *Hacia una civilización del ocio*, donde se plantean “las tres D” (descanso, diversión y desarrollo), así como las teorías sobre el tiempo libre logran penetrar los conceptos y prácticas de la AS en Europa. Para Mendia (1986), un movimiento intermedio que llega a Euskadi “es la educación en el tiempo libre, el tiempo libre como ámbito educativo” (p. 4), ya que este movimiento trata de casar un planteamiento liberador de la educación con algunas consideraciones sobre el ocio y el tiempo libre que tienen como fin el desarrollo personal y social.

Se destaca de este texto las diferencias que presenta con relación a los distintos modelos de ASC que llegan a Euskadia, de esta manera se comprende, tal como lo plantea el autor, que los límites entre la educación popular, la educación del ocio, la educación en el tiempo libre, son confusos y están íntimamente ligados.

En tanto, Pierre Besnard (1988), en su texto “Problemas de la animación sociocultural”, plantea cómo el campo de ASC en Francia tiene aún mucho por hacer. Desde su perspectiva, la ASC es un fenómeno que surge en el seno de la educación popular en los años 1960-1970. Sin embargo, Besnard comenta, cómo en los años 1970-1975 los trabajos consultados muestran una ruptura con la educación popular. Simonot (citado por Besnard, 1988) señala que dicho cambio o ruptura tiene que ver con los cambios en los objetivos del movimiento de educación popular, estableciendo diferencias notorias con la ASC, en particular, con relación al tema de la escuela, “de la que tiende a separarse suprimiendo las referencias directas a la transmisión de saber, de valores, situándose en el punto de vista de los individuos y de los grupos, y ya no del exterior” (p. 19). Sin embargo otro grupo de animadores socioculturales consideran que al igual que la educación popular la ASC se originó por movimientos sociales de reivindicación cultural dirigidos por grupos y asociaciones voluntarias, animados por *militantes* (comillas del autor) culturales que subsanarían algunas desigualdades sociales y que en algunos casos se reprodujeran en la escuela (Besnard, 1988).

Así mismo, la ASC estuvo vinculada al desarrollo de las sociedades industriales que modificaron los modelos culturales, gracias a estos profundos cambios sociales que se experimentaron, la ASC

[...] desempeña una función de antídoto eficaz a esa patología de la vida social, resultado de las rupturas de comunicación, del aislamiento individual, de la pérdida de las pautas de referencia tradicionales y de todas las garantías metasociales que cubrirían la seguridad existencial del individuo (Besnard, 1988, p. 21)

Así, la animación se presentó como intermediario entre la creación, los nacientes modelos culturales y la participación de las masas en esa producción e incluso en esta creación (p. 22). Por tanto, para Besnard, la ASC cumple un papel de facilitador en la adaptación a los cambios que afectan a la sociedad y la cultura, permitiendo reducir las desigualdades de participación en el propio poder de la sociedad. Esta perspectiva del surgimiento de la ASC en Francia permite ver las diferentes configuraciones e ideologías al interior de este movimiento, sin embargo se resalta el trabajo cultural y mediador que este autor propone, es decir, se presenta a la ASC como intermediario entre las políticas culturales del Estado y las acciones y expresiones de individuos y grupos sociales, lo cual facilita la participación activa en el desarrollo social.

Úcar (s.f.) señala la dificultad de establecer el momento exacto de una profesión o concepto, sin embargo señala que el término *animación* fue utilizado por primera vez en el Ministerio francés de Educación Nacional en 1945. Con esta nueva denominación se caracterizaba a una serie de agentes sociales herederos del movimiento de educación popular “que desarrollaban acciones socio-educativas y culturales con personas, grupos y comunidades en sus propios ámbitos territoriales de vida cotidiana” (p. 1). Al centrar su llegada a España, la ubica como una práctica que se ha construido desde el desarrollo comunitario, estableciéndola como defensora de las libertades en comunidades y territorios, y segundo como una herramienta de intervención socioeducativa que recobraría la dinamización y el tejido social en los barrios (p. 1).

Para determinar los orígenes de la ASC es necesario centrarse en las crisis de las civilizaciones occidentales, entendidas a partir de las dos grandes guerras mundiales y “sobre todo a partir del periodo transcurrido desde el final de la segunda hasta el momento actual” (Úcar, 1992, p. 9), para Úcar la ASC surge en un contexto pluri- y multiforme como respuesta a los

diferentes desequilibrios generados por efecto de la crisis², se fundamenta en cuatro tipos de factores contextuales que cimientan no solo su evolución sino su metodología de intervención socioeducativa:

1. El socioeconómico, donde se cita el desarrollo tecnológico, el proceso de urbanización y el proceso de burocratización, como parte fundamental de la modernización social, conllevando al aumento de la movilidad geográfica, la homogenización urbana, el desarraigo de los centros urbanos y la pérdida de la identidad cultural, generando graves problemas en el entramado social.
2. El político, que no puede ser analizado sin tener en cuenta el anterior contexto. A partir de los años 1950-1960 desde la concepción de los “Estados de bienestar”, el cual se caracterizó por: a) un fuerte intervencionismo estatal, b) la democracia de masas y c) el Estado social o Estado benefactor, el cual tuvo consecuencias como: la expansión estatal, una privatización política y social, un cambio en la estructura social y en las vías tradicionales de conflicto, que generaron una institucionalización de la lucha de clases y mejoraron de manera generalizada las condiciones de vida, que contribuyen a neutralizar de alguna manera la dinamización social.
3. El cultural, lo más fuerte para este autor es el concepto y contenido que había tenido la cultura en los últimos cuatro decenios, lo que constituye la causa principal del nacimiento de ASC, ya que la cultura había estado reservada a algunos pocos. Por ello, se comienza todo un movimiento donde se *democratiza la cultura*, que se concreta en la llamada *cultura de masas*, y su máxima expresión será a través de los medios de comunicación de masas, en la difusión cultural. Sin embargo, los que generaban la cultura eran unos pocos y los que la consumían eran la gran mayoría. En tal sentido, se puede observar la cultura como objeto de consumo, llevando ello a la creación de las grandes industrias culturales, que

² Este autor explica lo que entiende por crisis (cfr. Úcar, 1992, p. 9).

homogenizan y uniforman a los consumidores. Así, se genera una incapacidad de autoorganización y gestión del tiempo libre.

4. El educativo, ante lo planteado por los tres contextos anteriores, se establece la distancia del sistema educativo y la realidad social de complejidad creciente. Sin embargo, se reconoce el intercambio de métodos y experiencias que han llevado a que la ASC se haya nutrido de la relación con otros modelos educativos como el caso de la educación popular, la educación de adultos, educación permanente, educación en el tiempo libre, educación extraescolar y pedagogía del ocio (Úcar, 1992, pp. 13-14).

Este análisis contextual que hace el Úcar permite entrever problemáticas sociales que han correspondido sobre todo después de la segunda mitad del siglo XX, donde la cultura se vuelve un objeto de consumo que se masifica y construye relaciones sociales individualistas y poco comprometidas con la acción social, producto de estos factores contextuales, “en los años 2000 se habla poco de animación sociocultural [...]. En los últimos veinte años se ha pasado de un discurso vivo, dinámico, esperanzador e incluso macrocomprensivo a un discurso inexistente” (Úcar, s.f., p. 10).

Por su parte, José Lull Peñalba, en su libro *Teoría y práctica de la educación en el tiempo libre* (1999), plantea que la educación del tiempo libre ha ampliado su radio de acción hacia planteamientos propios de la ASC. Ambos movimientos han tenido proyecciones paralelas desde los años 1960; para él se encuentran profundamente conectadas. La diferencia entre la una y la otra es que la primera tiene características más lúdicas, festivas y sus proyectos se han destinado más a niños y jóvenes, mientras que la ASC se ha configurado en una perspectiva más teórico conceptual, más planificada en sus acciones y promovida incluso políticamente, destinándose principalmente a los adultos y a la tercera edad.

Ventosa (citado por Lull, 1999) comenta cómo los orígenes de la ASC están ligados a la escuela, desde programas educativos integrales e interdisciplinarios con actividades extraescolares, como lo fueron las colonias escolares. Así la ASC fue una estrategia básica de la

pedagogía social, la cual pretendía el desarrollo socioeducativo de los individuos y comunidades:

La ASC ha ido introduciéndose en la enseñanza reglada como estrategia de motivación hacia los procesos de aprendizaje, como metodología adecuada para ampliar y diversificar los ámbitos de intervención educativa y como conjunto de actividades no formales o extraescolares que han ido completando los programas formativos de los centros docentes. Ahora vamos a referirnos a otra dimensión muy interesante de la ASC en la escuela: la dinamización de la comunidad educativa (Llull, 1999, p. 194).

Interesante aquí el papel que se adjudica a la escuela como parte del surgimiento de la ASC, así como a las actividades extraescolares que permitirían reconocer esa relación de la escuela con las prácticas de dicho movimiento social. Este es un aspecto que no ha sido común en los autores previamente aquí citados, quienes, como se ha mostrado, han establecido por un lado otros factores e instituciones al surgimiento de la ASC, por otro lado, tal como lo mostró Besnard (1988) puede existir diferentes posiciones sobre la relación que se pudo establecer entre la ASC y la escuela.

El escritor argentino Ezequiel Ander-Egg (1987), en su libro *¿Qué es la animación sociocultural?*, comenta cómo la emergencia de esta, surge en los años 60 en algunos países europeos y su mayor desarrollo lo alcanza en las dos décadas siguientes. Según ese autor, la ASC nace emparentada con la educación popular, en Francia y Bélgica, desde finales del siglo XIX, en procura de la democratización de la cultura escolar. Sin embargo, en la experiencia alemana, lo que se puede llamar hoy ASC, estaría vinculada con la pedagogía social.

Para Besnard (1987) también es claro que la ASC desde el primer momento nace como una forma de educación, pero no de cualquier educación, sino que tiene que cumplir las siguientes características:

- Es parasistemática: las actividades y la función de formación se realiza fuera de la institución educativa.
- Tiene un carácter promocional y reivindicativo de los sectores menos favorecidos.
- No solo le preocupa la transmisión de conocimientos sino también la comprensión de los fenómenos socioculturales.

- Se apoya en la iniciativa y supone la preparación de la gente para que se asuman y participen en su propio desarrollo personal.
- Con la ASC se busca que los individuos se organicen y participen como un medio de promoción y emancipación.
- Uno de los aspectos que más se trabaja es en dinamizar la vida cultural a través de la participación de la misma gente.

Para Ander-Egg (1987) es claro que:

Desde su nacimiento de la ASC es una forma de intervención sociopedagógica, de promoción cultural o de acción social [...] que procura que la gente se sitúe como agente activo de su propia formación. En esto se diferencia de la educación popular (versión europea, lo advertimos otra vez) que tenía un estilo pedagógico más transmisivo y paternalista y consecuentemente menos crítico (p. 66).

Tal como lo presenta Ander-Egg el trabajo de la ASC se centra en un desarrollo cultural y social donde la participación de la gente es fundamental para lograr la comprensión de fenómenos socioculturales contextualizados, que permitan una intervención sociopedagógica en procura que las personas se reconozcan como agentes activos de su propia formación.

En tanto, Pablo Waichman (2009) se ha dado a la tarea de sistematizar algunos de los alcances sociales que ha tenido la recreación en tendencias o corrientes que con distintos enfoques teóricos fundamentan el desarrollo práctico de la misma, ellos son: el recreacionismo o corriente norteamericana, la animación sociocultural o corriente europea y la recreación educativa. Para Waichman, la ASC tiende a la búsqueda de un cambio de actitudes en las personas y grupos llevándolas a participar, consciente y comprometidamente, en la generación de acciones y procesos de dinamización popular, destinados al desarrollo comunitario y mejoramiento de la calidad de vida de la sociedad con valores distintos a la sociedad individualista.

Desde un punto de vista crítico, Waichman plantea que la corriente del recreacionismo y la ASC:

Comparten una desafortunada noción de *ocio* y *tiempo libre* (en francés, *loisir*). En ambos modelos prevalece la contradicción obligación/ocio y tiempo ocupado/tiempo libre. Con una concepción centrada en las ideas de Dumazedier se plantea que el

ocio es un conjunto de ocupaciones a las que el individuo puede dedicarse voluntariamente, sea para descansar o para divertirse, o para desarrollar su información o su formación desinteresada, su voluntad de participación social o su libre capacidad creadora (p. 104).

Se rescata fundamentalmente del texto de Waichman, el planteamiento que hace al retomar la ASC como una de las corrientes de la recreación, centrado principalmente en Europa su quehacer y además con una perspectiva crítica haciendo una comparación con el recreacionismo norteamericano, que desde su punto de vista se tiene una visión restringida de la recreación planteándola como facilitadores de la renovación de fuerzas físicas y espirituales.

A manera de análisis, se quiere resaltar algunos puntos claves de lo expuesto:

- La ASC tiene como fin trabajar por unas mejores condiciones de vida con relación al acceso cultural y social de una comunidad.
- Si bien es cierto la ASC está ligada a la educación, no se tiene total certeza frente a si su surgimiento tiene que ver con realización de actividades extraescolares como una manera de ocupar el tiempo libre de los estudiantes, o por otro lado, como una estrategias de educación popular de las organizaciones fuera de la institución escolar.
- En general los autores estudiados en este documento coinciden en precisar que las formas de socialización sobre las cuales se basa la ASC tienen que ver con actividades en torno a deportes, cine, teatro, bibliotecas y actividades al aire libre.
- En la historia de la ASC, se reconoce en general una relación tripartita entre Iglesia, Estado y movimientos sociales. El protagonismo de cada uno de estos estamentos se ha dado según el contexto histórico.
- Las acciones en las que trabaja las ASC promueven la construcción de espacios no solo físicos sino relacionales que permiten la sociabilidad e interacción entre los sujetos de una comunidad fortaleciendo sus representaciones políticas y las prácticas que trabajan en pro de la cultura y la sociedad.

- En general los autores coinciden en la dificultad para poder definir lo que es la ASC, es más fácil reconocer sus prácticas, que una conceptualización propia que la sustente.
- Se reconoce que históricamente la ASC ha trabajado con comunidades como los jóvenes, los niños sin escolarización y, sobre todo, los adultos mayores.
- El movimiento de ASC es de carácter comunal y pretende además de una transformación cultural y social, un mundo donde en esencia la colaboración y el servicio al otro contribuyan a un desarrollo humano muchos más equitativo y recíproco; por ello, es fundamental reconocer como eje de su trabajo, la asociación y la participación local, permitiendo la emergencia de nuevas formas de progreso social más democrático, responsable y activo del ejercicio de lo que implica la ciudadanía.

Los puntos aquí enunciados son enclaves que facilitan una mirada reflexiva sobre un suceso histórico que se dio en Colombia en los años 1930. Por su puesto y como se indicó al inicio, se asume la ASC como una tendencia de la recreación, en este caso, se convierte en una forma de mirar, en unos lentes de análisis desde los cuales se quiere leer.

EL CASO DE LA CAMPAÑA DE CULTURA ALDEANA

La Campaña de Cultura Aldeana fue un proyecto político-cultural que se llevó a cabo en Colombia por el presidente Alfonso López Pumarejo (1934-1938). Tal iniciativa, se enmarcó en el proceso de modernización de la sociedad colombiana, el cual tenía como fin modificar la forma de vivir de los sujetos, a partir del desarrollo industrial, la producción de bienes y servicios y su consumo, y la aceleración de la vida en sí misma; así se crearían unos nuevos sujetos de la modernidad, que pensarán, actuarán y sintieran en consonancia con los modelos culturales de las nuevas sociedades urbanas e industriales en construcción.

Después de un largo periodo de influencia conservadora (1885-1930), llega al poder el liberalismo (1930), que buscaba la modernización del país, en este caso Alfonso López Pumarejo; su gobierno se caracterizó

por ser reformista, realizando cambios en los ámbitos agrarios, constitucionales y educativos, principalmente “la educación empezó a ser entendida y realizada en función de objetivos políticos de Estado a partir de los cuales se buscó mantener su coherencia y armonía como totalidad” (Sáenz, Saldarriaga y Ospina, 1997, p. 267). Esta mirada de totalidad lleva a focalizar grandes problemas en el campo educativo, uno de ellos, el analfabetismo de la población rural, lo que constituía un obstáculo para llegar a la modernización del país, por tanto, uno de los primeros propósitos era fortalecer la educación pública colombiana, rediseñando las relaciones entre Iglesia, Estado central y congregaciones religiosas (p. 268).

El gobierno de López se preocupó por el nacionalismo, el valor de lo propio, lo autóctono, en una palabra, la cultura propia y el papel que ella tenía en la escuela, implicando ello que los maestros comprendieran que la escuela no estaba dada solo en la aceptación de propuestas de contenidos curriculares sino que podía incidir en el medio cultural y social de la nación. El ministro de Educación de la época, Luis López de Mesa (1936-1938), un intelectual preocupado por elevar los niveles educativos de la población colombiana, entendía la cultura como “el conjunto de hipótesis con que un pueblo en determinado estado mental interpreta el mundo” (citado por Sáenz, Saldarriaga y Ospina, 1997, p. 286). Esta concepción lleva a diseñar la estrategia de Campaña de Cultura Aldeana, la cual tenía como objetivo difundir conocimientos que transformaran la mentalidad colombiana, así como, conocer la realidad de la nación; para lograrlo, el gobierno priorizó las aldeas y las escuelas:

Para ello se tomó como referencia a las aldeas: pueblos que tenían entre quinientos y cinco mil habitantes y, a las escuelas, como escenarios privilegiados, donde el Gobierno nacional, a través del Ministerio de Educación Nacional, haría llegar radio, cinematógrafo, planos arquitectónicos para la construcción de escuelas y centros comunales, profesores ambulantes, inspectores de educación y restaurantes escolares, así como las Bibliotecas Aldeanas (Herrera y Díaz, 2001, p. 105).

Esta campaña intentó cambiar el pensamiento de los colombianos que se encontraban en los campos, recurriendo a recursos tecnológicos y a nueva infraestructura. Se promovió una manera de pensar más amplia

así como unas nuevas formas de integración social. Este esfuerzo se destacó por atender los sectores populares de la nación colombiana y permitió la entrada de nuevos discursos y formas de concebir la sociedad en sí misma:

El propósito fundamental de la Campaña de Cultura Aldeana fue la transformación de la vida rural de Colombia y pretendía instaurar una nueva manera de sentir, pensar y actuar en el pueblo, para acercarlo a los principios de la higiene y de la estética que imponía el periodo (Díaz, 2005, p. 100).

La campaña se empezó a realizar en las aldeas que tenían las características enunciadas, la estrategia era llevar libros, bibliotecas, cinematógrafo, radio y personajes como médicos y maestros ambulantes para preparar a los campesinos en un hacer cada vez más tecnológico; además era necesario que los alcaldes, diligenciaran unas encuestas que describirían aspectos importantes de sus municipios, con la intención de hacer un diagnóstico sobre la población y en definitiva del país (Díaz, 2005, p. 103).

Se destaca en la aplicación de esta campaña la construcción de parques, salones culturales, calles, escenarios deportivos, los cuales permitieron percibir unas relaciones distintas entre lo político, lo cultural y lo social. La edificación de estos nuevos escenarios de socialización contribuyeron a la cimentación de nuevas maneras de configurar los sujetos de la modernidad, los cuales requerían de mayores conocimientos centrados en la lectura y la escritura, una racionalidad en la organización del tiempo, unas pautas de comportamiento urbano y social diferente y una aplicación de conocimientos técnicos adecuados.

Paralelo a todo lo anterior, López de Mesa en 1937 propuso la creación de las *colonias escolares de vacaciones*, que se centraban en la defensa de la infancia a partir de un discurso biológico y eugenésico que pretendía mejorar la salud de los infantes, así como depurar la raza; esta táctica conllevaba acciones como ejercicios físicos, juegos, excursiones, lecturas al aire libre, aseo y cuidado personal (Sáenz, Saldarriaga y Ospina, 1997, p. 317).

Estas estrategias que se concentraron en las aldeas seleccionadas crearon un ambiente que focalizó el trabajo cultural y social, su énfasis era cambiar la conciencia educativa. Para lograrlo, el cine y la radio se

convirtieron en herramientas claves en la educación de la población adulta, la elaboración de cartillas instructivas en higiene y aspectos morales permitieron el avance moral y cultural del país, la construcción de escenarios de socialización configuró otras formas de entretenimiento y diversión alternas a la chichería. El reordenamiento urbanístico de las aldeas permitió no solo un cambio en las estéticas sino la imposición de nuevas formas de vida rural y comportamiento social.

Uno de los legados importantes que dejó esta campaña fue la organización en torno a la escuela; para 1940 se establecieron los patronatos escolares nacionales y municipales, los cuales, “por medio de la colaboración de los particulares en los programas del ministerio, estaban dirigidos a mejorar el nivel de vida de las clases populares y a proteger la clase obrera” (Sáenz, Saldarriaga y Ospina, 1997, p. 307).

Como se puede observar, la consagración de la Campaña Cultura Aldeana tenía una propuesta por la modernización del país, para lo cual su herramienta fundamental fue pensar en el acceso cultural a partir de múltiples estrategias que apuntarían a configurar un tipo de sujeto moderno, con mayores conocimientos y con niveles culturales más amplios.

¿CUÁLES SON ENTONCES LAS POSIBLES RELACIONES ENTRE LA ANIMACIÓN SOCIOCULTURAL (ASC) Y LA CAMPAÑA DE CULTURA ALDEANA?

Es necesario recordar que el contexto educativo de los años 1930 en Colombia, según autores como Zandra Pedraza (1999); Ximena Herrera (2012); Javier Sáenz, Óscar Saldarriaga y Armando Ospina (1997), entre otros, manifestaba una preocupación por el debate eugenésico, donde para tener una cultura era necesario tener un cuerpo y mente sanos. Así que los principios de eugenesia e higiene estaban interpelando las políticas, las prácticas educativas y sociales colombianas.

Sin olvidarlo y por supuesto sin dejar de lado el contexto educativo y social, este documento se centra en visibilizar las políticas culturales y sociales de López de Mesa. En esta perspectiva, el énfasis de la Campaña de Cultura Aldeana fue lograr el progreso social, por medio de visibilizar la cultura propia, tal sentido, difundió modos de vida que intentaron interpelar las

subjetividades tanto de las élites como de los campesinos colombianos.

Desde el marco de la ASC, aspecto analizado en la primera parte de este documento, se puede afirmar que la Campaña de Cultura Aldeana facilitó una manera de promover el desarrollo cultural y social del país. Como se mostró con Augustin y Gillet (2000/2003), la historia de la ASC en Francia estuvo marcada por las diferentes tensiones, pero así mismo formas que encontraron las asociaciones para trabajar fuera del Estado, con las políticas del Estado y en oposición a este, se destaca precisamente que no en todas las ocasiones, las asociaciones y acciones de la ASC han sido producto de la organización civil, sino que también estos movimientos se han dado a partir de políticas culturales institucionales, o por otro lado, como oposición a estas, por ello, no se asume aquí una sola visión tanto del surgimiento, de su trabajo y acciones, sino que la ASC desde los referentes estudiados ha sido ecléctica pero efectiva, en tanto ha puesto la cultura y el desarrollo social como su objetivo fundamental, por tanto, lo que se pretende mostrar es cómo en un momento histórico particular en Colombia, la Campaña Cultura Aldeana liderada desde la institucionalidad trabaja por poner la cultura en un primer plano.

En tal sentido, se considera que a esta campaña fue sin duda uno de los mayores intentos que ha tenido el país por pensar desde el Estado, políticas y acciones que propendieron por mejorar los niveles culturales y sociales colombianos, desde la educación y la escuela. Tal como lo sugiere Díaz (2005), en su revisión documental, los autores señalan cómo el programa de Cultura Aldeana fue el “primer intento de revolucionar la escuela rural poniéndola al servicio de un ideario liberal y de unas aspiraciones innegablemente populares. (p. 34).

Se observa con cuidado como las estrategias usadas son las mismas que proponen los autores estudiados en la ASC, entre otras: los medios masivos de comunicación, las actividades deportivas, la construcción de nuevos escenarios de socialización, las cuales tienen como fin crear ambientes de encuentro que permitieran abrir espacios de comunicación y trabajo social ejerciendo mejores formas de vivir en comunidad.

Como ya se mencionó, existen diferentes concepciones sobre la relación que tiene la escuela como institución

en algunos momentos históricos de la ASC, en tanto, lo que propone la Campaña de Cultura Aldeana era el reconocimiento de la escuela como eje promotor de nuevas formas de concebir la cultura, además de considerarla centro de trabajo para las asociaciones que posteriormente surgirían como son los patronatos educativos y las asociaciones de padres. Sin embargo, esta campaña también trabajó fuertemente en la educación de adultos y de la población en general, a partir de los medios de comunicación, a los cuales se les reconoció como nuevos agentes educativos.

Uno de los propósitos de la ASC es el desarrollo de concepciones sobre tiempo libre, el cual se puede entender como un tiempo social en el que se realizan actividades que propendan por el fortalecimiento de los sujetos y comunidades, y que conllevan a la adquisición de formas culturales amplias y facilitan el ejercicio ciudadano propositivo y pertinente. En tal sentido, es interesante lo que plantea Díaz (2005) como una de las propuestas de la Campaña Cultura Aldeana:

La amplia acción educativa y la promoción de la cultura social que la campaña proponía pasaba entonces por mostrarle a las élites locales y a los aldeanos la manera de mejorar su poblado, pero igual importancia merecía la construcción de nuevos espacios, de nuevos escenarios para el encuentro y el contacto entre los pobladores, aspecto que contribuiría a su socialización y configurarlos subjetivamente (p. 154).

Se puede decir que con la Campaña Cultura Aldeana leída desde el marco de la ASC, fueron orientadas distintas estrategias educativas que buscaban diagnosticar las necesidades colombianas, así como comprender las maneras en que la cultura podría llegar a ser un asunto importante de la educación y la nación. Para ello se pensó en difundir conocimientos sobre la higiene, el cuidado corporal, la salud, la moral y la forma de acceder a pensamientos de modernización, desde la escuela y los medios de comunicación masivos que intentaban consolidar una conciencia de nación diferente que apuntaba a una nueva manera de ejercer la ciudadanía. Desde esta perspectiva, se encuentran puntos de convergencia entre el espíritu de la ASC y la Campaña Cultura Aldeana, aspectos que pueden seguir siendo profundizados a la luz de las acciones realizadas y los impactos que ellos generaron en la población nacional.

Se puede considerar que el asunto que aquí se trata, tiene en esencia mostrar la importancia de encontrar nuevos caminos para acceder, transmitir y difundir la cultura, respetando los contextos históricos y sociales, por tanto, esta búsqueda de la ASC entendida aquí como una tendencia de la Recreación es una forma más de intervenir social, política, educativa y culturalmente en la nación colombiana.

A MODO DE CONCLUSIÓN

En general, si bien es cierto que la Campaña Cultura Aldeana no se puede considerar un antecedente directo de la ASC en Colombia, sí puede ser un referente de análisis histórico que permita comprender los procesos que se han promovido desde el Estado como política cultural y educativa con estrategias y acciones que reflexionaron sobre la identidad, lo autóctono, la utilización racional del tiempo. Desde la recreación es un insumo importante para analizar formas sociales y culturales en que se ha asumido.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Augustin, J.P. y Gillet, J.C. (2003). *La animación sociocultural. Estrategias de acción al servicio de las comunidades*. Bogotá: Universidad Externado de Colombia.
- Ander-Egg, E. (1987). *¿Qué es la animación sociocultural?* Tenerife: Editorial Espartaco Córdoba.
- Besnard P. (1988). Problemáticas de la animación sociocultural. En: Debesse y Mialaret (1988). *La animación sociocultural*. Barcelona: Oikos-tau, S.A.
- Díaz C. (2005). *El pueblo: de sujeto dado a sujeto político por construir*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Herrera C. y Buitrago N. (2012). *Escritos sobre el cuerpo en la escuela: Sujetos, prácticas corporales y saberes escolares en Colombia*. Siglos XIX y XX. Bogotá: Kimpres Ltda.
- Herrera M. y Díaz C. (2001). Bibliotecas y lectores en el siglo XX colombiano: la Biblioteca Aldeana de Colombia. *Revista Educación y Pedagogía* 13(29-30), 103-111.
- Llul, J. (1999). *Teoría y práctica de la educación en el tiempo libre*. Madrid: Editorial CCS.

Como se comentó el contexto educativo y social de la primera mitad del siglo XX estaba enfocado al higienismo, lo que es asumido como uno de los propósitos de la Campaña de Cultura Aldeana, sin embargo, además de trabajar e insistir en este aspecto, dicha campaña promueve un trabajo cultural y social que se empieza a preguntar por el uso racional del tiempo de los sujetos, es decir la manera en que socializan y divierten, y cómo puede ser esto asumido por los sujetos de la modernización.

En ese sentido, es importante considerar el estudio de otros procesos de organización social que en vías diferentes al Estado han promovido también la transformación cultural y comunal de la sociedad colombiana.

Por ello, la invitación que se hace es a continuar con análisis históricos, que permitan comprender el sentido del presente con la luz del pasado. Este trabajo se suma a la brecha que se ha abierto desde diferentes concepciones y disciplinas para aportar a la consolidación del campo de la recreación y el ocio.

- Mendia R. (1986). *Claves para elaborar una historia de la animación sociocultural en Euskadi*. Ponencia presentada en el Encuentro sobre Animación Sociocultural organizado por la Dirección de Juventud y Acción Comunitaria del Gobierno Vasco. 13 al 15 de noviembre. Recuperado de: <http://www.rafaelmendia.com/mendia/Conferenciasfiles/claves.pdf>
- Pedraza Z. (1999). *En cuerpo y alma: visiones del progreso y la felicidad*. Bogotá: Universidad de los Andes.
- Sáenz, J.; Saldarriaga, O. y Ospina, A. (1997). *Mirar la infancia: pedagogía, moral y modernidad en Colombia. 1903-1946*. Vol. 2. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Úcar X. (1992). *La animación sociocultural*. Barcelona: Ceac.
- Úcar, X. (s.f.). Medio siglo de animación sociocultural en España: Balance y perspectivas. *Revista Iberoamericana de Educación*. Recuperado de: <http://www.rieoei.org/deloslectores/301Ucar.pdf>
- Waichman, P (2009). ¿Cuál recreación para América Latina? *Espacio Abierto Cuaderno Venezolano de Sociología* 18(1), 101-108.

SECCIÓN APORTES

SECCIÓN APORTES

SECCIÓN APORTES

SECCIÓN APORTES

RESEÑA DEL LIBRO “LA GENERACIÓN APP. CÓMO LOS JÓVENES GESTIONAN SU IDENTIDAD, SU PRIVACIDAD Y SU IMAGINACIÓN EN EL MUNDO DIGITAL”

HOWARD GARDNER Y KATIE DAVIS (2014). BARCELONA, PAIDÓS, 238 PÁGS.

Carlos Bolívar Bonilla Baquero¹

Los autores logran una crítica equilibrada al sustentar, cualitativa y estadísticamente, las bondades y riesgos de las nuevas tecnologías de la comunicación para la construcción subjetiva de los jóvenes de la “Generación *app*” (*aplicaciones* o programas informáticos en los dispositivos móviles). De manera prudente no les asignan a las tecnologías un carácter de causalidad determinante en los actuales comportamientos juveniles, pero admiten que se trata de un poderoso fenómeno tanto imparabable como coadyuvante en las concepciones dominantes del mundo y las prácticas de interacción social, fenómeno que debe estudiarse en conexión con múltiples factores familiares, educativos, culturales, económicos y políticos del desarrollo histórico social que vivimos.

Por eso comparan en sus respectivos contextos las generaciones predigitales con las digitales, y muestran que ahora nos relacionamos diferente –más rápido, con ubicuidad y con más gente– pero esto no significa mejor que antes: hoy predominan en las interacciones humanas el miedo al futuro, la desconfianza, el temor a asumir riesgos y la soledad, entre otros sentimientos.

Previene contra una *app*-dependencia conducente a ver el mundo como susceptible de programaciones algorítmicas que se supone garantizan una vida completamente *hAPPy*. Una vida de aplicaciones que estimulan las apariencias, el narcisismo, el individualismo, las personalidades virtuales con identidades prefabricadas e incoherentes. Vidas de intimidades fragilizadas por el aislamiento y la pérdida de empatía (señalada como rasgo fundamental de los sociópatas), con una *imaginación* administrada y limitada por otros. Ejemplos de tales riesgos son las presentaciones autoelogiosas con atributos ficticios en las redes sociales, confundir la amistad con los *amigos* en línea, lograr citas eróticas fugaces mediante *sex*, que no generen contacto personal, ni estabilidad, ni vínculo alguno.

Y recomiendan una utilización moderada y reflexiva de las aplicaciones, orientada inclusive a la modificación de las existentes y la creación de otras (citan como ejemplos, entre muchas, a *Scratch* y *Creativity Connector*), que puede potenciar identidades multifacéticas coherentes, la intimidad cara a cara y la creatividad propia. Para los investigadores es clave en este propósito el papel de una educación constructivista, no estandarizada ni tecnocrática, que ponga la tecnología al servicio de una ética de la vida cotidiana. Que no olvide el ser por el hacer y el parecer. Los autores son enfáticos en cuestionar la tendencia global a uniformar los currículos, supervalorar los conocimientos técnicos y de las ciencias naturales, subvalorar e intentar volver medibles los fenómenos vitales inconmensurables propios de la filosofía, las artes, la historia y las humanidades.

El libro es resultado de una cuidadosa y extensa investigación que incluye entrevistas en profundidad con profesores y escolares acerca del uso de las aplicaciones en los teléfonos inteligentes y de las redes sociales. Contempla la comparación de 354 obras literarias y de arte visual de niños y jóvenes norteamericanos de estratos medios y medios altos, con edades entre 11 y 18 años, producidas entre 1990 y 2011. Los autores reconocen pérdidas y

¹ Doctor en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud. Profesor titular, programa de Psicología, Universidad Surcolombiana. Correo electrónico: bolivarbonilla@hotmail.com

ganancias de creatividad asociadas a las nuevas tecnologías, como el conformismo para no ir más allá de la uniformidad que muchas aplicaciones ofrecen y como la producción personal de *collages* que integran imágenes, textos y música, respectivamente.

El trabajo también incorpora el contraste crítico de lo realizado con resultados de otros estudios nacionales (EE.UU.) e internacionales al respecto. Por ejemplo, en 1967 el 86 % de los principiantes universitarios admitió que "desarrollar una filosofía de vida con significado" era para ellos esencial, mientras que en 2012 esto solo lo aceptó el 46 % de ellos. Algo que los autores relacionan con el afán pragmático e inmediatesta de la "Generación *app*" por responder a una educación que enfatiza no en la vida sino en la competitividad laboral. No en la preocupación por estar bien sino por funcionar.

Es de destacar en la metodología seguida el importante papel de la autorreferencia durante la investigación al uso que de estas tecnologías hacen el propio Gardner (70 años), su nieto Óscar, su joven coinvestigadora Katie Davis y Molly, la hermana adolescente de la anterior. Además, los investigadores tienen como una guía

de confrontación entre las subjetividades de las generaciones actuales y las predigitales los aportes de Erik Erikson y David Riesman acerca del desarrollo psicosocial. Sin dejar pasar la oportunidad de citar clásicos del cine y la literatura para apoyar o debatir semejanzas y diferencias entre generaciones.

Es un trabajo recomendado para científicos sociales, padres de familia, gobernantes y todos aquellos interesados en comprender los aportes y riesgos de las nuevas tecnologías comunicativas, sin glorificarlas ni satanizarlas. Sin embargo, hay que leerlo con la prudencia de no olvidar que se trata de un estudio con niños y jóvenes estadounidenses con diferencias notables frente a la mayoría de los latinoamericanos, en cuanto a condiciones educativas, familiares, de acceso a las aplicaciones, los teléfonos inteligentes y de vida en general. Del mismo modo, vale la pena cuestionar un encuadre rígido, polarizado y binario que atraviesa la obra, según el cual al uso desfavorable de las aplicaciones subyace el conductismo, y al uso benéfico, el constructivismo. El estudio de fenómenos tan complejos reclama al respecto posturas animadas por los principios de distinción, conjunción y recursividad, como enseña Morin, no de reducción, disyunción y exclusión.

INSTRUCCIONES PARA LOS AUTORES

La revista *Lúdica Pedagógica*, editada por la Facultad de Educación Física de la Universidad Pedagógica Nacional, cumple como objetivos la divulgación y el intercambio en los ámbitos local, nacional e internacional, de temas relacionados con la educación, la pedagogía, la investigación y la ciencia en los campos de la educación física, la recreación y el deporte.

La revista tiene la siguiente estructura general:

- a. Sección central: se dedica a un tema específico que se desarrolla desde varias perspectivas de estudio, lo que permite una mirada global de conceptos vinculados con el tema. Se presentan principalmente resultados de investigación además de ensayos, reportes, experiencias o traducciones que desarrollan el tema central.
- b. Investigación y desarrollo: en esta parte se presentan los artículos de investigación que no están directamente vinculados con el tema pero que son informes, reflexiones o revisiones resultado de investigación.
- c. Ensayo: son reflexiones amplias a manera de ensayo, que pueden ser o no resultado de investigación, pero que son aportes relevantes a la discusión sobre la educación física, la recreación o el deporte.
- d. Aportes: se presentan reportes cortos, experiencias, traducciones o reseñas que no están asociados con el tema central, pero constituyen aportes interesantes a la educación física, la recreación o el deporte.
- e. Institucionales: son artículos de carácter institucional, pueden ser de la Universidad Pedagógica o de otras entidades, cuyo propósito es divulgar información de programas, publicaciones o procesos institucionales relacionados con la educación física, la recreación o el deporte.

La revista *Lúdica Pedagógica* tiene como prioridad la publicación de artículos derivados de investigación, ya sean informes, reflexiones o revisiones (según la tipología de Colciencias), productos de proyectos de investigación terminados. El Comité Editorial decidirá sobre la aceptación de otro tipo de artículos de acuerdo a su pertinencia con el número a publicar.

1. Normas de presentación de artículos

Los artículos deben ser inéditos y no estar participando simultáneamente en procesos de evaluación o publicación en otras revistas. El escrito debe tener una extensión entre 7 (mínimo) y 16 cuartillas (máximo) en letra Arial tamaño 11 a un espacio y medio (1,5), márgenes de 2,5 cm en cada lado. La información debe tener la siguiente organización: título, título traducido al inglés, resumen en español (máximo 200 palabras), palabras clave, resumen en inglés (*abstract*), palabras clave en inglés (*keywords*), cuerpo del artículo y referencias bibliográficas. En la primera página del trabajo, como pie de página numerado vinculado al nombre del autor, deben escribirse los títulos (del último al primero), la filiación institucional actual y el correo electrónico de contacto.

En archivo aparte debe escribirse el currículum vitae del autor o autores, en el que se especifiquen: nombres completos, identificación, datos personales de contacto; institución donde labora y cargo; títulos obtenidos, institución y año de titulación; publicaciones e investigaciones de los últimos dos años.

Las citas y referencias deben seguir las normas APA, sexta edición. Se puede utilizar la herramienta de este modelo de citación, disponible en algunos procesadores de texto.

2. Evaluación y contraprestaciones

La recepción de artículos no compromete a la revista *Lúdica Pedagógica* a su publicación. El Comité Editorial seleccionará los artículos a incluir de acuerdo con la evaluación realizada por el Comité de Árbitros Expertos, designado para este fin. La evaluación tiene criterios de calidad científica basada en la pertinencia, coherencia, argumentación, claridad y normas de presentación del escrito. El artículo será devuelto una sola vez al autor o autores para efecto de ajustes y correcciones. Los autores cuyos artículos sean aprobados y publicados recibirán gratuitamente un ejemplar del número en el que se publique su trabajo. No hay retribución económica para los autores de los artículos.

3. Cesión de derechos y responsabilidad

Las afirmaciones y opiniones contenidas en los artículos publicados en la revista son de responsabilidad exclusiva de los autores. El envío de los artículos implica que los autores autorizan a la institución editora para publicarlos en versión impresa en papel o en versión electrónica. El artículo debe ser inédito y no estar participando en otra publicación o evaluación de manera simultánea.

4. Envío de artículos

Se reciben trabajos permanentemente, sin embargo, su evaluación y publicación depende del cronograma de la revista para la edición y publicación de cada número. Los trabajos pueden ser enviados por correo electrónico a: revistaludica@pedagogica.edu.co, jcarreno@pedagogica.edu.co, o remitidos a:

**REVISTA LÚDICA PEDAGÓGICA
FACULTAD DE EDUCACIÓN FÍSICA**

Dirección: Calle 183 Cra. 54D, esquina
Bogotá D.C., Colombia

PBX: 6788888 / 6707035 Ext. 119-101

revistaludica@pedagogica.edu.co
fef@pedagogica.edu.co

Suscripciones

Universidad Pedagógica Nacional, Librería.

Calle 72 N.o 11-86 Tel.: 594 1894 ext.191

Editado en mayo de 2015

Se compuso en caracteres Cambria de 11 puntos
Y se imprimió sobre papel propalcote de 90 gramos,
con un tiraje de 250 ejemplares.
Bogotá, Colombia

Universidad Pedagógica Nacional
Educadora de Educadores