

José Rodrigo Piriz Correa

**CORPO, POLÍTICA E LAZER: A EXEMPLO DO PROCESSO DE
REDEMOCRATIZAÇÃO NO URUGUAI (1985- 1990)**

Dissertação submetida ao
Programa de Pós-Graduação em
Educação da Universidade Federal
de Santa Catarina para a obtenção
do Grau de Mestre em Educação.
Orientador: Prof. Dr. Alexandre
Fernandez Vaz

Florianópolis 2018

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Piriz Correa, José Rodrigo
CORPO, POLÍTICA E LAZER: A EXEMPLO DO PROCESSO
DE REDEMOCRATIZAÇÃO NO URUGUAI (1985- 1990) / José
Rodrigo Piriz Correa ; orientador, Alexandre Vaz,
2018.
159 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de
Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação,
Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis,
2018.

Inclui referências.

1. Educação. 2. Corpo. 3. Política. 4. Lazer. 5.
Educação do corpo. I. Vaz, Alexandre. II.
Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de
Pós-Graduação em Educação. III. Título.

JOSÉ RODRIGO PIRIZ CORREA

CORPO, POLÍTICA E LAZER: A EXEMPLO DO PROCESSO DE
REDEMOCRATIZAÇÃO NO URUGUAI (1985- 1990)

Esta Dissertação foi julgada adequada para obtenção do Título de “Mestre em Educação”, e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-graduação em Educação.

Florianópolis, 16 de fevereiro de 2017.

Prof. Dr. Elison Antonio Paim – Coordenador do Curso

Banca Examinadora:

Prof Dr. Alexandre Fernandez Vaz – Orientador
Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC

Prof^a. Dra. Clarícia Otto – Examinadora
Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC

Prof Dr. Raumar Rodríguez Giménez – Examinador
Universidad de la República – Udelar

Prof^a. Dra. Cecilia Seré Quintero – Examinadora
Universidad de la República – Udelar

Prof^a. Dra. Michelle Carreirão Gonçalves – Examinadora
Universidade Federal de Rio de Janeiro – UFRJ

Christian Muleka Mwewa – Suplente
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS

AGRADECIMIENTOS

Son varias las colaboraciones que han hecho posible la concreción de este trabajo, esfuerzo colectivo en el que se encuentran personas, grupos e instituciones. A ellos, quiero expresar mi gratitud.

Al Prof. Alexandre Fernandez Vaz, referencia académica y orientador del trabajo, por su acompañamiento constante de innumerables idas y vueltas de escritos, sin quien no hubiera sido posible cumplir con los tiempos que nos propusimos para la entrega del trabajo, para él *aquela abraço*.

Al Prof. Raumar Rodríguez, amigo y referencia académica. Por su esfuerzo intelectual y preocupación constante con la investigación, que no hicieron más que enriquecer las discusiones y formación compartidas a lo largo de estos años.

A mis amigos y amores, los de ahora y los de siempre. Pero sobre todo a Martín Caldeiro y Camilo Rodríguez, compañeros incansables de viaje, con quienes hemos dedicado grandes tertulias a las temáticas vinculadas al tiempo libre y el juego y con quienes nunca nos cansaremos de perseguir a colombina. A Morgani Guzzo, por las incansables horas de computadores enfrentados e interminables discusiones, por el cariño y el apoyo. A la fructífera Gen 2009, particularmente a Andrés Risso.

A mi familia gran sostén de mi vida, por el apoyo incondicional en cada momento y en cada proyecto emprendido.

Al *GPEPI* y al *NEPESC*, importantes espacios de formación y amistades, en donde quiero agradecer especialmente a Karen Kühlsen, Inés Scarlato, Cecilia Seré y Danielle Torri, por el apoyo constante y colaboración para con mi trabajo.

Al Instituto Superior de Educación Física de la Universidad de la República (Uruguay) por el apoyo concedido para la formación de pos graduación en el exterior y a la FAPESC por la *bolsa de mestrado* provista.

Mi sueño, mi prisión y la *farwest*.

Hay personas que tiene sueños más modestos que otras, creo ser de las primeras, y haber despertado de una seguidilla de modestias, a pesar de sentir que tuve *O David* haciendo de director la noche entera.

En mi sueño estaba en una prisión, muros, vallados, puestos de vigilancia, estaba todo allí. Ese lugar tan anhelado hace algún tiempo y de tanta estima y proyecciones, esa noche, se había convertido en un lugar del que precisaba escapar. No se lo motivos, ni cómo, todo comienza corriendo hacia el muro, en una imagen excesivamente somnolienta. Casi como un video juego, con ventanas que se mueven, se abren, se cierran y coinciden, y ahí, solo sé que la vi y la hice. Entre los guardias que intentaban impedir mi fuga, salte dos muros y ya estaba allí, frente al club, caminando en la calle, sin dejar de pensar en qué carajo había hecho

– ¿me expulsarán? O peor ¿perderé mi reconocimiento? Y ahora ¿cómo le digo a Edgar lo que hice? Pa' que tarado ¿por qué hice eso?

Bueno, el hecho es que de repente me encontraba en un ómnibus camino al norte – ¿Vaya uno a saber por qué? Me baje más para evitar personas que conocía, que por saber dónde estaba. Imágenes, recuerdo muchas, sobre todo de una naturaleza decadente que se mezclaba con situaciones muy urbanas, pero no me pienso detener ahí.

Al ir caminando, ahora en un paisaje que había cambiado de forma abrupta y ya era completamente urbano y había desaparecido toda su naturaleza, hubo una imagen en la que se centró todo. Era la casa del Teo, no lo podía creer ¿cómo me había transportado hasta ahí? pero también sabía que ya no estaba en la isla.

Y así como de la nada – y no era la primera vez en el sueño – me encontraba dentro en la sala, ya no me quedaban dudas, era su casa. Los juguetes en el piso, los muebles, periódicos, papeles por todos lados, los frascos de vidrio. Nuevamente de la nada, ahora me encontraba hablando con Teo y Nicoletta, recuerdo me dijeron que la pequeña dormía arriba. También recuerdo toda la previa y el suspenso que me generaba el momento de decirle: – Teo no sabes la cagada que me mande, Edgard me va a matar.

Pero qué bueno poder confesarse, creo era lo único que precisaba.

En un momento el sueño se comenzaba a volver difuso, sabía que soñaba, pero era muy real mi preocupación. De repente me encontré solo, con un texto en mi mano, sabía que me estaba despertando y quería poder leer, así como intentando descubrir un mensaje oculto, me esforcé al máximo para conseguir leer. Lo único que alcancé a visualizar fue un

subtítulo, el tercero de la primera página – el Príncipe y la *Far West* – y solo pude forzar mi comprensión para identificarla a ella en esas palabras – pero esa es otra historia.

Florianópolis, agosto 2017

RESUMEN

El trabajo se coloca en las tentativas de profundizar la comprensión sobre las formas en que la educación del cuerpo se materializa en la política contemporánea, en el punto en que las prácticas corporales son objeto de políticas educativas y culturales. Éstas, se presentan como dispositivos en los que se articulan las disciplinas del cuerpo y la regulación de las poblaciones, en tanto formas en las que se materializa el ejercicio del poder sobre la vida en las estrategias de gobierno. Cuerpo y vida, en tanto objeto de intervención política en el retorno a la democracia e instauración de un sistema neoliberal (1985-1990) en el Uruguay, se constituye en una realidad que demanda ser analizada. En este sentido es que proponemos investigar sobre las relaciones entre políticas de Educación Física y educación del cuerpo en Uruguay, indagando sobre el componente lúdico de dichas políticas, en tanto correlato de las estrategias modernas de gobierno, en las que las formas del poder van a encontrar maneras menos duras de ejercerse sobre el cuerpo y más atractivas de ejercerse sobre la población, en donde ya no es la norma la que va a definir lo normal, sino que lo normal va a ser actuar conforme a la norma.

Si en la presencia de las nociones de recreación y recreativo es que se materializa el componente lúdico de las políticas en Educación Física, en las formas que toma lo recreativo se identifica un discurso en el que no solo está contenida la cualidad lúdica de dichas políticas, sino que además contiene una fuerte preocupación por un uso racional del tiempo libre – de los individuos y de la población. En esta forma de configurarse la política moderna, entonces, entendemos que el tratamiento del cuerpo realizado particularmente a nivel de las políticas en Educación Física, puede ser comprendido en el cruzamiento de tres categorías: el cuerpo, lo lúdico y el tiempo.

Palabras clave: Cuerpo. Política. *Lazer*. Recreación. Educación del cuerpo.

RESUMO EXPANDIDO

Introdução

Se a partir dos séculos XVII e XVIII o poder sobre a vida se organizou em direção às disciplinas do corpo e das formas de regulação da população, podemos dizer que na modernidade o corpo se apresenta como objeto e lugar de poder, de maneira que se pode afirmar que sua delimitação como produto da sociedade, da história e da cultura estaria fortemente vinculada às condições econômicas e políticas. Busca-se que os corpos sejam dóceis e, para alcançar tal intento, a disciplina aparece em primeiro plano, já que aumenta "[...] las fuerzas del cuerpo – en términos económicos de utilidad – y disminuye esas mismas fuerzas – en términos políticos de obediencia" (FOUCAULT, 1975, p. 127). Estas operações sobre o corpo se estabeleceram, em grande medida, pelos dispositivos educativos, de forma que, segundo Rodríguez Giménez, nas construções curriculares do século XX o lugar desde o qual o corpo foi ensinado "[...] ha reducido explícita e implícitamente el cuerpo a su dimensión imaginaria, a partir de una preocupación centrada fuertemente en el intento performativo del discurso biomédico y su despliegue higienista" (RODRÍGUEZ, 2008, p. 153). Concordamos com a ideia segundo a qual "[...] la experiencia del cuerpo ha sido secuestrada por un proceso de racionalización" (FOLGAR; RODRÍGUEZ, 2001, p. 105). Corresponde ao processo a partir do que as ciências biomédicas, com metáforas da maquinaria fisiológica e anatômica, se ocupam de cada tempo e espaço do corpo e da vida. Estes discursos que se tornam hegemônicos em princípios do século XX – na forma do higienismo, principalmente – constituem a matriz epistêmica sobre a qual se funda a educação física no Uruguai, institucionalidade e identidade disciplinar na que é possível pensar uma gênese da recreação naquele país. Se é muito difícil delimitar as formas que o lazer encontra para sua realização, uma vez que apresenta diferentes enfoques conceituais e suas propostas práticas têm as mais variadas formas (CNEF, 1988, p. 5), é possível dizer que em sua origem se encontra fortemente vinculado ao desenvolvimento das sociedades modernas e à seu crescente industrialização.

Sobretudo no caso uruguaio, é interessante o desenvolvimento do lazer na segunda metade do século XX, caracterizado pela irrupção de novos enfoques além dos marcadamente higienistas de princípio do mesmo século – característicos do impulso modernizador – o que não implicou na substituição, mas na ampliação do leque de ofertas e alternativas para a ocupação do tempo livre, coexistindo e sustentadas por diferentes

instituições, fundamentadas nas mais diversas visões sobre o lugar que ocupam as práticas recreativas na vida do indivíduo e nos processos de subjetivação.

Objetivos

A investigação centra-se na análise de discursos sobre recreação presentes nas políticas em Educação Física desenvolvidas pelo Estado uruguaio no período entre 1985 e 1990. Procura-se observá-las como políticas do corpo em sua relação com as modernas estratégias de governo. Para tanto, a pesquisa se ocupa, principalmente, dos “Programas Curriculares da Comisión Nacional de Educación Física” no supracitado período, tentando identificar quais seriam os elementos que dão forma à *recreación* e qual é seu conteúdo, tanto no plano conceptual, como naquele das práticas que propõem.

Neste sentido, se apresentam como objetivos pesquisar sobre os discursos formulados sobre recreação a nível das políticas em Educação Física no referido período, partindo da identificação de elementos que caracterizarem o discurso sobre recreação em ditas políticas enquanto fenômeno específico, tendo como centralidade a indagação a respeito da matriz discursiva sobre a que se fundamenta nesse recorte um discurso acerca da recreação ou o recreativo.

Metodologia

Em plano metodológico, este trabalho toma alguns elementos da perspectiva arqueológica de Foucault. A partir daí, faz-se a indagação acerca da formação discursiva sobre a recreação nos marcos das políticas em Educação Física, tentando aportar elementos empíricos e conceituais que permitam identificar continuidades e rupturas nos discursos da CNEF - sempre visualizando a possibilidade de outras arqueologias, o qual também em certo nível não nos mantém fiéis à perspectiva foucaultiana mais clássica. Tal operação tem a possibilidade de descrever uma rede de relações entre os elementos antes descritos, que configuram a historicidade comprovável do objeto e, em certa medida, os elementos centrais que constituem o discurso sobre a recreação no recorte empírico realizado. Consideramos importante focar nas implicações de certa evocação à ludicidade em relação às propostas de educação do corpo em um tempo determinado, como sugere o novo modelo de Educação Física que se tenta estabelecer a partir dos programas da CNEF de 1988. Uma das possibilidades de análise foi a identificação de diferentes tipos de enunciados sobre a recreação e o recreativo nos documentos que materializam tais políticas, como

também alguns elementos que cobram centralidade na análise delas, a saber: o corpo, o tempo e o lúdico.

Tomar os discursos na sua positividade é o recorte arbitrário que realizamos da perspectiva arqueológica, para nos introduzir em outras formas de arqueologia, uma arqueologia do corpo e de como este é considerado por formas de governo onde a noção de repressão se apresenta insuficiente para analisar os mecanismos de poder – em termos positivos – que atuam sobre o corpo e o produzem, mecanismo no qual a noção do recreativo toma espaço e sentido. A arqueologia, enquanto “[...] pone de manifiesto unas relaciones determinadas entre las formaciones discursivas y unos dominios no discursivo” (FOUCAULT, 2013, p. 211), é uma possibilidade para pensar o lugar que ocupa a recreação a nível estatal, mais especificamente nas políticas em Educação Física.

Resultados e Discussão

A investigação parte da análise de documentos oficiais, procurando identificar práticas vinculadas ao tempo livre dos indivíduos e descrever quais as formas que tomam as estratégias de exercício de biopoder. Tais estratégias se deixam visibilizar a partir da relação entre o corpo e o lúdico em sua relação com o tempo, constituindo os conceitos articuladores que confrontamos com o material empírico. A pergunta pelas condições de possibilidade para que o discurso sobre recreação comece a ocupar um lugar nas políticas em Educação Física não é outra senão aquela sobre as formas em que a política moderna se ocupa do corpo e, particularmente, a educação física, no marco das estratégias modernas de governo, onde no cruzamento das categorias corpo, lúdico e tempo, encontramos a possibilidade de refletir sobre o espírito dessas formas que tomam as políticas do corpo.

Os programas analisados foram elaborados a partir de um seminário sobre desenho curricular realizado no ano de 1986. Estes programas representam uma nova visão para a Educação Física que “esperava ocupar a cidade com diferentes atividades recreativas e esportivas que abrangeram a totalidade da população” (SERÉ, 2014, p. 64). Nessa “nova visão”, dois elementos aparecem em um lugar central, o “novo rol do professor de educação física” e um “novo modelo de educação física”. O atrativo das propostas em relação à visão anterior que fundamentava e orientava as atividades levadas a cabo pela CNEF, estaria na mudança que iria da ginástica ao esporte, e deste à recreação, onde consideramos que ganha lugar a significação que se dá ao componente lúdico das propostas desenvolvidas. Entre estes, encontra-

se o “Programa de Recreação”, que se pode dizer que a nível estatal é o principal documento elaborado na época em matéria de recreação. Por sua vez, também encontramos as memórias da CNEF da gestão correspondente ao período 1985 – 1990. Elas contêm um anteprojeto de lei sobre Educação Física, esportes e recreação. É em relação a esses documentos e ao primeiro período de governo pós-ditadura que optamos por este recorte temporal, mesmo conscientes de um certo grau de arbitrariedade presente em tal eleição.

Considerações Finais.

A partir das análises dos documentos consultados, foi possível identificar e descrever práticas vinculadas ao tempo livre dos indivíduos – que, a nível propositivo, poderíamos dizer da população = que tomaram forma e sentido nas estratégias de exercício do biopoder, solidárias ao espírito de uma época, caracterizado por um Estado comprometido com o reestabelecimento da democracia. Em consequência, reconhecemos, para o caso uruguaio, a constituição de uma corrente da educação física que, ao mesmo tempo em que explicita sua qualidade lúdica por meio de sua característica recreativa, instaura uma separação com o que se começa a constituir como campo da recreação no Uruguai. É facilmente visualizável uma apropriação por parte da CNEF das diferentes tematizações e abordagens – tanto conceituais como práticas – presentes nos principais enfoques sobre recreação que se desenvolveram no Uruguai durante o século XX. A recreação enquanto conteúdo específico e o recreativo aparecem como qualidades e abordagens que deveriam apresentar algumas práticas historicamente vinculadas ao campo da Educação Física – neste caso, ressaltamos as danças, os esportes e a ginástica. Isto se constitui nas evidências que permitiram identificar elementos para realizar uma análise conceitual. Se em um primeiro nível nos documentos apareciam noções como corpo, lúdico e tempo livre, como um motor de análise, em um segundo nível e mais especificamente sobre o conceito de recreação, são as noções de tempo livre, livre eleição e busca do prazer as que vão aparecer como elementos constantes nas diferentes abordagens sobre a temática.

Assim, a recreação vai se apresentar como uma busca de emoções que se diferenciam da vida cotidiana por meio de espaços que constituem uma estratégia socialmente estabelecida e aprovada, que apresenta a possibilidade de expressão das emoções, em uma sorte de mimetizações da vida ordinária. Enquanto prática fundamenta-se e cobra sentido como ferramenta, estratégia, meio ou metodologia, sempre com referência ao

uso. Apresenta-se como uma preocupação com os usos do tempo livre e do corpo ou, mais especificamente, o uso do corpo – em seu sentido mais amplo – no tempo livre. Cabe ressaltar que os fundamentos da recreação tomam elementos tanto dos discursos higienistas do final do século XIX quanto da sociologia, reproduzindo e dando transcendência a estes, onde, talvez na atualização dos discursos sobre recreação, também é possível identificar uma atualização do discurso higienista. Em sua preocupação em promover o desenvolvimento tanto físico quanto humano, deixa visualizar sua inquietude tanto com o indivíduo como com a sociedade. Os programas da CNEF são, então, um território que permite identificar certa heterogeneidade e indefinição em relação ao discurso sobre a recreação. Compensação e complementaridade em relação à esfera do tempo social que representa o sério se traduz em preocupação com um uso apropriado do tempo livre, onde sua característica mais própria aparece constituída pelo seu caráter lúdico, articulado com preocupações a nível de “desenvolvimento humano” e a democratização da cultura, onde a natureza como sujeito e uma visão de sujeito como unidade “bio-psico-social” aparecem em um lugar de relevância. Nesta indeterminação é que a CNEF realiza uma síntese conciliatória que integra as diferentes abordagens sobre a recreação.

Palavras-chave: Corpo. Política. Lazer. Recreação. Educação do corpo.

ABSTRACT

This study intends to deepen the understanding about the ways in which the education of the body's materializes in contemporary politics, specifically when the bodily practices are the object of educational and cultural policies. These policies are presented as dispositifs in which the disciplines of the body and the regulation of populations are articulated, as forms in which the exercise of power over life is materialized in government strategies. Body and life as objects of political intervention in the return to democracy and in the establishment of a neoliberal system (1985-1990) in Uruguay is a reality that demands to be analyzed. In this sense, we propose to investigate the relationship between Physical Education policies and body education in Uruguay, inquiring about the playful component of these policies, as a correlate of modern government strategies - in which the forms of power will find less harsh ways of exercise on the body and more attractive ways of exercise over the population, when is no longer the norm that define the normal, but is the normal that act according to the norm. If it's in the presence of notions like recreation where the playful component of the Physical Education policies is materialized, then, it's in the forms that the recreation takes that enable us to identify a discourse concerned not only about the playful quality of these policies, but that has also a strong concern about the rational use of free time - of individuals and of the population. Thus, in this form of the modern politics are configured, we understand that the approach of the body carried out particularly at the level of policies in Physical Education can be comprehended in the crossing of three categories: the body, the playful and time.

Keywords: Body. Politics. Leisure. Recreation. Body Education.

SUMÁRIO

1. INTRODUCCIÓN	21
2. MÁS ACÁ DE UNA HISTORIA DE LA RECREACIÓN	29
3. LA RECREACIÓN Y LO RECREATIVO EN LOS PROGRAMAS CURRICULARES	63
4. LIBERTAD PLACER Y SUFRIMIENTO: EL COMPONENTE LÚDICO EN LAS ESTRATEGIAS DE EDUCACIÓN DEL CUERPO	113
5. CONSIDERACIONES FINALES	145
6. REFERENCIAS	155

1. INTRODUCCIÓN.

La presente disertación se enmarca en la línea de investigación sobre *Sociologia e História da Educação* del Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Surge de los esfuerzos realizados entre el Núcleo de Estudos e Pesquisa Educação e Sociedade Contemporânea (NEPESC) y el grupo de investigación Educación Sociedad y Tiempo Libre del Instituto Superior de Educación Física de la Universidad de la República (Udelar-Uruguay). Se pretende dar continuidad a una serie de trabajos sobre las temáticas entorno de los estudios socio históricos acerca de la cuestión del cuerpo y las prácticas corporales, en especial, cuando estas son objeto de políticas educativas y estrategias de gobierno.

La investigación se centra en el análisis de los discursos sobre la recreación presentes en las políticas en Educación Física desarrolladas por el Estado uruguayo en el periodo comprendido entre los años 1985 y 1990, procurando observarlas como políticas del cuerpo en su relación con las estrategias modernas de gobierno. Para esto, el trabajo se ocupa principalmente de los “Programas Curriculares de la Comisión Nacional de Educación Física” en el antedicho período, intentando identificar cuáles serían los elementos que dan forma a la recreación y cuál es su contenido, tanto en el plano conceptual, como en el de las prácticas que se proponen.

Si a partir de los siglos XVII y XVIII el poder sobre la vida se organizó sobre la dirección de las disciplinas del cuerpo y de las formas de regulación de la población, podemos decir que en la modernidad el cuerpo se presenta como objeto y lugar de poder, de forma que se puede afirmar que su delimitación como producto de la sociedad, de la historia y de la cultura, estaría fuertemente vinculadas a las condiciones económicas y políticas que constituyen su contingencia. En un primer momento, se busca que los cuerpos sean dóciles y, para alcanzar tal intento, las disciplinas van a aparecer en un primer plano aumentando las fuerzas del cuerpo en lo que respecta a su utilidad – siempre en términos económicos – con su respectiva disminución en lo que podría representar una resistencia en términos políticos (FOUCAULT, 1975). Estas operaciones sobre el cuerpo se establecen en gran medida por los dispositivos educativos, de forma que, según Rodríguez (2008) en las construcciones curriculares del siglo XX, el lugar desde el cual ha sido representado el cuerpo “[...] ha reducido explícita e implícitamente el cuerpo a su dimensión imaginaria, a partir de una preocupación centrada fuertemente en el intento performativo del discurso biomédico y su

despliegue higienista” (p. 153). Concordamos así, con la idea de que la experiencia del cuerpo va a ser secuestrada por un proceso de racionalización, el que apoyado en las ciencias “bio-médicas”, y sobre la metáfora de la maquinaria – anatómica – y el organismo – fisiológico –, se va a ocupar de cada tiempo y espacio del cuerpo y de la vida (FOLGAR; RODRÍGUEZ, 2001). Estos discursos sobre el cuerpo que se tornaron hegemónicos a comienzos del siglo XX – bajo la forma del higienismo principalmente – constituyen la matriz epistémica sobre la cual se funda la Educación Física en el Uruguay, institucionalidad e identidad disciplinar en la que es posible pensar una génesis de la recreación en dicho país. A pesar de que delimitar las formas que la recreación encuentra para su realización es una difícil tarea, en el entendido de que esta presenta diferentes enfoques tanto, a nivel conceptual como de sus prácticas, es posible decir que en sus orígenes se encuentra estrechamente vinculada al desenvolvimiento de las sociedades modernas y a su creciente industrialización, y en este marco, al campo de la educación física.

Sobre todo, en el caso uruguayo, es interesante el desenvolvimiento de la recreación en la segunda mitad del siglo XX. Este se caracteriza por la irrupción de nuevos enfoques, además de los marcadamente higienistas de principios del mismo siglo – característicos del impulso modernizador –, lo que no implicó una substitución, pero sí, una ampliación del abanico de ofertas y alternativas para la ocupación del tiempo libre, sustentadas las más variadas instituciones y fundamentadas en diversas visiones acerca del lugar que ocupan las prácticas recreativas en la vida del individuo y en los procesos de subjetivación. Si damos continuidad a la lectura del fenómeno presente en el trabajo realizado por Seré (2014), es posible visualizar que, las iniciativas llevadas adelante por la Comisión Nacional de Educación Física¹ entre los años 1985 y 1990, no van a ser indiferentes a esta proliferación de lo recreativo, sobre todo, en lo que se refiere a las propuestas de educación no formal, las que serán desarrolladas fuera de las instituciones educativas. La autora destaca el atractivo de las propuestas en relación a la visión anterior que fundamentaba y orientaba las actividades desarrolladas por la CNEF, mostrando así una mudanza que iría de la gimnasia al deporte y de este a la recreación, incluyendo variadas propuestas culturales. Esa dinámica que va del trabajo al tiempo libre placentero, va a tener un papel central

¹ De aquí en más, nos vamos a referir con la sigla CNEF.

en la constitución de la norma como proceso de subjetivación, lo que identificamos como uno de los elementos centrales de las formas biopolíticas de ejercicio del poder, las que van a referir al cuerpo especie como problema de intervención y regulación.

En este sentido, el trabajo parte del análisis de documentos oficiales, intentando identificar prácticas vinculadas al tiempo libre de los individuos, al momento que describe cuales son las relaciones de sentido con las formas que toman las estrategias de ejercicio del biopoder. Tales estrategias se dejan visibilizar a partir de la relación entre el cuerpo y lo lúdico relacionados con el tiempo, constituyendo los conceptos articuladores que confrontamos con el material empírico. La pregunta por las condiciones de posibilidad para que un discurso sobre la recreación comience a ocupar un lugar en las políticas en Educación Física, no es otra, sino, aquella por las formas en que la política moderna se ocupa del cuerpo y, particularmente por el lugar que ocupa la educación física en las estrategias modernas de gobierno, donde en el cruzamiento de las categorías de cuerpo, lúdico y tiempo, encontramos la posibilidad de reflexionar sobre el espíritu de esas formas que toman las políticas del cuerpo.

El período seleccionado para el trabajo está caracterizado por dos elementos que consideramos centrales. Por un lado, según Lema y Machado (2009) y Vilas (2009), podemos afirmar que el retorno a la democracia en Uruguay luego de la última dictadura cívico militar es un período en el que confluyen los diferentes enfoques en recreación, de forma que podemos suponer que es un momento de gran actividad a nivel discursivo sobre la temática². La segunda cuestión tiene como punto de partida el trabajo realizado por Seré (2014, p.29) en donde se señala que las iniciativas en educación física llevadas adelante por la CNEF no van a ser diferentes a este incremento de la recreación y lo recreativo, sobre todo – y aquí retomamos nuestra lectura sobre los documentos – en lo que refiere a las propuestas de educación física no formal desarrolladas fuera de las instituciones educativas tradicionales.

A partir de esos dos elementos contextuales es que se constituye la opción de recorte temporal. En primer lugar, indagaremos

² Varias de las instituciones que habían dejado de funcionar y actores vinculados a la recreación que habían sido destituidos de sus cargos en instituciones educativas, efecto del control estatal ejercido sobre las diferentes instituciones y grupos que trabajaban a nivel social y educativo, reanudan sus actividades haciendo que las propuestas recreativas se multipliquen (LEMA, 2010).

sobre esa proliferación de lo recreativo, sobre todo a nivel práctico – lo que implica al menos un mínimo de producción conceptual – como elemento presente en las más diversas áreas, y su fuerte presencia en el ámbito educativo, la que según Lema (2009), tal presencia corresponde al control y la censura ejercida en el período dictatorial sobre ciertas formas de trabajar a nivel educativo y ciertos actores en particular, constituyendo lo que él va a llamar “enfoque educativo de la recreación”³. Por otro lado, es interesante la indagación acerca del lugar que ocupa a recreación y lo recreativo en las políticas en Educación Física del período, ya que, lo principales documentos trabajados están constituidos por los cuatro programas curriculares de la CNEF⁴.

Estos programas fueron elaborados a partir de un seminario de diseño curricular realizado en el año 1986, publicados en 1988 y, como destaca Seré (2014), implementados a partir de 1989. Los mismos, como también señala la autora, representan una nueva visión: “A proposta desta nova visão para a Educação Física esperava ocupar a cidade com diferentes atividades recreativas e esportivas que abrangeram a totalidade da população” (SERÉ, 2014, p. 64). En esa nueva visión, dos elementos aparecen en un lugar central, el nuevo rol del profesor de educación física y un nuevo modelo de educación física. El atractivo de las propuestas, en diferenciación a la visión anterior que orientaba y fundamentaba las actividades desarrolladas por la CNEF, se va a caracterizar por una mudanza en la que consideramos que el elemento lúdico gana un lugar de gran significación. Entre dichas mudanzas se encuentra la publicación del programa de recreación, lo que se podría decir que, a nivel estatal, representa el principal documento elaborado en la época en materia de recreación. A su vez, también se encuentra en las memorias de la CNEF correspondientes a la gestión del organismo en el periodo estudiado, un anteproyecto de ley sobre Educación Física Deportes y Recreación. En relación a estos documentos y el primer periodo de gobierno post dictadura es que optamos por este recorte temporal. En algún sentido, es una

³ En relación a este enfoque recreativo nos remitimos a los trabajos de Lema (2016; 2017), Lema y Machado (2009) y Waichman (1998; 1997). A su vez, más adelante en el trabajo nos ocuparemos de la caracterización de este enfoque de la recreación.

⁴ Programa de “Recreación”, Programa de “Educación Deportiva”, Programa de “Educación Física Nivel Inicial” Programa de “Educación Física Nivel Médio”.

arbitrariedad que se funda en un programa de investigación que se viene desarrollando como reflexión crítica al campo de la Educación y, particularmente, en relación al cuerpo como objeto de las políticas educativas, dando continuidad a los trabajos que lo anteceden, en un esfuerzo de acumulado temático, a la vez que colocando en cuestión una historia de la recreación necesitada de revisión.

A nivel metodológico, este trabajo toma algunos elementos de la perspectiva arqueológica de Foucault. A partir de ahí es que se va a realizar una indagación acerca de la formación discursiva de la recreación en los marcos de las políticas en Educación Física, intentando aportar elementos empíricos y conceptuales que permitan identificar continuidades y rupturas en los discursos de la CNEF, siempre visualizando la posibilidad de otras arqueologías, lo que no nos mantiene fieles a una perspectiva foucaultiana, que podría decirse más clásica. Tal operación tiene la posibilidad de describir una red de relaciones entre los elementos antes descritos, los que configuran la historicidad comprobable del objeto y, los elementos centrales que constituyen el discurso sobre la recreación en el recorte empírico realizado, una vez que “[...] estas relaciones se hallan establecidas entre instituciones, procesos económicos y sociales, formas de comportamientos, sistemas de normas, técnicas, tipos de clasificación, modos de caracterización” (FOUCAULT, 2013, p. 63). Consideramos importante enfocarnos en las implicancias de cierta evocación a la ludicidad en relación a las propuestas de educación de cuerpo en un tiempo determinado, como sugiere el nuevo modelo de educación física que se intentaba establecer a partir de los programas de la CNEF 1988. Es así que una de las posibilidades de análisis fue, la identificación de diferentes tipos de enunciados sobre la recreación y lo recreativo en los documentos que materializan tales políticas, a partir de donde se identifican los principales elementos que cobran centralidad en el análisis.

Si en “La Arqueología del saber” (FOUCAULT, 2002), el estudio arqueológico se centra en las bases epistémicas de las diferentes definiciones de los objetos que constituyen un discurso, identificando en función de los enunciados y los diferentes umbrales de estos, que los discursos no deben ser entendidos como un conjunto de signos, sino que implican otra tarea, la que consiste en “[...] no tratar – en dejar de tratar – los discursos como conjuntos de signos [...] sino hacerlo, en cambio, como prácticas que forman sistemáticamente los objetos de los que hablan” (FOUCAULT, 2013, p. 68). Tomar los discursos en su positividad es el recorte arbitrario que realizamos de la perspectiva

arqueológica, para introducirnos en otras formas de arqueología, una arqueología del cuerpo y de cómo este es considerado por formas de gobierno en donde la noción de represión se presenta insuficiente para analizar los mecanismos de poder – en términos positivos – que actúan sobre el cuerpo y lo producen, mecanismo en el cual la noción de lo recreativo encuentra espacio y sentido. La arqueología en tanto “[...] pone de manifiesto unas relaciones determinadas otras entre las formaciones discursivas y unos dominios no discursivo (instituciones, prácticas, acontecimientos políticos y procesos económicos)” (FOUCAULT, 2013, p. 211), es una posibilidad para pensar el lugar que ocupa la recreación a nivel estatal, más específicamente en las políticas en Educación Física.

El trabajo se organiza en tres capítulos, finalizando con un último apartado sobre la forma de consideraciones finales. Los tres primeros capítulos, se caracterizan por una lectura y abordaje que, en su no linealidad, encuentra las condiciones para esbozar nuevas posibilidades de análisis a partir de las clásicas discusiones y conceptos, referentes a las teorías del tiempo libre y las problemáticas de la recreación.

El primer capítulo se intitula “Más acá de una historia de la recreación” y constituye un esfuerzo por presentar las principales categorías y conceptos a partir de los cuales se desenvuelve el análisis del material empírico. A su vez se intenta describir la configuración política del Uruguay post dictadura y la forma en la que se desarrollan las políticas en Educación Física en ese período.

El recorrido presenta un desarrollo histórico de la recreación en tanto actividad dirigida e institucionalizada, la cual en sus orígenes se va a encontrar fuertemente vinculada a los discursos y políticas higienistas de comienzos del siglo XX. Es así que vamos a considerar los trabajos sobre historia de la recreación en el Uruguay para dar cuenta de cuáles fueron los diferentes enfoques en recreación que presentaron una fuerte presencia en el país durante el siglo XX, pero sobre todo en la segunda mitad. A partir de una exposición de lo que se ha denominado recreacionismo, animación socio cultural y recreación educativa, intentaremos identificar las principales características de la recreación en tanto actividad dirigida e institucionalizada.

En cuanto a la configuración política de la época, se presentarán de forma incipiente los principales trazos de la dictadura uruguaya y como esté periodo pudo haber influenciado en la educación física, para contraponerlo a las características que esta va a adquirir en el período posterior, caracterizándose más por su negatividad – en cuanto negación

de la dictadura – , pero no dejando de presentar características propias de un momento histórico de un Estado que intentaba por todos los medios afirmar un ideal democrático. En virtud de dicha tematización es posible visualizar las influencias que la dictadura cívico militar y la posterior vuelta a la democracia tuvieron sobre el desarrollo de la recreación. De un cuerpo normatizado a un cuerpo normalizado, son las consecuencias de ese periodo sobre las políticas del cuerpo, y en este decurso es que se realizará un breve desarrollo de las características que presentan las estrategias de gobierno en la época, en donde los conceptos de biopolítica y gubernamentalidad van a cobrar relevancia y lugar en el desarrollo temático del capítulo. Es a partir de ahí y del lugar que la noción de libertad ocupa en las estrategias modernas de gobierno y los dispositivos de seguridad que, se intentará esbozar una relación de sentido con el componente lúdico y la gran relevancia que este empieza a adquirir en las políticas en Educación Física. En consecuencia, la parte final se va a dedicar a las categorías de tiempo libre, políticas del cuerpo y juego, como elementos centrales en nuestro trabajo.

El segundo capítulo se va a titular “La recreación y lo recreativo en los Programas curriculares de Educación Física”. Este va a ser quizá el capítulo que presenta más elementos empíricos, y en el que identificaremos los principales elementos vinculados a la recreación y lo recreativo a la interna de la CNEF. Partiendo de diferentes autores se intenta realizar una categorización de estas nociones, en donde van a aparecer conceptos como ocio, tiempo libre, actividades espontáneas y recreación dirigida. En este sentido se va a hacer evidente cierta indeterminación de los términos, que va a dar cuenta de una heterogeneidad a nivel discursivo de los abordajes en relación a la temática.

En el cruzamiento de los elementos y características presentes en los diferentes enfoques presentados sobre la recreación, con la caracterización que realiza Elías y Dunning sobre las actividades recreativas del tiempo libre, es que vamos a determinar que se constituye como lo recreativo, ya que en los documentos analizados es a partir de las nociones de recreación y de lo recreativos que se analizará a nivel discursivo las políticas en educación física. Entre actividad compensatoria, instrumento para la emancipación de las masas, metodología vinculada a la educación y complemento de la educación formal, vamos a identificar un discurso que se constituye en el cruzamiento entre higienismo y Sociología, y es ahí en donde vamos encontrar una matriz desde la cual hacer una lectura de ese fenómeno.

A partir de una descripción lo más exhaustiva posible de los programas de la CNEF es que se identifican las principales características de las políticas en Educación Física de la época, en donde la recreación en tanto sustantivo y adjetivo va a constituir nuestro centro de atención.

El tercer capítulo denominado “Libertad, placer y sufrimiento: el elemento lúdico en las estrategias de educación del cuerpo”, como adelanta el título, se aboca al componente lúdico de los discursos de la CNEF, centrándose en las principales características identificadas a partir de las discusiones de los dos primeros capítulos, desarrollando un análisis conceptual en donde se ponen a funcionar los elementos empíricos y conceptuales presentados hasta el momento. Serán la libertad y el placer las características que van a materializar el componente lúdico de las políticas analizadas, y en su relación con el sufrimiento es que va a tomar distancia de la dimensión de lo serio de la vida, para establecerse en tanto actividad recreativa, en donde se va a dar una erotización de algunas actividades en detrimento de otras, en tanto negación del sufrimiento en el tiempo libre.

Entre reconstitución de la fuerza de trabajo en tanto afirmación del sufrimiento y comportamiento que tiene como objeto la búsqueda de emociones que escapen a la contención de la vida cotidiana – en donde su contenido está determinado por el nivel subjetivo de su componente teleológico –, vamos a encontrarnos con una búsqueda del placer y del goce que se presenta un tanto indeterminable, poniendo en cuestión el alcance de los dispositivos de gobierno, a la vez que afirmando su capacidad de acción sobre los individuos y la población.

En las consideraciones finales, vamos a presentar una síntesis del trabajo desarrollado, no sin dejar de esbozar algunas hipótesis en las que se pueda materializar una continuidad en el acumulado conceptual sobre las temáticas del tiempo libre y la recreación, pensados en relación a las estrategias modernas de gobierno. Esbozos en los que se puede ver una reactualización de los conceptos, y en donde el mal estar freudiano, que se puede leer en las entrelineas de los análisis realizados por Caillois (1990) y por Elias y Dunning (1992) se actualiza en un imperativo del goce, en el cual puede radicar un nuevo mal estar.

2. MÁS ACÁ DE UNA HISTORIA DE LA RECREACIÓN

En el caso de los estudios sobre historia de la recreación en el Uruguay que puedan ofrecer un punto de partida encontramos los trabajos de Lema (2016 y 2017), Vilas (2009) y Lema y Machado (2009). Apoyados en ellos, es posible afirmar que la recreación en cuanto fenómeno social y cultural, se encuentra estrechamente vinculada al desarrollo de las sociedades modernas y su creciente industrialización⁵. Estos autores no presentan un posicionamiento que discorde con los estudios más clásicos sobre tiempo libre, recreación y *lazer*, una vez que estos, a saber, son fruto de la sociedad en la que el trabajo asalariado gana centralidad. En el caso de la sociedad uruguaya, es muy difícil definir la recreación de forma concreta, ya que presenta diferentes enfoques en el plano conceptual y sus prácticas asumen las más variadas formas. Las propuestas sobre la denominación de recreación o recreativas están presentes en diferentes ámbitos sociales y culturales, constituyendo parte de la oferta en las más diversas instituciones, tanto en escuelas como clubes deportivos. En consecuencia, consideramos importante preguntarse acerca del sentido que adquiere un discurso sobre la recreación y lo recreativo – o sea, el elemento lúdico – en las políticas en Educación Física.

⁵ En este sentido, compartimos con otros autores como: Lema, R. e Machado, L. (2009). Vilas, F. (2009). Elizalde, R. e Gomez, C. (2010).

I

Características apuntadas por algunos autores (GOMES; ELIZALDE, 2010; LEMA, 2009, VILAS 2009) y que también encontramos en los documentos analizados (CNEF, 1988a), van a referirse a la recreación en tanto actividad placentera, a la disposición física y mental de quien la realiza y a un contenido y metodología sistematizados, evidenciando el alto grado de activismo que la caracteriza:

“[...] los discursos conceptuales sobre la recreación son más elaborados que sus prácticas, ya que no en raras ocasiones las implementaciones concretas no consiguen escapar del activismo, de un hacer por hacer, carente de los contenidos educativos que se postulan” (GOMES; ELIZALDE, 2010, p. 6).

Según estos autores, podemos decir que la recreación, en tanto propuesta educativa de intervención, buscaba en sus surgimientos, promover el control social. Ese control social era parte de las exigencias que caracterizaban, en el caso uruguayo, el industrialismo que comenzaba a consolidarse a principios del siglo XX (LEMA; MACHADO, 2009). Las formas de organización del trabajo industrial, caracterizadas por un alto grado de racionalización, se encuentran directamente relacionadas con el prohibicionismo:

“[...] las encuestas de los industriales sobre la vida íntima de los obreros, los servicios de inspecciones creados en algunas empresas para controlar la «moralidad» de los obreros, son necesidades del nuevo método de trabajo [...] es también el mayor esfuerzo colectivo verificado hasta ahora para crear, con rapidez inaudita y con una conciencia de los fines jamás vista en la historia, un tipo nuevo de trabajador y de hombre” (GRAMSCI, 1949, p. 117-118).

En consecuencia, las propuestas recreativas que cumplieran una función profiláctica e higiénica, son un elemento clave en el proceso de recuperación y aumento de la fuerza de trabajo de los operarios.

“En este proceso, fue ampliamente difundida la idea que la recreación podría llenar, racionalmente, el tiempo vago u ocioso con actividades consideradas útiles y saludables desde el punto de vista físico, higiénico, moral y social. Con esto, la recreación dirigida fue considerada esencial para la formación de valores, hábitos y actitudes a ser consolidados, moralmente válidas y educativamente útiles para el progreso de las sociedades modernas.” (GOMES; ELIZALDE, 2010, p. 5).

El desarrollo de las sociedades industriales necesitaba de trabajadores fuertes y saludables, y en el tiempo de trabajo se demandaba control pulsional como forma de racionalizar las energías. Dicha racionalización era necesaria para contribuir a la expansión económica, entendida como elemento principal en la noción de progreso. Según Lema y Machado (2009):

“Las políticas de deporte y recreación impulsadas en las primeras décadas del siglo 20, que fueran modelo a imitar por los países del continente, obedecían a esa ideología, cuya premisa es que una sociedad sana precisa de mentes sanas en cuerpos sanos” (2009, p. 177).

Podemos no estar de acuerdo en que esas políticas de comienzos del siglo XX, sean pensadas en términos de políticas en educación física y deporte, pero esa referencia no deja de ofrecernos una cuestión interesante acerca de la estrecha relación de ese movimiento con dichas prácticas y de cómo respondía a una preocupación por el cuerpo y su cuidado, sobre todo en términos higienistas. En esa asociación es posible mostrar cuáles son las prácticas consideradas de gran potencial educativo en un momento histórico y social específico. Según Lema y Machado (2009), “El enfoque higienista fue el que marcó el desarrollo de las primeras décadas de la recreación, acompañando la consolidación del Uruguay moderno” (p. 178). Sobre esta base es que serán desarrolladas en Uruguay las primeras propuestas de intervención vinculadas al *lazer* y sobre la denominación de recreación.

Si pensamos en el desarrollo de la recreación en el Uruguay, podemos identificar varias instituciones que ocuparon un papel decisivo en la constitución de lo que podríamos entender como un campo de

intervención social o en la generación de propuestas y actividades para ser desarrolladas – o consumidas – en el tiempo libre. El concepto de recreación, conforme a los trabajos consultados, se constituye históricamente sobre la base del modelo anglo-sajón que fue instalado en el Uruguay con la llegada de la *Young Men's Christian Association*, en el año 1909 (LEMA; MACHADO, 2009; VILAS, 2009; LEMA, 2016, 2017). Esta corriente, en tanto fuerte impulso a las políticas vinculadas a la educación física en las primeras décadas del siglo XX, es asociada al enfoque conocido como “recreacionismo”⁶. La recreación como práctica se encuentra íntimamente relacionada al campo de la Educación Física y otras instituciones que se preocuparon por la construcción de discursos acerca de los usos del tiempo libre⁷. En tanto dispositivo privilegiado de intervención en y del tiempo libre, podemos considerar que las políticas en Educación Física cumplieron un papel activo en el mapa que configura la constitución del Estado moderno uruguayo, o dicho de otra forma más exacta, en las estrategias de gobierno y en las formas que el Estado Moderno se encargó de la vida en términos biológicos.

⁶ El “recreacionismo” es el término utilizado para referirse a corriente de la recreación como actividad organizada, que tiene su surgimiento principalmente Inglaterra y Estados Unidos. Esta podríamos decir responde a una preocupación burguesa de fines del siglo XIX sobre la utilización del tiempo libre – siempre visto como un riesgo a considerar. En tanto acción direccionada a un uso racional de este tiempo, se funda y produce sobre un marcado discurso higienista. Más adelante en el trabajo nos ocuparemos mejor de esta temática al intentar identificar los diferentes enfoques de recreación que constituyen la matriz discursiva en la que se enmarcan los discursos sobre Educación Física de la época.

⁷ Podendo identificar instituições como a Comissão Nacional de Educação Física (CNEF), as Intendências Municipales, el Ministerio de Turismo y Deporte, la YMCA, las ONGs, instituciones de educación formal y no-formal e Instituições privadas vinculadas a la educación física, la recreación y el deporte.

II

La historia del Uruguay en las últimas décadas del siglo XX fue marcada por un período de crisis, económica en principio y luego política. Los procesos vividos en relación al período dictatorial de carácter cívico-militar (1973-1984) y la posterior apertura democrática del año 1985, marcan un panorama particular para el desarrollo de la recreación y sus prácticas (LEMA; MACHADO, 2009; TABARES, 2014). Esta situación según los autores antes citados, define aspectos muy importantes para la recreación, sobre todo a partir de 1960⁸.

Sin lugar a dudas uno de los hechos más significativos de la historia del siglo XX en Uruguay, es la dictadura cívico militar (1973-1985). Ésta se inicia con el golpe de Estado del 27 de junio de 1973 y finaliza el 1 de marzo de 1985, con la asunción de la presidencia por parte del Dr. Julio María Sanguinetti, electo por la ciudadanía el 25 de noviembre de 1984. La disolución de las Cámaras de Senadores y Representantes, al momento que se crea un Consejo de Estado - al que se le atribuyen funciones legislativas, constituyentes y de contralor administrativo - por parte del entonces presidente Juan María Bordaberry con apoyo de las Fuerzas Armadas, marca el inicio del gobierno dictatorial. En cuanto fenómeno de la historia reciente, es imposible caracterizar a la dictadura como una etapa homogénea, ni como un quiebre a nivel socio político en la historia del país, y si considerarla como parte de un proceso y de una crisis política y económica, que se remonta por lo menos a comienzos de la década del 60. Un estudio social sobre este período, incluso una aproximación a la

⁸ A partir de la segunda década do século XX, la realidad social de nuestro país a nivel político y económico va a hacer que las políticas vinculadas al enfoque recreacionista comiencen a perder fuerzas, siendo necesario pensar modelos más adecuados a lo local (LEMA, 2015). A partir de estas condiciones históricas y sociales comenzarán a tomar fuerza otros enfoques y concepciones en relación a la recreación, pues sus propuestas son tomadas como herramientas educativas de carácter alternativo, ocupando espacios sociales relevantes, principalmente en organizaciones comunitarias y religiosas. En cierto sentido consideramos que estoos nuevos enfoques pueden haber ampliado y diversificado la matriz discursiva sobre la que se fundan los discursos sobre la recreación. Según algunos autores (VILAS, 2009; LEMA, 2009), estos nuevos enfoques se fundamentan a partir de la animación socio cultural y la educación popular, adquiriendo características propias en Uruguay.

sociedad de estas décadas, es un análisis que excede ampliamente nuestro trabajo. En este sentido es que simplemente nos restringimos a realizar una contextualización que nos permita entender los primeros cinco años post dictadura como parte de un proceso de restablecimiento de la democracia. Democracia que no se vio interrumpida por un acontecimiento puntual – por demás complejo y muy caracterizable – como fue el golpe de Estado, sino como restablecimiento de una democracia que se venía deteriorando en medio de una crisis social, en donde el golpe de Estado es más un resultado que una fundación⁹.

“La metralla, la corrupción, la bomba, la emigración, la ilusión, la muerte, la carestía, la prepotencia, los paros, las cadenas oficiales, la intransigencia, el fraude electoral, las prohibiciones y las clausuras, los ex ministros que marchaban a la cárcel por estafas de diversas índole, entre muchas otras cosas fueron jalonando la vida de toda una generación de jóvenes que no reuníamos la suficiente edad para el sufragio, pero sí para ser los blancos de la muerte” (SILVA y CAULA, 1986, p. 7).

Si una narración puede constituir una experiencia, experiencia que siempre es histórica y social, consideramos que algunos elementos presentes en crónicas sobre la época hacen resurgir testimonios que dan cuenta de la crisis que se vivía en el período previo al golpe. Algo así como el espíritu de una época, del cual las estrategias de gobierno posteriores intentaron distanciarse, a la vez que dar continuidad.

Según el trabajo de Yaffé (2012), el golpe de Estado más que un quiebre en el sistema democrático uruguayo, puede ser pensado en términos de resultado. Consecuencia de una “crisis democrática y

⁹ Para profundizar sobre el período previo al golpe y el periodo dictatorial recomendamos los trabajos del “Grupo de Estudios Interdisciplinarios sobre el Pasado Reciente de la Universidad de la República (<http://www.geipar.udelar.edu.uy/>)”. A su vez desde el punto de vista fáctico y de una lectura de corte periodístico recomendamos los trabajos de corte periodístico de Alberto Silva y Nelson Caula (1986), “Alto el Fuego” y el trabajo de Alfonso Lessa (1996) “Estado de guerra - de la gestación del golpe del 73 a la caída de Bordaberry”.

transición al autoritarismo”, representada por un desgaste del sistema político en los años previos al golpe de Estado. Más específicamente el período comprendido entre los años 1968 y 1973, lo que implica reconocer cierta continuidad entre la política uruguaya anterior y posterior a la ruptura institucional y por lo que el autor utiliza la expresión “transición al autoritarismo”.

“En este sentido, el golpe de Estado no debe ser entendido como el origen único y absoluto de la dictadura. Esta se habría ido gestando en el período previo, y por tanto el golpe puede ser explicado más bien como un resultado [...] la democracia más que caer con el golpe, termina de caer con él, culminando un proceso de deterioro de la convivencia política, de exacerbación del conflicto social, de restricción de las libertades, que se remonta por lo menos hasta fines de 1967” (YAFFÉ, 2012, p. 14).

Se configura así una verdadera crisis democrática que termina en el golpe, el cual no solo se genera desde fuera de la institucionalidad política, sino que también, por acciones de los propios gobernantes¹⁰, desde adentro mismo de las instituciones democráticas.

Un segundo elemento a resaltar es entender la dictadura como régimen cívico-militar (SAFATLE, 2010; YAFFÉ, 2012). En el caso de Uruguay este carácter radica en que los espacios de gobierno y administración pública a nivel de los puestos jerárquicos eran ocupados por parte de militares y civiles¹¹. Por parte de las Fuerzas Armadas el

¹⁰ En términos de Yaffé, “la democracia fue siendo restringida y comprometida en un proceso de avance autoritario que es previo y habilitante para el golpe y la dictadura. El hecho mismo de que el golpe no consistiera en el derrocamiento del presidente de la República, sino que fuera el propio presidente quien diera el golpe disolviendo el Parlamento con el apoyo de las Fuerzas Armadas, y de que la mayor parte de los funcionarios y políticos que ocupaban los cargos superiores en el Poder Ejecutivo y la Administración Pública continuaran en sus puestos luego del golpe es para esta interpretación una evidencia de la continuidad, más que de la ruptura entre la dictadura y el régimen anterior” (2012, 15).

¹¹ Un elemento a resaltar en este sentido, es la presencia de civiles en los cargos máximos de gobierno del régimen, representado por la continuidad en el cargo de presidente por parte de Juan María Bordaberry en el primer

golpe de Estado no se trataba de una destitución ilegítima del Gobierno electo, sino que, “se trataba de un proceso de refundación nacional protagonizado tanto por las Fuerzas Armadas como por los civiles que coincidían en ese supremo objetivo patriótico” (YAFFÉ, 2012, p. 17). Un elemento no menor a señalar es el declino de esta participación civil a lo largo del transcurso del régimen.

Otro aspecto a considerar sobre la dictadura uruguaya, es el carácter autoritario y las pretensiones totalitarias de la relación entre Estado y sociedad civil. Dicho carácter refiere a las formas concretas que tomaron las estrategias por parte del Estado para el control de la sociedad y de los individuos, desarrolladas a través de sus aparatos represivos y servicios de inteligencia. Si bien es posible caracterizar el gobierno dictatorial principalmente por su carácter autoritario, es posible también identificar “impulsos y momentos de carácter totalitario” (YAFFÉ, 2012, p 18).

En cierto sentido la dictadura tuvo como uno de sus motores principales la desarticulación de todo lo que podía representar organización y movimiento a nivel del sector popular. Fue en este sentido que se desplegó todo un aparato de vigilancia y control de organizaciones e individuos, que pretendía el máximo control posible sobre la sociedad uruguaya. Esto puede ser entendido como una “pretensión totalizante en la vigilancia de la sociedad por parte del Estado autoritario” y es en este sentido que radica su pretensión de totalitarismo según Yaffé (2010, 2012).

Este carácter autoritario y pretensión totalitaria de la relación del Estado con la sociedad civil en la dictadura, va a traducirse en dos elementos más que relevantes para nuestro trabajo, estos son “el terrorismo de Estado”¹² y “la legitimidad autoritaria”. En este sentido se

período, dando continuidad a la elección de la ciudadanía en 1971 y luego la presidencia sería ocupada por parte de Alberto Demichelli en 1976 y por Aparicio Mendez entre 1976 y 1980, ambos designados por las Fuerzas Armadas. Recién en el último periodo, el cargo va a ser ocupado por el Gral. Gregorio Alvarez. Otro dato interesante es que el Ministerio de Economía y Finanzas, y el Banco Central del Uruguay se estaban integrados casi que de forma exclusiva por parte de civiles (YAFFÉ, 2010).

¹² En este sentido es importante, resaltar y no olvidar los altos niveles de violencia que presentaba la represión por parte del Estado, “[...] terrorismo de estado en el sentido estricto del término. Es decir: la represión adquiere tal magnitud, tanto en intensidad (métodos) como extensión (víctimas) que el miedo a sufrir las consecuencias de la represión se vuelve un factor clave

configuraba todo un aparato que como más adelante presentaremos – más específicamente en relación a la educación del cuerpo – combinaba prácticas altamente represivas – de control de los individuos – e intensa propaganda – para ganar apoyo y legitimación de la población.

“[...] Precisamente, el historicismo, la apelación a los hechos y héroes del pasado nacional, fue uno de los componentes más fuertes de la propaganda oficial que a lo largo de toda la dictadura buscó mostrar al régimen autoritario como la encarnación y el rescate de los valores nacionales amenazados por el comunismo y la subversión, que eran denunciados como fuerzas disolventes y foráneas” (YAFFÉ, 2012, p. 21).

En paralelo a las prácticas identificadas como terrorismo de Estado, el gobierno desarrolló actividades de tipo cultural, que apelaban a las tradiciones, intentando generar una identificación del régimen con lo que se consideraba propio de la esencia nacional.

En lo que respecta a nuestro estudio en particular, es sobre este par represión producción, o extrema disciplina y propaganda, que se va a fundar el carácter militar de la educación física. Esto puede ser marcado como una de las características del periodo que antecede a nuestro recorte temporal y a su vez es una de las condiciones de posibilidad para la elaboración de los programas de la CNEF. Dichos programas van a adquirir determinadas características, ya sea por dar continuidad de elementos presentes en el periodo anterior, o por una marcada tendencia a distanciarse del mismo.

La figura del cuerpo militarizado según Rodríguez (2003), es una de las principales características de la educación física en la dictadura, a la que, en el marco de la Ley general de educación de 1973 se le encargaba la formación – sobre todo de los jóvenes – a nivel cívico

para desalentar o desactivar cualquier intento de organización y resistencia. El terror desplegado desde el Estado a través de la extendida práctica del secuestro y la tortura, incluyendo la violación sexual, la prisión prolongada (que fue el instrumento principal del sistema represivo de la dictadura uruguaya), y en menor medida del asesinato, la desaparición y el robo de niños, instalaron un estado de temor-terror generalizado a ser víctima de alguno de estos recursos, lo cual buscaba y logró tener un efecto inhibitorio de la resistencia y la más mínima expresión de oposición.” (YAFFÉ, 2012, p. 20).

y moral. Según el autor, ésta se conforma sobre tres elementos: el control que es ejercido por el profesor, el nivel de institucionalización de lo militar a nivel de la educación física y en la espectacularización del cuerpo. En cuanto a la “economía militar del cuerpo”, se puede afirmar que la sujeción a las normas ocupa un lugar central, en donde “Los signos de la disciplina de la Europa del siglo XVIII, se actualizan en la dictadura militar uruguaya de fines del siglo XX” (RODRÍGUEZ, 2003, p. 103). Se espera de la figura del profesor alguien capaz de elaborar e imponer la norma, como también prever y resolver situaciones que escapen a esta. La calificación del docente según el “reglamento para el personal docente de la Cnef de febrero de 1974”, se determina en función a su grado de adecuación a las normas, lo que el autor traduce como “sumisión al reglamento”. En la tabla de evaluación del docente se considerarán elementos como: cantidad de tareas realizadas, aptitud física, como también presencia y respeto a la autoridad y a los reglamentos. Es así que se conforma un cuadro de valoraciones respecto a un cuerpo normatizado que en algún punto sería posible diferenciar del cuerpo normalizado. Se constituye en consecuencia “un cuidadoso control de la eficacia del mecanismo, donde las funciones de los distintos grados de jerarquías pliegan sus poderes unos sobre otros, sometiéndose ellas mismas al dispositivo que las envuelve y las potencia en una acción de conjunto” (RODRÍGUEZ, 2003, p. 105). En esta disposición disciplinar del cuerpo, es que radica la institucionalización de lo militar por parte de la educación física a finales del siglo XX. Un elemento cabal de esta institucionalización es la presencia militar a nivel de los cargos dirigentes de la CNEF, “dando continuidad a la ideología militar hegemónica que se pretendía implantar en la sociedad, utilizando el conjunto del sistema de enseñanza como vehículo para ello” (RODRÍGUEZ, 2003, p. 106). La juventud físicamente apta, aparecía como una de las principales preocupaciones del régimen militar. En este sentido, el dispositivo disciplinar se dirigía a su formación moral y física, “El futuro de la juventud entraba en la agenda educativa donde la cultura física tomaría un importante lugar, asegurando, con su obligatoriedad, el pasaje de los jóvenes por la disciplina” (SERÉ y VAZ, 2017b, p. 145). En términos de educación física y deportes, estos elementos permiten más pensar una forma de poder que opere como positivación del cuerpo, que una hipótesis represiva sobre este. A pesar de esto es imposible no considerar lo que implicó la dictadura militar de 1973, en términos represivos – persecuciones, arrestos, muertes, torturas y desapariciones – particularmente la primera mitad del régimen dictatorial. Por lo que,

en cuanto a las formas de ejercicio del poder, coincidimos con la idea de que “Lo característico del gobierno militar respecto del cuerpo configura un dispositivo muy complejo que envuelve un doble mecanismo: la represión y la habilitación” (RODRÍGUEZ, 2003, p. 108). La espectacularización del cuerpo, se presentaba como la estrategia que daba visibilidad a educación física en su perspectiva militarista, teniendo como objetivos legitimación y definición.

“[...] por un lado, mostrar a la población, a la región y al mundo entero los logros de un gobierno que pretendía la continuidad en el poder y buscaba múltiples vías de legitimación; por otro lado, en un foco más concreto y acotado, mostrar a la población de todo el país un modo de uso del cuerpo, un cuerpo legítimo a la vez que el uso legítimo del cuerpo” (RODRÍGUEZ, 2003, p. 109).

En dicha espectacularización, se intentaba generar una imagen positiva de la dictadura, en donde según el autor, además se visibiliza la “solidaridad históricamente constituida” entre ambas instituciones, la tendencia a los grandes espectáculos fue un recurso recurrente. Fueran gimnásticos o deportivos estos eventos daban cuenta de una retórica corporal de lo militar, en donde la educación física reviviría las grandes figuras de la tradición militar como son “las grandes formaciones, marchas, despliegues, etc.” (RODRÍGUEZ, 2009). La participación por parte de estos cuerpos espectacularizados por lo general era obligatoria y respondía a convocatorias de la CNEF (SERÉ y VAZ, 2017). Las grandes manifestaciones que muestran los progresos de la educación física, serían la imagen y correspondencia del “progreso de la patria” a nivel de la intervención moral sobre los jóvenes. Uno de los elementos que presenta continuidad en relación al periodo en el que nos centraremos, son las fuertes referencias a la moral y la salud de la población en tanto eje principal del dispositivo.

Las propuestas elaboradas por la CNEF a partir de 1985, representan un cambio en las formas de promover la educación física a nivel estatal, contrastando con las formas que toman estas políticas en el período dictatorial (SERÉ y VAZ, 2017b). Así como encontramos en la dictadura que lo biomédico se engarza a la lógica militar, lo biológico también constituye una de las principales variables de las acciones gubernamentales post dictadura. En este sentido es que el análisis de los programas curriculares nos permite identificar particularidades de esas

formas que toman las estrategias de gobierno en el retorno a la democracia. Si en materia de educación física, un cuerpo normatizado caracterizó el período dictatorial (RODRÍGUEZ, 2003, 2009), podemos decir que luego de finalizada la dictadura, todos los esfuerzos se dirigen a la constitución de un cuerpo normatizado. Es en este sentido que:

“Recurriendo a la invitación y a la participación voluntaria, la apuesta de la CNEF es a la propia regulación por parte de los individuos, creando conciencia como opción para estimular la participación. Las actividades propuestas pasarán, con el retorno a la democracia, de la obediencia por obligación a la práctica por convicción, haciendo de cada individuo un gestor de sí mismo” (SERÉ y VAZ, 2017b, p. 141).

Según los autores, a nivel estatal el año 1985 en tanto nueva etapa política para el país, es un período que se presenta con aires de renovación y progreso, en donde todo sería tratado bajo “la insignia de la democracia”. En estos primeros años post dictadura, afirman que el sistema político “[...] sería destacado en sus trazos positivos, pensado y colocado como un sistema liberal autosuficiente y autorreferenciado” (SERÉ y VAZ, 2017b, p. 146) y las políticas en educación física no serían la excepción a este fenómeno. En este sentido es posible identificar un abandono del excesivo disciplinamiento y espectacularización del cuerpo – lo que exigía elevadas performances – para formas que van a tomar la metáfora de lo recreativo como recurso.

Las propuestas de educación física a nivel estatal presentaron un “carácter pacificador”, el que se materializaba en el ya nombrado “nuevo modelo”. En elementos como la “participación voluntaria” y la “libertad individual” que acompañan las definiciones de las propuestas, y sobre todo en la referencia a lo recreativo y lo lúdico, es posible identificar un claro distanciamiento de las formas rígidas e imposiciones adoptadas en el periodo anterior.

En tanto conducción de los individuos, la apuesta será por generar una conciencia del cuidado del cuerpo y uso adecuado del tiempo libre, que asegure la participación en las actividades de Educación Física promovidas por la CNEF. En este sentido, “La relación de cada uno con sus actividades corporales tomará ahora, como antes señalado, la forma de la gestión” (SERÉ y VAZ, 2017, p. 147). Si la obediencia propia de las formas que tomaba la educación física en la dictadura sede lugar a formas más adecuadas al retorno a la democracia,

en donde la militarización del cuerpo cede lugar a “la implementación de dispositivos liberales de gestión de sí”, en los que que “el individuo se constituye como su propio agente”. Es ahí que podemos afirmar se da un pasaje de estrategias de gobierno que apelaban a un cuerpo normatizado, a la opción por un cuerpo normalizado.

“De la obligación a la invitación, uno y otro modelo se continúan en sus pretensiones. De esta forma, la opción por la «debida obediencia», esto es, una obediencia que responda a una elección tanto voluntaria como consciente, es no solo una operación política, sino fundamentalmente una operación económica [...] La conciencia se torna así una mediación de la relación entre vida y política, una mediación de carácter político y económico” (SERÉ y VAZ, 2017, pp. 150- 151).

En este sentido, el cuerpo biológico, responde a preceptos morales, que se materializan en las estrategias políticas. Si a partir de la década de 70 hasta el final de la dictadura – sin desconocer que hay diferentes grados y momentos en lo que fue el período dictatorial – se da un fuerte control estatal sobre la educación en general, y principalmente a nivel de los proyectos vinculados a movimientos sociales, afectando a las propuestas recreativas que venían siendo desarrolladas por dichos movimientos. Vilas (2009) va a decir que una vez finalizada la dictadura y restituida la democracia, se da una explosión de diferentes propuestas en materia de recreación desarrolladas por las más diversas instituciones. Para el citado autor uno de los elementos característicos de este período es el gran número de jóvenes militando a nivel del “movimiento recreativo”, lo que puede representar otras narrativas sobre lo recreativo en un plano no estatal. También resalta la constitución de algunos espacios que tenían como objetivo llevar adelante una revisión de las diferentes corrientes recreativas y sus fundamentos¹³, o sea, los discursos y su relación con los ámbitos de intervención social eran un elemento presente. Según Vilas (2009), en el plano estatal encontramos dos elementos relevantes en cuanto al desenvolvimiento de la

¹³ Para ejemplificar, podemos citar a la Sociedad Uruguaya de Recreación (SUR), que cumplió a comienzos de la década del 90 un papel nucleador de los diferentes actores vinculados al campo de la recreación y un desenvolvimiento de la actividad profesional a partir de la generación de una bolsa de trabajo.

recreación: el impulso por parte de la CNEF de la natación a partir de diferentes propuestas de enseñanza llevada adelante en las plazas de deportes y la creación de la Secretaría de Educación Física, Deporte y Recreación, por parte de la Intendencia Municipal de Montevideo. De esa forma, políticas en Educación Física son planificadas tomando a la recreación como estrategia de intervención social¹⁴.

¹⁴ Según Vilas (2009), es posible identificar la presencia de la recreación como contenido en diferentes secretarías del Gobierno Nacional. En este sentido, el autor afirma que, dentro de las políticas sociales desarrolladas por la Intendencia Municipal de Montevideo, la recreación aparece como una línea en las comisiones de tercera edad, infancia, discapacidad y juventud.

III

Como ya mencionamos, este trabajo se propone pensar los discursos acerca de la recreación y lo recreativo en el marco de las políticas en Educación Física desarrolladas por la CNEF. Si podemos afirmar que la educación física – y sobre todo en la esfera estatal – se presenta como dispositivo biopolítico que constituye las estrategias modernas de gobierno, la investigación va a operar sobre la relación biopolítica y gubernamentalidad. Sobre todo, esta relación cobra relevancia en el análisis de dichas políticas, ya que pensar la recreación como una característica de la educación física, en el marco de las estrategias de gobierno de un período con ciertas particularidades, como es el primer quinquenio pos dictadura, implica plantearse al menos dos preguntas: ¿Cuál es el lugar que ocupa un discurso sobre la recreación en las políticas de educación física el marco de las estrategias biopolíticas de gobierno? y realizando un segundo movimiento, también podemos preguntarnos ¿Qué elementos característicos de las estrategias biopolíticas se hacen visibles a partir de los discursos sobre la recreación en el marco de dichas políticas?

Si pensamos en las formas modernas de gobierno, y en la relación entre cuerpo y vida que se establece a la interna de dichas estrategias, la noción de biopolítica, como forma específica que adquiere el gobierno, va a colocar en su centro el bienestar de los gobernados, en donde: “Esse bem-estar supõe a introdução da vida no domínio da política, poder governamental que coloca no centro a administração da vida da população com vistas à sua organização e desenvolvimento” (SERÉ, 2014, p. 4).

Los conceptos de gubernamentalidad y biopolítica, como los desarrolla Foucault, se presentan como elementos fundamentales para comprender los procesos políticos actuales y para explicar las implicancias que tiene un discurso sobre la recreación en las estrategias de educación del cuerpo, particularmente en la órbita de la educación física.

El concepto de biopolítica al que se refiere la obra de Foucault¹⁵, constituye en términos históricos, un segundo movimiento

¹⁵ Según señala Castro (2007; 2011), la primera vez que aparece la noción de biopolítica es en la conferencia pronunciada en Rio de Janeiro intitulada “El nacimiento de la medicina social”. En dicha conferencia y valiéndose de la exposición de las tres etapas - o direcciones según Foucault - que

conceptual de dicha noción, en el que trata “del modo en que el estado, la política y el gobierno se hace cargo, en sus cálculos y mecanismos, de la vida biológica del hombre” (CASTRO, 2007, p. 9). En el pasaje de un poder que se presentaba como un derecho – del soberano – de expropiación, incluso de la vida misma, a una forma del poder que se constituye en la transformación de los mecanismos por medio de los cuales se ejerce, y que ya no es un poder basado en la extracción, sino que en la producción, aumento, crecimiento y organización de las fuerzas y la vida. Ese poder que positiva la vida, se desarrolla a partir del siglo XVII, y toma principalmente dos direcciones, una centrada en el cuerpo como máquina y la otra en el cuerpo como especie. En este sentido encontramos, las disciplinas caracterizadas por la anatomopolítica del cuerpo humano y las intervenciones, y los controles reguladores de la Biopolítica de la población. Esa nueva tecnología – o forma de poder – centrada en la administración de los cuerpos y la gestión calculadora de la vida, necesita de métodos de poder que fueran capaces de cumplir con la positivación de la vida y las fuerzas productivas que se proponía, comprendiendo todos los niveles del cuerpo social e instituciones. En este sentido es que entendemos que el surgimiento de esta nueva forma de poder que se relaciona a nuevas formas de gobierno, es la que inaugura en algún punto la entrada de la vida en el campo de las técnicas políticas, que toman la forma de una “tecnología política del cuerpo” y una “tecnología reguladora de la vida” (FOUCAULT, 2008). Inserto en estas formas del poder entendidas en términos de biopoder y en el cruzamiento de las formas que este adquiere, es posible pensar las políticas del cuerpo, más específicamente las políticas en educación física y dentro de estas las nociones y discursos acerca de la recreación y lo recreativo.

Según Castro (2007), la cuestión de la biopolítica en Foucault se enmarca en el análisis de la racionalidad política moderna, a partir del estudio de la razón de Estado y del Liberalismo, y de cómo este último

contienen el desarrollo de la medicina social - respectivamente los ejemplos de Alemania, Francia, Inglaterra, intentará fundamentar su hipótesis acerca de que el capitalismo que se desenvuelve a fines del siglo XVIII y principios del XIX socializo el cuerpo en cuanto fuerza de producción y de trabajo, y que la instauración de una medicina social - colectiva - a partir de la cual se puede afirmar que “Foi no biológico, no somático, no corporal que antes de todo invistió a sociedad capitalista. O corpo é uma realidade bio- política. A medicina é uma estratégia biopolítica” (FOUCAULT, 1979, p. 80).

modifica y da forma a la primera. Es en el estudio general de esta racionalidad de gobierno, que puede ser entendido para Foucault (2006) el sentido de la noción de biopolítica¹⁶.

Si en la noción de gobierno de Foucault puede encontrarse dos ejes (Castro, 2007), uno que refiere a la relación entre sujetos y otro a la relación consigo mismo. Inicialmente – y asumiendo el riesgo de ir un poco más en relación al análisis planteado por Foucault – podríamos decir que las estrategias biopolíticas se centran en el primer eje, pero de alguna forma apoyándose en el segundo. Sobre todo, esto es lo que consideramos acontece con la industria del entretenimiento, las políticas culturales, y parte de lo que llamaremos las políticas del cuerpo¹⁷, ya que, a partir de las acciones desarrolladas por el Estado sobre las posibilidades de acción de los sujetos, es factible identificar una dimensión que tiene más que ver con determinadas sensibilidades de una época y que apela a una relación del sujeto consigo mismo¹⁸ y los otros. Por lo que el elemento que aparece de forma clara en las políticas desarrolladas por la CNEF, es el que se apoya en el primer eje, en donde el gobierno “Trabaja sobre un campo de posibilidad en el que viene a

¹⁶ Según Castro (2007), en Foucault aparecen de forma clara tres formulaciones de la noción de biopolítica. En “Defender la Sociedad” aparece como la transformación de la “guerra de razas”. En “La voluntad del saber”, encontramos la cuestión de la biopolítica como una de las transformaciones del derecho soberano, en tanto una de las formas que adquiere el biopoder, posterior a las disciplinas pero que se superpone con estas en el ejercicio del poder. En último lugar, la formulación de la biopolítica se va a relacionar con la cuestión de la gubernamentalidad.

¹⁷ Si en Foucault (1979) la noción de políticas del cuerpo, se inaugura en los siglos XVII y XVIII, en donde el cuerpo es puesto a funcionar en una serie de controles, cálculos y regulaciones, en el marco de una apropiación política de este que intenta extraer el máximo de provecho en términos de fuerza de trabajo, si es posible pensar la noción en cuestión en función a una tecnología política de los individuos y una tecnología reguladora de la vida, consideramos en la forma que toma a finales del siglo XX la relación con uno mismo, puede radicar una nueva noción de políticas del cuerpo que oscila entre un higienismo actualizado y la industria cultural, en la forma de una tecnología política que apela más al goce y lo bello que a los controles sanitarios.

¹⁸ En este sentido es que para Castro “es también del orden del gobierno la relación que uno puede establecer consigo mismo en la medida en que, por ejemplo, se trata de dominar los placeres o los deseos” (2007, p. 12).

inscribirse el comportamiento de los sujetos que actúan [...] Pero es siempre una manera de actuar sobre uno o varios sujetos actuantes” (FOUCAULT, 1994 apud CASTRO, 2007, p. 11), no por eso descuidando el fomento del segundo en tanto refuerzo de las acciones desarrolladas. En cierto sentido, la gubernamentalidad en cuanto formas de racionalidad, procedimientos técnicos y formas de instrumentalización, que implica un dominio que se define por un conjunto, tendencias y un proceso, toma la forma de una gubernamentalidad política en la que “Se trata en definitiva de una conducta que tiene por objeto la conducta de otro individuo o de un grupo. Gobernar significa dirigir conductas” (CASTRO, 2007, p. 12).

Es en el cruzamiento de lo que sería el gobierno de sí, y lo que sería el gobierno de los otros – que asumiendo el riesgo de arrastrar posibles errores de diacronía – en tanto artes de gobernar, consideramos que pueden ser analizadas las acciones estatales en materia de educación del cuerpo, más específicamente en materia de educación física, porque en algún punto, se hacen explícitas ciertas pistas sobre un ideal de sujeto al que se dirigen las intervenciones, y que, por medio de los contenidos que constituyen los programas de la CNEF se hace presente.

Identificamos una fuerte presencia de la recreación, a nivel de discurso, en lo que refiere a los Programas curriculares de la CNEF de 1988. Dichos programas, consideramos, son la materialización más evidente, de lo que pretende ser y se presenta, a nivel discursivo, como ese “nuevo modelo de educación física”. Según Seré y Vaz (2015), este “nuevo modelo” destaca además del abandono del carácter militarista que había caracterizado a la educación física en el período dictatorial, la promoción de actividades físicas en los diferentes espacios de la ciudad y recomendaciones acerca del uso del tiempo libre¹⁹. Un elemento central era el carácter atractivo que debían tener las propuestas, entendido como la mejor forma de intervenir en el tiempo libre. Es

¹⁹ Una de las hipótesis acerca del lugar que comienza a ocupar la recreación en tanto discurso y práctica – o lo cual no es tan fácil de identificar como lo primero – de la educación física en el periodo pos dictatorial, encuentra solidaridad con la idea planteada por los autores en donde afirman que “La proyección de la Educación Física pareció acompañarse a la ‘amabilidad’ política propia de los primeros años del retorno democrático, y para ello debió reorganizar sus propuestas en tanto la nueva coyuntura nacional exigía un distanciamiento con las formas militares de intervención que tan presentes habían estado en las propuestas de la CNEF de las décadas anteriores” (SERÉ; VAZ, 2015, p. 6).

posible afirmar que ese carácter atractivo de las actividades al que refiere Sotelo Farías en la introducción de los 4 programas, cobraba sentido en función a una positivación del tiempo libre, en donde:

“A partir de actividades atractivas, seduciendo a la población con propuestas recreativas, lo que se proponía era invertir en el tiempo libre de la población como forma de optimizar la recuperación [...] y en última instancia, dejar al individuo en mejores condiciones para retornar, una vez más, a sus actividades de rutina” (SERÉ; VAZ, 2015, p. 9).

De acuerdo con esto, es posible identificar una funcionalización de lo recreativo en relación a un discurso higienista, en donde se resalta la cualidad lúdica de las actividades que se proponen. Se va a apelar a la adhesión por parte de quienes participan, fundada en el disfrute y el placer que estas representan, lo cual se propone como estrategia para una adecuada recuperación de los efectos y desgastes generados por las tareas formales – trabajo en el caso de los adultos y estudio en el caso de niños y jóvenes, según se aclara en varios momentos por parte de la CNEF – que constituyen las rutinas.

Si la recreación aparece con una fuerte presencia en los programas de la CNEF del año 1988, en parte, vinculada al nuevo modelo de educación física, y como un elemento que caracteriza el nuevo rol del profesor. En algún sentido, podemos considerar que esos dos elementos presentes en los programas se pueden traducir – o los programas los traducen – en un re direccionamiento de las propuestas de educación física hacia otros espacios por fuera de los tradicionales – como fueron históricamente locales del sistema educativo y plazas de deportes – y actividades atractivas que escapen a las formas tradicionales (CNEF, 1988a; 1988b; 1988c; 1988d). A su vez retomando el análisis de Seré y Vaz, es posible afirmar que “La recreación, en la medida en que se suponen como alternativa al tiempo de trabajo, no se subvierte alejándose de una forma que sería natural y originaria de esparcimiento, sino que se constituyen como tal en el centro mismo del dispositivo biopolítico” (2015, p. 9). En este sentido, obtenemos como afirman los programas, un cambio en las formas – ¿o una reactualización de éstas al contexto social? – pero que pretende mantener el potencial educativo, algo así como que mantiene su potencial en términos de disciplina y control de los cuerpos, pero ahora

articulado a dispositivos de seguridad.

Si la forma que adquiere la política en la Modernidad es la de una biopolítica, en la que como ya señalamos se tiende al bienestar de los sujetos, por medio de un segundo movimiento de positivación de la vida, en términos de potencialización y maximización en la forma que la produce, es posible afirmar que la vida se constituye como el centro de la política. En este sentido podemos coincidir con la afirmación de que “De esta forma la vida se constituye como el contenido directo de la propia actividad política moderna, como su condición de posibilidad, en tanto el cuerpo se configura como el lugar de sus intervenciones” (SERÉ y VAZ, 2017b, p.34).

En las reflexiones finales de Seré y Vaz (2017b), encontramos algunos elementos que nos posibilitan avanzar hacia una forma de políticas del cuerpo, que nos permite comprender los procesos de educación del cuerpo en las formas actuales de gobierno. Si en la ciudad moderna es donde y para donde, se produce un cuerpo, el gobierno de la ciudad casi que, de forma expresa, implica organizar la experiencia del cuerpo en el espacio urbano, en donde la ciudad funciona como rectora de la vida. Si de la política del hombre depende su vida de ser viviente, y esa vida se reduce casi que, de forma exclusiva a lo orgánico y biológico del hombre, en los cálculos de las administraciones de gobierno va a estar implicado el cálculo de “la organicidad de lo humano”. Según los autores, cierta invasión del cuerpo a la ciudad se asocia a la supresión moderna de la separación de lo público y lo privado. Consecuentemente a esto también se hace difusa la separación entre satisfacción de necesidades vitales y ejercicio de la libertad y la política.

Si para Seré y Vaz (2017b) la ciudad es entendida como el lugar en donde se consagra el dominio político del espacio y en consecuencia de esto, el dominio político del cuerpo y en ese cruzamiento una forma de organizar los cuerpos en el espacio, el diseño del espacio y el diseño del cuerpo convergen en planificaciones y proyectos que tienen como objeto un incremento a nivel de gestión y producción de la vida, en este esquema los autores afirman que la ciudad es algo a ser gobernado a la vez que gobierna.

“Una ambigüedad se establece en la expresión «gobierno de la ciudad». En un primer sentido, probablemente aquel mayormente utilizado, podemos decir que se trata del gobierno de los hombres sobre los factores urbanos, gobierno que

organiza el vivir cotidiano de la población en la ciudad. Hablamos entonces de un gobierno de la ciudad cuando, sobre diferentes modelos, las proyecciones se dan en el sentido de los hombres a lo urbano. Se trata, por tanto, de un gobierno sobre la ciudad. Pero la expresión «gobierno de la ciudad» también puede ser utilizada para referirse a la forma en la cual la ciudad produce, habilita o permite determinadas formas de vivir, es decir, establece una linealidad, ya no de los hombres a lo urbano, sino de lo urbano a los hombres” (SERÉ; VAZ, 2017b).

Los espacios públicos en la constitución de lo urbano se presentan como lugares de circulación, permanencia y relacionamiento de la ciudadanía, definiendo formas de comportamiento y habilitando determinadas acciones. En la evaluación como paradigma de gobierno, es que se pone a funcionar esa habilitación y determinación que sobre el cuerpo establecen los espacios de lo urbano. Es sobre esta planificación y proyección ya señalada, que se van a ejercer las acciones de gobierno en tanto preocupación presente en el desenvolvimiento de las ciudades modernas. (SERÉ; VAZ, 2017b).

Podemos decir que la evaluación como paradigma de gobierno es una forma de tratamiento del acontecimiento, en donde el tratamiento de lo aleatorio es el elemento central del arte de gobernar. Y es en ese tratamiento del acontecimiento y de lo aleatorio, que radica la diferencia entre los dispositivos de seguridad y los mecanismos disciplinarios. Se constituye así una nueva racionalidad gubernamental y el surgimiento de la población, dando lugar a una nueva tecnología política: el gobierno de las poblaciones. En esa nueva racionalidad gubernamental, se reestructuran las relaciones entre territorio y medio, en donde el soberano del territorio se convierte a partir del siglo XVIII en un arquitecto del espacio en términos de disciplinas, pero a la vez en un regulador de un medio, lo que implica no fijar tanto las fronteras o los límites, sino que permitir, garantizar y asegurar diferentes tipos de circulación, fundamentalmente de mercancías y de personas (FOUCAULT, 2006).

Para Foucault (2006) en la transformación que se da en la sociedad francesa del siglo XVIII – y acá nos permitimos una simplificación excesiva, incluso más de la que realiza el autor – encontramos el pasaje de un sistema jurídico y disciplinario, a un sistema basado en las doctrinas fisiocráticas que fundan una nueva

concepción de la economía. En el caso del primero, en términos de técnicas de gobierno y gestión de la economía – dominante en la Europa del siglo XVII, sobre todo – se presenta como un sistema contra la escasez basado en altos niveles de control, en donde el acontecimiento es algo a evitar – en los ejemplos del autor el acontecimiento está representado por la escasez. En cuanto al segundo su principio fundamental de gobierno económico se basa en la libertad de comercio y circulación de las mercancías”, interviniendo sobre la oscilación, en contraposición al impedirlo.

En esta nueva concepción de la economía²⁰, se encuentra una fase de un gran cambio en relación a las técnicas de gobierno y la introducción de lo que Foucault (2006) va a llamar dispositivos de seguridad. Representa una mutación de las tecnologías de poder y el establecimiento de la técnica de los dispositivos de seguridad, lo que es una de las características de las sociedades modernas para el autor. En vez de controlar e imponer reglas, se establece todo un dispositivo de identificar, comprender y conocer, en el marco de un alto grado de libertad.

Podemos decir que en el análisis que Foucault realiza sobre la instauración de los dispositivos de seguridad en tanto paradigma de gobierno, uno de los hechos más relevantes es el surgimiento de la población. Surgimiento de ésta en tanto nuevo sujeto, completamente ajeno al pensamiento jurídico y político de los siglos previos, que se presenta en su complejidad como “objeto, es decir, el blanco al cual apuntan los mecanismos, para obtener de ella determinado efecto, [en cuanto tanto] sujeto, pues se le pide que se conduzca de tal o cual manera” (2006, p. 63)

En cuanto Foucault (2006) para desarrollar el análisis de los dispositivos de seguridad se sirve de la relación del gobierno con el acontecimiento, Huizinga (2012) no deja de afirmar su teoría de la sociedad a partir de una teoría del juego, en donde el acontecimiento en cuanto variable que instaura la incertidumbre como parte de los juegos de gobierno, también define su cualidad lúdica.

Si para caracterizar los dispositivos de seguridad, es preciso la comparación con los mecanismos disciplinarios, es para resaltar que la

²⁰ Esa concepción no es un simple análisis de lo que sucede, es análisis de lo que sucede y programación de lo que debe suceder. Si en los dispositivos disciplinares se analizaba y controlaba, en los dispositivos de seguridad se va a analizar y programar (FOUCAULT, 2006, p. 61).

disciplina es centrípeta, concentra, centra y encierra, en términos de aislar un espacio y determinar un segmento, en donde su mecanismo de poder actuará a pleno y sin límites. Por el contrario, los dispositivos de seguridad son centrífugos, tienden a ampliarse, integran sin cesar nuevos elementos, como también organiza y desarrolla circuitos de circulación cada vez más grandes. En donde la disciplina reglamenta todo – no deja escapar y no deja hacer – los dispositivos de seguridad por el contrario dejan hacer – no todo – haciéndose necesario cierto nivel de permisividad. El tratamiento que dan al detalle también es diferente, la disciplina en su afán de impedir todo también impide el detalle, la seguridad en cambio se apoya en los detalles en tanto procesos necesarios e inevitables, tratándolos como naturales. La disciplina a diferencia de la ley que prohíbe – código legal, pensamiento y técnica negativo – funciona codificando en forma permanente lo permitido y lo prohibido, diciendo en todo momento lo que se debe hacer, más que lo que no. El dispositivo de seguridad intenta captar el punto donde las cosas van a producirse, sean deseables o no – lo que llama a aprenderlas en el nivel de su naturaleza – proponiendo una regulación en el elemento de la realidad como lo fundamental en tanto dispositivo (FOUCAULT, 2006).

Según el autor la ley trabaja en el ámbito imaginario, la disciplina en lo complementario de la realidad y la seguridad trabaja en la realidad misma. En las estrategias modernas de gobierno, “La política tiene que actuar en el elemento de una realidad que los fisiócratas llaman precisamente física; y a causa de ello estos van a decir que la política es una física” (Foucault, 2006, p. 69). En virtud de esto, la realidad se presenta como el único dato sobre y con el cual la política debe actuar. Este postulado está íntimamente ligado al principio general del liberalismo, en donde es central el problema de la libertad, lo que fue una de las condiciones del desarrollo de las formas modernas y capitalistas de la economía.

“Esa libertad, a la vez ideología y técnica de gobierno, debe comprenderse en el interior de las mutaciones y transformaciones de las tecnologías de poder. Y de una manera más precisa y particular la libertad no es otra cosa que el correlato de la introducción de los dispositivos de seguridad. Un dispositivo de seguridad – o, en todo caso, el dispositivo del que les he hablado – solo puede funcionar bien con la condición de que de algo que es justamente la libertad, en el sentido

moderno que [esta palabra*] adopta en el siglo XVIII: ya no las franquicias y los privilegios asociados a una persona, sino la posibilidad de movimiento, desplazamiento, proceso de circulación de las personas y las cosas. Y es esa libertad de circulación en el sentido amplio de la expresión, esa facultad de circulación, lo que es menester entender, creo cuando se habla de libertad, y comprender como una de las facetas, uno de los aspectos, una de las dimensiones de la introducción de los dispositivos de seguridad” (FOUCAULT, 2006, p.71).

Así en términos de una genealogía de las tecnologías de poder, el autor señala que este análisis centrado en la cuestión de la libertad como elemento constitutivo del pasaje a los dispositivos de seguridad, se convirtió en uno de los grandes problemas teóricos – en términos de teoría económica – y políticos de la época, representando una bisagra en el pensamiento económico de la época. También podemos afirmar que es más un elemento para pensar las políticas del cuerpo y su relación con lo urbano, allí en donde la libertad también se presenta central en la constitución del componente lúdico como uno de los fundamentos de las políticas en educación física, lo que podemos señalar como una romantización de lo recreativo y el juego.

Si las libertades individuales fueron una variable que de facto se vio en gran medida disipada por la forma de gobierno que caracterizó a la dictadura, como señalan Seré y Vaz (2017b) el retorno a la democracia permitiría visualizar una crisis a nivel de organización urbana de la ciudad de Montevideo. Se van a destacar las malas gestiones realizadas por el gobierno dictatorial, en donde “Salud, seguridad, comodidades urbanas, apariencia estética y beneficios económico” (p. 30) sintetizan en algún sentido las demandas.

Si en el caso de las críticas a las ciudades modernas se resalta el crecimiento de la población, las construcciones y los conglomerados humanos, las reformas propuestas en el caso de Montevideo, van a priorizar cierto gregarismo y al sector comercial. Según Seré y Vaz (2017b) los *shoppings centers* son un efecto de la “magnificación del consumo y síntoma de las nuevas realidades urbanas”, espacio que va a conjugar el espectáculo de la mercancía con el espectáculo del cuerpo, en donde los autores señalan:

“Podríamos incluso considerar que esa

«espectacular» conjunción entre cuerpo y mercancía alerta sobre la forma en la cual tanto la economía como la política son progresivamente dominadas por el mercado. Paradoja de la expresión ‘economía política’, en tanto no solo se reduce la política a los términos económicos, sino también se reduce lo económico al intercambio de mercancías” (32).

Continuando con el planteo de los autores se puede afirmar que en el desarrollo post dictadura de la ciudad de Montevideo, se identifica una correspondencia con formas de estar en la ciudad, que responden a cierta sensibilidad solidaria a las nuevas formas de gobierno. En este sentido la ciudad se constituye en una intervención indirecta sobre el cuerpo en términos productivos, en donde “Intervenir en la ciudad será siempre en última instancia, intervenir en el cuerpo” (2017b, p. 33).

Si en la nueva racionalidad gubernamental la población se constituye en un elemento central y en algún punto la población no se va a considerar como una multiplicidad de individuos que representan un colectivo, sino que se va a considerar como un cuerpo, intervenir en la ciudad es intervenir sobre el cuerpo de la población. En este sentido el funcionamiento del poder pretende tener efectos sobre la población, en donde las formas biopolíticas van a actuar en términos de potenciación y maximización de la vida de la población.

“El movimiento por el cual la política toma la vida para su desarrollo, la situación moderna en que las necesidades biológicas toman un lugar central en la política, la modulación por la cual la política, configurada como biopolítica, asume el cuerpo como objeto de intervención son todos indicios de lo que podríamos considerar una política del cuerpo” (SERÉ y VAZ, 2017b, p 114).

En este sentido, la intervención en términos de administración y regulación sobre el cuerpo es clara y explícita, algo así como una política del cuerpo, que toma su producción y maximización en los niveles físicos y orgánicos, como problema político y económico. Es interesante como los problemas del gobierno moderno se mantienen, o al menos se van actualizando. Ya en el siglo XVIII encontramos una política de salud, con el surgimiento de la salud en tanto problema

poblacional a nivel de bienestar físico, en donde aparece como “deber de cada uno y objetivo general”, en tanto imperativo.

“[...] saúde de todos como urgência para todos; o estado de saúde de uma população como objetivo geral [...] o surgimento da saúde e do bem-estar físico da população em geral como um dos objetivos essenciais do poder político. Não se trata mais do apoio a uma franja particularmente frágil – perturbada e perturbadora – da população, mas da maneira como se pode elevar o nível de saúde do corpo social em si mesmo” (FOUCAULT, 1979, p. 195).

Es así que la salud y el bienestar físico aparece como objetivo político, en relación a las “regulaciones económicas y obligaciones de orden”, en donde se articula una ética privada de la buena salud y un control colectivo de la higiene. Es verdad que resulta más fácil articular estos elementos a las políticas higienistas de comienzos del siglo XX en Uruguay, vinculadas a la educación física en “las plazas vecinales de deportes”, en un estrecho vínculo con la medicalización de la familia y la población²¹. Pero también resulta interesante hacer el esfuerzo de pensar la vigencia de esos elementos, en lo que podríamos llamar un higienismo actualizado, el que sirve de sustento a las políticas en educación física a casi cien años después. El privilegio de la infancia y la familia, y el lugar que ocupa la higiene, ya no sólo, quizá, como instancia de control social, sino que actualizada como un elemento de regulación de lo urbano y de la población. En relación a esta política de la salud, va a generarse un saber médico administrativo de la sociedad, en donde, el médico aparece como un “programador de la sociedad administrada”. Si bien Foucault (1979), en el análisis de las políticas de salud del siglo XVIII, llegando por momentos al siglo XIX, toma como uno de los elementos centrales el desarrollo de una medicina que se integra al cuerpo social – en donde una de las repercusiones principales son las reformas de los hospitales –, es este un desarrollo temático que en su centro se encuentra la problemática del espacio urbano en relación

²¹ Para profundizar en esta temática remitimos al lector al trabajo de Inés Scarlato “Corpo e tempo livre: as plazas vecinales de cultura física em Monte Vidéu (1911-1915)” Dissertação de Mestrado, UFSC- CED, Programa de Pós Graduação em Educação, 2015.

a la masa de la población. Población que se constituye a dos niveles, a nivel de sus características biológicas y del cuerpo de los individuos. Es en este sentido que el médico se constituye para Foucault (1979) en un personaje central en las estrategias de gobierno modernas, ejerciendo la función de observar, corregir y mejorar el cuerpo, pero sobre todo producir ese cuerpo, y en función de éste, es que se produce la noción de vida que toma la política moderna y por consiguiente que define el contenido de lo que se podría llamar de políticas del cuerpo.

Si en Foucault la noción de biopolítica se va a centrar en el “modo que la vida biológica de la población se ha convertido en objeto de administración y gobierno mediante los mecanismos de normalización” (CASTRO, 2011, p. 16) demostrando que no funcionan del mismo modo que los dispositivos jurídicos de la ley, como ya hacíamos referencia, es esa la noción de cuerpo que va a ponerse en juego en lo que aquí estamos llamando de políticas del cuerpo, y es sobre ese cuerpo que el ejercicio del poder investirá en las sociedades modernas. Es así que según Foucault (1979), podemos identificar en función a las “políticas del cuerpo”, toda una articulación entre instituciones y saberes que, en cierto sentido, refieren a lo social y en donde la medicina históricamente ha desempeñado un papel de “denominador común”.

A esta administración que toma en su centro la vida biológica de la población en su relación con lo urbano, no le son indiferentes los espacios y los tiempos que constituyen el control y regulación social de los cuerpos. El tiempo, en tanto tiempo libre, es un elemento que está presente en los cuatro programas curriculares de la CNEF (1988a; 1988b, 1988c, 1988d) y su buena utilización constituye uno de los principales objetivos de las políticas en Educación Física de la época: “Que el Estado asegure la disponibilidad de espacios urbanos destinados a la recreación de la población garantiza, así mismo, una pedagogía del tiempo libre que contribuya con el buen desempeño de los individuos” (2017, p. 14). Como problema moderno, demandando una atención particular en nuestra sociedad, y si la biopolítica, como ya mencionamos, es la forma que toma la política moderna, el tiempo libre se constituye en elemento de esa maquinaria de gobierno.

IV

El tiempo libre es un fenómeno que se encuentra estrechamente vinculado al desenvolvimiento de las ciudades modernas – urbanas e industriales. La creciente industrialización de éstas tuvo como consecuencia una gradual disminución de tiempo de trabajo, que en palabras de Lema y Machado (2009) “generó un vacío peligroso, ante el cual surgieron voces demandando una intervención educativa del fenómeno” (LEMA; MACHADO, 2009, p. 177). En el caso de Uruguay – y permitiéndonos un dislocamiento temporal –, ya desde el período en el que Barrán (2012) identifica el pasaje de una “cultura Bárbara” a una “cultura Civilizada”, comprendido entre los años 1890 e 1920, se evidencia la preocupación por un uso racional del tiempo liberado de trabajo. Las políticas llevadas adelante por el Estado uruguayo a principios del siglo XX pueden ser entendidas como “condições de possibilidade para a emergência de um saber sobre o tempo livre” (SCARLATO, 2015, p. 109). El nuevo modelo económico y social, que se establecía a finales del siglo XIX, tenía como horizonte el progreso y el establecimiento de un orden burgués que procuraba afianzarse.

“Si los cambios económicos y sociales alentaban el nacimiento de una sociedad burguesa – o que, a lo menos, tendía a serlo, como se puede tender a los modelos de los países centrales en los dependientes- esa temprana burguesía tuvo a su alcance desde los años setenta, los medios de represión suficientemente eficaces para imponer por primera vez en todo el país y a cada uno de sus habitantes su concepción de la disciplina social” (BARRÁN, 2012, p. 216).

Esta imposición de ciertas formas culturales, no dejaría librado a ese ente moderno que más adelante llamarían tiempo libre, el cual preocupaba a las fracciones dirigentes de las clases dominantes, ya que velaban por un buen uso de éste, que permitiese una óptima recuperación de las fuerzas productivas.

El término tiempo libre, expresión que según Adorno:

“[...] por lo demás -antes se decía ocio, y este designaba el privilegio de una vida desahogada, y, por lo tanto, algo cualitativamente más grato, aún desde el punto de vista del contenido-, apunta

a una diferencia específica que lo distingue del tiempo no libre, del que llena el trabajo y, podríamos añadir, por cierto, del condicionado exteriormente” (ADORNO, 1993, p. 54).

Aunque podemos ver como mera ficción el carácter de no condicionado exteriormente que adquiere el tiempo libre, como opuesto al tiempo de trabajo – ya que se lo ha puesto a funcionar dentro de la misma lógica de generación de capital que el trabajo²²–, también es

²² Al comienzo de “El salario del ideal”, Jean-Claude Milner (1997) en un movimiento conceptual que va de una burguesía propietaria a una burguesía remunerada para desembocar finalmente en una burguesía asalariada, va a dejar planteada una cuestión central para pensar la indiferenciación entre tiempo libre y tiempo de trabajo, en términos de producción de valor. En el pasaje de una burguesía remunerada antigua a una burguesía remunerada moderna, radica una posibilidad de pensar la condición del tiempo libre en tanto ente moderno. En el caso de la primera, fenómeno minoritario y marginal que permitía acceder a los individuos a la condición de burgueses - con grandes exponentes como Emil Benjamin y Adrien Proust - igualmente ajustada al ideal de la propiedad y la renta y encerrada en especialidades inmemoriales. En el caso de los segundos y en un lugar diametralmente opuesto, estos se vuelven mayoría en su época, sobrepasando a sus antecesores en relación a los dominios profesionales - o acá el autor destaca las profesiones vinculadas a las innovaciones tecnológicas y la órbita del Estado industrial moderno. Pero lo que nos interesa de esta tematización inicial es que esa burguesía moderna remunerada - mantendremos aquí las denominaciones del autor a pesar de que es fácil discordar con la convención que propone para la noción de moderno (p22) - es la que va a dar lugar a la noción de salario burgués. Este se presenta como una arbitrariedad que materializa en algo así como una consagración de la plusvalía - una parte - a pagar una fuerza de trabajo más cara en relación a lo que indica el mercado, para el burgués asalariado una forma de participar de la plusvalía global y “una marca de pertenencia”, en el caso de quien la paga, el autor indica, “es una marca de fidelidad de clase”. Dando un salto abrupto en el desarrollo de Milner, vamos a afirmar que ese salario burgués está compuesto por un sobresalario que se materializa de dos formas, en términos de sobretiempos y en términos de sobreremuneración. Si el salario paga el descanso que en palabras del autor es una extensión del trabajo destinado a la recuperación de la fuerza de trabajo, el sobresalario paga el ocio. Ahora sí, estamos llegando a donde se pretendía, para Milner (1997) la extrañeza del tiempo libre radica en las diferentes experiencias que lo

posible que adquiriera el mismo carácter de heterocondicionamiento que caracteriza al segundo. En cierta medida, y continuando con el planteo de Adorno (1993), la vida social en este sentido se organiza en función de una relación dicotómica del tiempo, en donde “[...] se marca a fuego en la conciencia e inconsciencia de los hombres la norma de que tiempo libre y trabajo son dos cosas distintas” (p. 56). En nuestras sociedades, que se fundan en el tiempo de trabajo, el principal cometido del tiempo

constituyen, “Este último no es ambiguo simplemente, sino triplemente, pues acoge, con una indistinción a veces imposible de desenredar, tres entidades radicalmente distintas: reposo, ocio y otium.” (Milner, 1997: 63). En consecuencia, en el reposo vamos a decir que radica la más obvias de las características por la que el tiempo libre funciona dentro de la misma lógica del trabajo. En el caso del ocio – y aquí cobra sentido la exposición previa que tenía como cometido una breve caracterización del sobresalario – el sobretiempo aparece con una doble caracterización, por un lado, es una de las formas que toma el sobresalario, por la otra es la materialización más directa del ocio en tanto tiempo exceptuado de trabajo. Para el autor además del sobretiempo es posible encontrar una expresión un poco menos directa del ocio que se va a constituir por “[...] un conjunto de objetos y de prácticas que podemos llamar la civilización material”. Si de acuerdo con esto en el ocio se constituye la civilización, “En sentido estricto toda civilización se convierte en metáfora tejida de ese tiempo que se ha exceptuado del trabajo y del reposo”, la civilización se constituye sobre el signo de la pérdida, pérdida en términos de tiempo. Para cerrar con la consagración de gran parte del tiempo libre a la lógica del trabajo, nos vamos a permitir una última mano, si para el autor toda sociedad fundada en el trabajo es a su vez una sociedad comercial, “entonces los signos de la pérdida se inscribirán en la forma- mercancía” (p. 48). En virtud de esto, las mercancías se constituyen en un elemento fundamental de la civilización material, en donde “el ocio mismo se convierte en algo comprable y vendible. Nace el ocio-mercancía” (p. 48). Este ocio mercancía se presenta como opción para quien quiere aprovechar al máximo su tiempo productivo, por lo que en compensación a una vida ausente de ocio bajo la forma tiempo, se va a ofrecer una compensación por medio de la compra de elementos comerciales. Si como afirma el autor toda sociedad comercial es una sociedad fundada en el trabajo, en el ocio mercancía se efectiva una consagración de más una dimensión del tiempo libre a la lógica de producción del trabajo. En el caso del *otium* – que no es pertinente a nuestro desarrollo en este momento – simplemente diremos que para el autor “es el tiempo de dos gestos mayores: las libertades y la cultura” (MILNER, 1997, p. 56).

libre, podríamos decir, es restaurar las fuerzas necesarias para el cumplimiento del primero y casi que por regla se debe diferenciar lo más posible de éste. En tal sentido, se va gestando la idea de que la seriedad y la atención necesarias para el cumplimiento del trabajo no deben estar presentes en el tiempo libre, adjudicando un carácter de poco trascendente a la experiencia que pueda proporcionar éste, a la vida del individuo.

La imposición de ciertas formas culturales, que se presentan en las políticas en Educación Física, tiene como uno de sus objetivos incidir en las prácticas de la población de forma solidaria a un ideal moderno, el que no deja de invertir en propuestas y espacios que incentiven determinados usos del tiempo libre. Es en este sentido que podemos entender que la presencia de la recreación y de lo recreativo en el discurso de las políticas en Educación Física, refuerza un movimiento que promueve un uso racional del tiempo libre que favorezca la salud física, presentándose como elemento central en las formas modernas de gobierno, pero que a su vez incentiva ciertas formas de consumo, que permiten pensar ese tiempo y las propuestas culturales realizadas en términos de mercancía.

Pero no es solo del tiempo que se promueve un uso racional, podríamos decir que al igual que el tiempo y el cuerpo, lo lúdico en tanto una de las principales características de lo recreativo también responde a cierta racionalidad, racionalidad que lo funcionaliza y lo positiva en sus efectos. Como ya hemos mencionado, parte del esfuerzo del trabajo gira en torno al estudio de la cuestión del cuerpo y las prácticas corporales, en su relación a las estrategias de gobierno y a la identificación de los elementos que constituyen las formulaciones sobre recreación, tanto a nivel conceptual como de contenido práctico. Y a su vez, entendemos que el tratamiento del cuerpo realizado por la política moderna particularmente a nivel de las políticas en Educación Física, puede ser comprendido en el cruzamiento de las categorías cuerpo, lúdico y tiempo. Consideramos que lo lúdico, se presenta como una categoría central en lo que refiere a los documentos analizados y las definiciones conceptuales que estos hacen sobre la recreación y lo recreativo, en el discurso sobre educación física de las políticas de la época.

Así como referenciamos la noción de políticas del cuerpo en algunos elementos de la medicina social y de las políticas de salud, de los siglos XVIII y XIX en Europa, es también en ese contexto y nuevamente en el marco de la medicina social, que la gimnasia alemana comienza a ser sustituida por el *sport* inglés en gran parte de Europa

(CRISORIO, 2007). Dos elementos de esa referencia nos son importantes para pensar el lugar de lo lúdico en las formas de educación del cuerpo que queremos analizar. Por un lado, como señala el autor, el desplazamiento del cuerpo entendido como máquina para un cuerpo que es entendido en términos de organismo, lo que desplaza la problemática del orden y del control, a la de la regulación, que en términos de biopoder nos introduce en el dominio de la biopolítica. Lo otro, tiene que ver con lo que pueda llegar a representar ese cambio a nivel de las prácticas corporales que son consideradas de gran potencial educativo en determinado momento, en donde se encuentra que: “La ciencia mostraba que la gimnástica era muy inferior a los juegos, tanto en cantidad de ejercicio muscular como en cuanto a la calidad del mismo” (CRISORIO, 2007, p. 68), por lo que vemos que la búsqueda de formas más atractivas y con el máximo de potencial educativo, al que refiere la CNEF en los programas de 1988, no representaba una novedad, sino que es una problemática recurrente en la educación del cuerpo. A su vez este cambio que daba lugar al surgimiento de la educación física como práctica, no solo se presentaba como recurso en contra de la artificialidad que caracterizaba a la gimnástica alemana sino también contra su forma militar. En el caso de la gimnasia, su similitud al trabajo en términos de esfuerzo y necesidad de disciplina excesiva, era considerada como un agravante y continuidad de las fatigas que provoca el trabajo. A su vez el autor hace referencia a la introducción de los juegos – lo que consideramos el correlato y materialización más directa y concreta de lo lúdico – en tanto complemento de la gimnástica, siendo esta una temática en la que se formaría a los maestros de gimnástica y se introduciría en las escuelas (CRISORIO, 2007).

El argumento a partir del cual se fundamenta la introducción de los juegos y se comienza a considerar su potencial educativo a nivel de desarrollo orgánico, tiene que ver con la oposición natural - artificial y el reclamo por cierta naturaleza perdida en el proceso civilizatorio, en cuanto que “la civilización ha creado un ambiente artificial, que las condiciones de la vida urbana moderna son totalmente diversas de las de la vida natural y que, poco a poco, disminuyen la robustez y el vigor del organismo” (CRISORIO, 2007, p. 71).

Si en el centro de ese naturalismo se encuentra la preocupación principalmente por el movimiento y el desarrollo a nivel orgánico que caracterizaba a las formas primitivas de vida. Es también, en cierta imagen de lo primitivo, en donde Huizinga (2012) encuentra un alto contenido lúdico en las formas de organizar la vida social.

Si es posible afirmar que en Huizinga (2012) encontramos una

vuelta a lo primitivo para así identificar un alto contenido lúdico en sus formas de organizar la vida social, es ahí también, donde podemos encontrar cierto punto de encuentro con ese naturalismo en el que se fundamenta la entrada del juego en los ámbitos de educación del cuerpo. Ese retorno, igualmente responde a otros intereses, en donde dejando de lado la cuestión orgánica, va a argumentar que por el juego y en el juego, la civilización se desarrolla. Va a plantear un recorrido en donde el juego va a ser abordado desde una perspectiva histórica y cultural, desde donde va a afirmar que la cuestión lúdica adquiere un lugar central para el desarrollo de la civilización.

Ese lugar del juego en los ámbitos más elevados de la cultura (HUIZINGA, 2012) y ese potencial civilizador, que se encuentra en el pasaje a formas más elaboradas y domesticadas de los impulsos fundamentales que encontramos en las diferentes formas de juegos (CAILLOIS, 1990), nos ofrecen un marco de referencia para analizar qué implicancia podría tener, en términos de teorías del juego y de la sociedad esa figura de lo lúdico en las políticas en educación física. Si el juego se presenta como la materialidad más evidente de lo que Huizinga (2012) llama la “cualidad lúdica”²³, es a partir de las características del juego que encontramos una estrategia para analizar las implicancias de un discurso sobre la recreación en las políticas en educación física y su relación con las formas de gobierno. Si Foucault (1979, 2006) señala que las sociedades biopolíticas implican nuevas formas de ejercicio del poder menos duras, en la intensidad, fascinación y capacidad de excitar características del juego, es posible encontrar una correspondencia con esta forma de ejercicio del poder. Tensión, alegría, divertimento, intensidad y poder de fascinación, constituyen al juego como acción, lo que en el planteo de Huizinga (2012) no podrían ser explicado por el análisis biológico, pero en el de las políticas en educación física analizadas, podríamos afirmar que consigue ser funcionalizado en relación al discurso biológico.

Tratar el tema del juego como función de la cultura permite

²³ Según Huizinga (2012), “os jogos infantis possuem a qualidade lúdica em sua própria essência, e na forma mas pura dessa qualidade” (p. 21). La cualidad lúdica del juego está presente en las actividades más elevadas, el niño, el deportista, el artista, todos ellos se dejan absorber por la práctica a pesar de poder reconocer que es un juego, un juego que desarrollan con total seriedad. Tratar con seriedad lo que es serio, es la referencia que toma Huizinga de Platón, acerca del tratamiento que este último hace de la relación entre ritual y juego.

centrarse en la cualidad que lo caracteriza en tanto forma de vida y estructura propiamente social, “[...] como forma específica de atividade, como forma significante, como função social” (HUIZINGA, 2012, p. 6). Si el juego se basa en la manipulación de imágenes y en cierta imaginación de la realidad, entonces, en tanto significante que se pone a funcionar en relación a ciertas estrategias de educación de los cuerpos, a partir de su análisis es posible captar el valor de esos significados.

Si en lo salvaje y en el niño, como correlato del cuerpo, es donde la civilización moderna identifica con nostalgia esa forma de movimiento y componente lúdico que las luces apagaron, es en el juego que el poder va a encontrar formas menos duras de ejercerse sobre el cuerpo, en donde ya no es la norma la que va a definir lo normal, sino que lo normal va a ser actuar conforme a la norma. Es en términos de naturaleza y organismo que la Educación Física ha pensado la vida, y de forma correlativa el cuerpo, en donde “Es todo el comportamiento humano es el que queda atrapado en el cepo de la biología sin posibilidad de réplica: el movimiento, el pensamiento, la acción, el amor” (CRISORIO, 2007, p. 76).

3. LA RECREACIÓN Y LO RECREATIVO EN LA COMISIÓN NACIONAL DE EDUCACIÓN FÍSICA

Un elemento que podemos destacar a partir de algunos autores, es la convivencia de diferentes términos a partir de los que es posible hablar de la recreación y lo recreativo en tanto fenómenos (ELIAS y DUNNING 1992; WAICHMAN, 2002; LEMA; MACHADO, 2010, LEMA, 2015; MUNNÉ, 2016). En el caso del castellano encontramos ocio y recreación, la primera refiriendo a actividades espontáneas o con una organización menos institucional y no teniendo porqué ser dirigida. En el caso de la segunda, refiere más bien a actividades organizadas y dirigidas que por lo general presentan un marco institucional. En el idioma inglés también podemos encontrar términos diferentes para señalar la antedicha diferencia, respectivamente *leisure* y *recreation*. En nuestro caso, no es tanto la diferencia entre lo espontáneo y lo dirigido, tampoco importan, propiamente, los niveles de organización, sino, pensar a partir de las características y cualidades que presentan en común esos dos tipos de actividades, en la posibilidad de pensarla como sustantivo y adjetivo, ya que son las formas en que la recreación se presenta en los programas de la CNEF. Es en este sentido que proponemos en el capítulo un recorrido por los diferentes elementos conceptuales – a veces más explícitos a veces menos – y las diferentes consideraciones acerca de la recreación y lo recreativo realizadas por la CNEF en la época.

I

Como ya nos referimos anteriormente, poder definir de forma precisa la noción de recreación presenta algunas dificultades, que tienen que ver con las diferencias presentes en las grandes posiciones teóricas y prácticas que, fundamentan las propuestas y definen características adquiridas por las actividades recreativas. En nuestro caso en particular, es posible identificar un conjunto de características o enunciaciones concretas, en relación a que refiere la recreación en el caso de las políticas en educación física, en el período post dictadura que hemos recortado y los documentos trabajados. Igualmente, las nociones presentes en los programas no van a ser la excepción a estas dificultades. La identificación de enunciados concretos, no nos exime de las problemáticas presentes en relación a las referencias sobre la recreación en tanto adjetivo y sustantivo, ni en relación a las diferencias entre actividad espontánea y acción dirigida, que, en última instancia, hace evidentes las tensiones entre naturalidad y artificialidad que atraviesa las discusiones sobre el cuerpo y lo lúdico a nivel de la Educación Física²⁴.

²⁴ Dichas tensiones, en términos simplificados, a nivel de la educación física parecerían referir a la relación entre naturalidad y artificialidad de los movimientos – lo cual es –, pero no es tan simple así, dicha tensión se constituye en el axioma mismo de del avance de la civilización. Según Vaz (1999) entre civilización y dominio de la naturaleza existe una relación directa de sentido, que se materializa en las grandes teorías de la civilización. Si coincidimos con Adorno y Horkheimer (1998, p. 56) en que “La Odisea” es uno de los más tempranos documentos representativos de la civilización burguesa occidental, el dominio de la naturaleza va a aparecer en un lugar central, como inherente al propio concepto de “Ilustración”, pero no sin dejar un meollo un tanto inaprensible, como es la mezcla de naturaleza y dominio de la naturaleza. Si como presenta Vaz (1999) “O que temos de natureza em nós, nosso corpo, também é visto como algo perigoso e ofensivo pela civilização, devendo por isso mesmo ser dominado, domesticado, apaciguado” (p. 91), también podemos coincidir en que éste se constituye en “objeto y víctima preferencial de la civilización” sobre el que se desarrolla toda una serie de procesos de control y regulación, dando lugar diversas técnicas que concreten dicho proyecto de dominio. Si la técnica puede ser entendida como el conjunto de actos que implican cierto nivel de creación, modificando o reformando la naturaleza “É, pois, a técnica, a reação enérgica contra a natureza ou circunstância que leva a criar

En el marco de la CNEF (1988) encontramos por un lado lo recreativo como forma y actitud, que determina un abordaje específico de algunos contenidos, por el otro se encuentra la recreación como un elemento particular en el campo de la educación física, que se materializa a partir de un programa específico y como bloque de contenidos concretos – lo que no se cumple tan así – en los diferentes programas (CNEF, 1988a; 1988b; 1988c; 1988d). La recreación como sustantivo generalmente no es utilizada, su uso más corriente es como adjetivo, en tanto atributo de la actividad, una vez que “Tales formas del lenguaje suponen que lo recreativo es un carácter otorgado a un hacer concreto; y ese carácter tiene relación con el juego, con la diversión, el entretenimiento, etc.” (WAICHMAN, 1998, p. 3), en tanto sustantivo, aparece representando un objeto – nunca definido – más que una característica.

Si en términos vulgares la recreación puede ser pensada como entretenimiento, divertimento, alegría, actividad sin esfuerzo y no demasiado importante, desarrollada en un tiempo de poca valía social, no obligatorio y que no supone productividad, en termos analíticos y como categoría operativa, deberíamos poder generar un tratamiento que nos permitiese vincular las nociones que aparecen en los programas a ideas más generales que se encuentran en la política moderna y en particular, en aquellas destinadas a la Educación Física. Se coloca en este sentido un elemento para pensar los lugares que, el cuerpo y lo lúdico, en su relación con el tiempo – libre –, ocupan en las estrategias de gobierno actuales. Según Waichman (1997), la mayoría de los análisis sobre recreación se ocupan más de la descripción de actividades sobre tal denominación, que de tratamientos conceptuales que permitan una aproximación o definición categórica, indicando más lo que se realiza, que analizando una dimensión conceptual de dicha práctica. Para el autor, es posible identificar algunas líneas conceptuales que refieren a cierto tipo de prácticas y que reflejan la dispersión del término a nivel conceptual, pero que a su vez ofician como aproximaciones a las diferentes concepciones que fundamentan las propuestas recreativas en los diversos ámbitos en que éstas se desarrollan. Así, estas concepciones nos aproximan a los diferentes conceptos y marcos teóricos desde donde

entre esta e o homem uma nova natureza posta sobre aquela, uma sobrenatureza” (Ortega y Gasset, 1939: 17). Es en este sentido que cierta evocación a la naturalidad formando parte del discurso pedagógico no deja de evocar una constante tensión que radica en el seno mismo del proceso civilizatorio.

se define la recreación y lo recreativo, y quizá hasta evidencien algunas constantes.

“En todos los casos existe una relación marcada entre una temporalidad encarnada en los términos tiempo libre u ocio, una acción concreta sobre la realidad; un grado de libertad expresado en la selección de la acción; y una satisfacción compensatoria o creativa que supone el fin a lograr con la actividad” (WAICHMAN, 1998, p. 3)

Independientemente de la concepción o enfoque sobre la recreación, esta se presenta como una actividad o un conjunto de actividades que tiene lugar en un tiempo liberado de obligaciones impuestas, de libre elección y vinculada a la búsqueda de placer – vinculado a la diversión, entretenimiento y alegría, no difiriendo mucho de lo que al principio marcamos como una caracterización en términos vulgares, siendo un claro reflejo del tratamiento incipiente en términos conceptuales. Igualmente, algo que remarca el autor es que en función al énfasis que se le dé a alguno de los elementos antes señalados, en su relación con los otros, es que radica la diferencia entre las diferentes acepciones del término recreación.

Si tomamos a Elías y Dunning (1992), lo recreativo aparece antes que nada como “actividad de tiempo libre” destinada al ocio²⁵, que tiene como objetivo la búsqueda de emociones y en donde el marco de referencia se centra principalmente en el individuo que la realiza²⁶, en

²⁵ En relación a la discusión referente a las distinciones entre tiempo libre y ocio – problema éste, que Elías y Dunning (1992) resaltan al realizar una breve crítica a los enfoques de lo que se podría decir son una sociología del ocio limitada desde el punto de vista teórico práctico, por su enfoque que toma como punto de partida una sociedad del trabajo, en la que muchas veces estas nociones son utilizadas de forma indiferente – y a la pertinencia del uso de uno u otro de los términos, en este trabajo nos remitimos a los usos realizados por los autores y utilizados en las diferentes tematizaciones, reservando esa discusión para otro momento de la investigación, pero no formando parte de este texto.

²⁶ Es necesario aclarar que según los autores, todas las decisiones tomadas y acciones realizadas por los individuos, tienen como marcos de referencia a los otros individuos y al propio individuo, lo que acontece en el caso de las diferentes actividades, ya sean de tiempo libre o no, es la prevalencia de

donde el placer y la satisfacción propia – dentro de ciertos límites “socialmente estipulados” aclaran los autores – son de las principales consideraciones por parte del individuo. Este tipo de actividades en una sociedad basada en el trabajo se presenta como el único lugar de la “esfera pública” en que las decisiones tomadas por los individuos van a basarse principalmente en sus propias satisfacciones. Se distinguen tanto, de las actividades que no son del tiempo libre – como lo serían las actividades laborales y las ocupaciones formales, consagradas como “lo serio” –, como también de todo un cúmulo de actividades que, junto con las recreativas, conforman lo que los autores llaman el “espectro del tiempo libre” (ELIAS; DUNNING, 1992). Es necesario señalar que dos elementos son centrales en esta categorización de lo recreativo, el alto nivel de des-control de las emociones – el que está socialmente aceptado y personalmente controlado – y la des-rutinización de las actividades²⁷.

“Las características específicas de las actividades recreativas sólo pueden ser entendidas cuando son vistas no sólo en relación con el trabajo ocupacional sino también con las diversas actividades de tiempo libre no recreativas. Es en este sentido como el espectro del tiempo libre contribuye a precisar el problema del ocio” (ELIAS; DUNNING, 1992, p. 125).

Una de las características de lo recreativo en el planteo de los autores – en oposición a los estudios sobre el ocio que lo consideran un apéndice del trabajo²⁸ – es la búsqueda de emociones y tensiones que la

algunos de estos dos marcos “En las decisiones sobre las actividades recreativas en cambio, aunque, como veremos, las referencias a los otros importan más de lo que a primera vista pueda parecer, la consideración hacia el propio yo puede ser mayor que la que se le da en el trabajo o en las actividades de tiempo libre no pertenecientes a la categoría del ocio.” (ELIAS; DUNNING, 1992, p. 117).

²⁷ “Pero, dado que el relajamiento de los controles en todas las sociedades humanas, especialmente en las complejas y tan bien ordenadas como la nuestra, entraña siempre algunos riesgos, la función de controladora de las actividades recreativas que abre el camino para la estimulación de las emociones también está por su parte revestida de normas precautorias para hacerla tolerable desde el punto de vista social” (ELIAS; DUNNING, 1992, p. 145).

²⁸ En algún punto esta perspectiva de los autores toma cierta distancia de

rutina constitutiva de lo cotidiano no proporciona.

“En ellas puede el individuo hallar la oportunidad de sentir emociones placenteras de mediana fuerza sin peligro para él y sin peligro ni compromiso constante para los otros, mientras que en otras esferas de la vida, las actividades acompañadas de afectos poderosos y profundos, o bien comprometen a la persona más allá del momento en que se produjo la excitación de sus emociones o bien la exponen a serios peligros y riesgos si tales afectos no son antes bloqueados por completo mediante la rutinizada subordinación de los sentimientos personales inmediatos ante objetivos que están fuera de la persona” (ELIAS; DUNNING, 1992, p. 127).

Es en este sentido que las actividades recreativas se presentan como una experiencia que permite romper con la contención rutinaria de las emociones, pudiendo experimentarlas de forma pública, con consentimiento social y compartidas con otros individuos – así estas sean vividas de forma individual –, estando determinadas por individuos en “figuraciones” concretas. Para los autores, esto es lo que se podría entender como la función des-rutinizadora de las actividades recreativas, en donde la excitación y el riesgo ocupan un lugar central.

“Las rutinas conllevan un alto grado de seguridad. Si no nos exponemos un poco a la inseguridad, a un riesgo más o menos en juego, las rutinas incrustadas en nosotros nunca podrían aflojarse, no podríamos quitárnoslas siquiera temporalmente, y se perdería la función de las actividades recreativas” (ELIAS; DUNNING, 1992, p. 127).

nuestro estudio, ya que a partir de la confrontación empírica es posible identificar en las políticas de educación física un alto grado de funcionalidad hacia el mundo del trabajo o “lo serio”, igualmente, consideramos este abordaje abre la posibilidad de plantear algunas preguntas interesantes sobre las funciones y características propias de este tipo de actividades que nos permiten indagar acerca del lugar de lo lúdico en las políticas de Educación Física, como característica propia que adquieren algunas formas de educación del cuerpo.

A pesar que la comprensión sobre la función social y psicológica de las actividades recreativas sea algo que no llega a agotar el análisis de Elías y Dunning (1992), sí es posible afirmar que ellas crean tensiones. Estas responden a necesidades de estimulación, siendo respuesta y efecto de una búsqueda de emociones que no fácilmente se encuentran en la vida cotidiana y rutinaria, dicho de otra forma, mimetizan la vida ordinaria.

La posibilidad de elección personal de este tipo de actividades que hemos aceptado en llamar recreativas, depende de oportunidades socialmente construidas, por lo que encontramos cierto número de instituciones que ofrecen experiencia de este tipo. En este marco podemos decir que la recreación en tanto propuesta institucionalizada, en algún nivel y en función al planteo desarrollado, cumple funciones de “sociabilidad, motilidad e imaginación”. Permitiendo hasta cierto punto un declive de los controles emocionales, como también, consiguen estimular la excitación y la expresión de las emociones. Esta permisividad que generan a nivel de las conductas del individuo no deja de representar un riesgo para el control y la regulación de las sociedades.

“[...] al instituir el ocio, el propio desarrollo social ha permitido un cierto campo para la relajación moderada de los controles adultos, para un mesurado «de control» de los individuos mediante una estimulación igualmente moderada de los afectos una sobria estimulación emocional que ayude a contrarrestar el sofocante efecto que fácilmente pueden tener los controles sin tales instituciones sociales” (ELIAS; DUNNING, 1992, p. 145).

Visualizada así la relación entre las actividades recreativas y las no recreativas, se abre una posibilidad en el planteo de dichos autores de pensar lo recreativo en términos de compensación y complementariedad, para lo que en otros momentos hemos denominado como “lo serio”, haciendo referencia al tiempo social dedicado a las actividades productivas en términos evidentes de economía.

Entonces, ¿Será posible pensar lo recreativo como accesorio? ¿Será una compensación por el cumplimiento del trabajo o de las obligaciones? ¿Es posible que exista con una identidad propia, caracterizada y objetivable? La irrupción de lo recreativo podríamos

decir que, en principio aparece en un momento posterior a las obligaciones, incluso se podría decir al concluir el cumplimiento de éstas, por lo que aparece vinculado a una noción de “tiempo libre”, entendido como esfera del tiempo social, que podríamos comprender como condición o soporte espacio temporal para lo recreativo. Algo que podríamos afirmar es que siempre se presenta una preocupación por el tiempo libre, como también podríamos decir que las propuestas de recreación organizada que constituyen los programas, aparecen siempre vinculadas al cuerpo.

II

Según Lema (2010), el itinerario de la recreación en el Uruguay estaría marcado por un pasaje de la higiene a la educación, en donde creemos que, en el caso de las políticas en educación física, es más apropiado decir, un pasaje de una educación centrada en la higiene, a un higienismo que se actualiza y se apoya en la educación y la ludicidad. Para poder desarrollar un análisis de las nociones sobre la recreación, lo recreativo y su relación con lo educativo, sería necesario recorrer de forma sintética las características más notables de las principales corrientes en recreación que se desarrollan a lo largo del siglo XX en nuestro país. Este recorrido puede ofrecer elementos para pensar la recepción de éstas, a nivel de la CNEF, sobre todo para identificar solidaridades y diferencias con el lugar que toman el cuerpo, lo lúdico y la preocupación por el tiempo libre.

La recreación como actividad organizada es un concepto que surgió en los países anglosajones, principalmente Inglaterra y Estados Unidos. Ésta representaba parte de la campaña en pro de un uso racional del tiempo libre, como posibilidad de desarrollo de la salud física y el cultivo del intelecto, siendo llevada adelante en principio por grupos religiosos y reformistas sociales. Esta perspectiva en tanto enfoque y modelo de acción social, va a caracterizarse por una positivación del tiempo libre en términos de uso, en donde la carga lúdica de las actividades, como también los espacios y medios, van a ser donde se centre la atención, “Su fin es, en general, el uso del tiempo liberado de obligaciones en forma placentera y saludable. La actividad más representativa y casi exclusiva es el juego” (WAICHMAN, 1998, p. 4). Sobre la denominación de recreacionismo, este enfoque va a ser objeto de múltiples críticas a nivel de estudios sobre la recreación en nuestro medio, sobre todo por su fuerte vínculo con las políticas higienistas de comienzos del siglo XX²⁹. En términos de Munné (1989)

“El recreacionismo responde a una sociedad tecnificada e interesada en que las personas se

²⁹ Un elemento a destacar a modo de advertencia es que los trabajos consultados en el caso del desarrollo de la recreación y los diferentes enfoques, proviene del propio campo de la recreación, por lo que el lugar desde donde se habla y se realizan las críticas, puede suponer disputas tanto a nivel institucional como de legitimación a la interna de un fenómeno en desarrollo.

diviertan, es decir se distraigan y ocupen de un modo socialmente satisfactorio su tiempo de ocio, considerado como un tiempo excedente, del que se dispone para regenerarse sin degenerarse. Joseph Lee, considerado el padre del movimiento recreacionista al aire libre, señalaba el valor terapéutico del ocio al decir que éste, además de permitir el goce de la belleza, restablecía el equilibrio físico y fomentaba la participación en grupos. Es evidente el carácter compensatorio del ocio así entendido” (apud WAICHMAN, 1998, p. 4).

En este sentido es que la recreación adquiere un lugar compensatorio más que de complemento, al ser considerada como una “sumatoria de actividades”, que tiene como objeto la diversión en tanto forma de contrarrestar el cansancio y el aburrimiento producido por las tareas cotidianas. Este discurso que Lema (2015) denomina “recreación racional”, como ya destacamos en el capítulo anterior, es introducida en Uruguay a inicios del siglo pasado, con una fuerte presencia en las políticas que toman como instrumento a la educación física, lo que según el autor se centra en prácticas mayoritariamente ligadas al cuerpo y su desarrollo físico en detrimento de “otras formas de cultura”. Con tal enfoque gana espacio la expresión “mente sana en cuerpo sano”³⁰, en donde el principal interés está puesto en un uso apropiado del tiempo desocupado, de modo que lo importante es ofrecer una amplia gama de actividades que puedan llenar ese tiempo (WAICHMAN, 1997, 1998; LEMA; MACHADO, 2010).

Otro enfoque sobre la recreación de fuerte presencia en Uruguay, sobre todo por su gran recepción a nivel del movimiento Scout y la inserción de éste en varios colegios católicos, es la representada por la Animación Sociocultural³¹. Esta nace en Francia, en vueltas de 1950,

³⁰ En el caso Uruguayo esta idea se ha constituido en el lema del enfoque de la recreación identificado bajo el nombre de recreacionismo. Esta referencia se encuentra presente en dos de los trabajos consultados sobre historia de la recreación (LEMA;MACHADO, 2009; VILAS, 2009).

³¹ El movimiento Scout, en Uruguay se unifica en 1948 constituyendo la Asociación de Boy Scouts del Uruguay. Ésta obtiene el reconocimiento de la Organización Mundial del Movimiento Scouts en 1950. Muchos de estos grupos, se encontraban inicialmente vinculados a los movimientos juveniles de la Iglesia Católica, a los que se asocia e identifica con la formación de

con Joffre Dumazedier (1915- 2002) como principal referente. En sintonía con su propuesta de democratización de la cultura, presente en su modelo de ocio, la recreación va a ser considerada como instrumento para llevar adelante una acción emancipadora de las diferentes comunidades. En este sentido podemos afirmar que se constituye en un instrumento sumamente eficaz de intervención social al momento de actuar sobre los sectores pobres de la sociedad. En palabras de Macellino (2004) podemos decir que, en este enfoque la recreación y lo recreativo se entiende como:

“[...] gerado historicamente e do qual emergem valores questionadores da sociedade como um todo, e sobre o qual são exercidas influências da estrutura social vigente. Assim, a admissão da importância do lazer, na vida moderna, significa considerá-lo como um tempo privilegiado para a vivência de valores que contribuam para mudanças de ordem moral e cultural. Mudanças necessárias para a implantação de uma nova ordem social” (p. 41).

La animación sociocultural surge como metodología vinculada la Educación de Adultos en la post guerra y muy vinculada a las nociones de Educación Permanente o Educación Continua³². Sus fundamentos provienen del campo sociológico, preocupados por la participación social y la educación popular en el sentido de proporcionar conocimientos y actitudes para que permitan al individuo la comprensión y transformación del medio en que habita. Según los autores citados, ésta pretende otro tipo de abordaje sobre el uso del tiempo libre de la población, que pretende establecer a la recreación como un medio y estrategia de organización comunitaria y de

Educadores Populares y Animadores Pastorales. Dicha asociación se funda bajo una fuerte influencia en los Scouts de Francia, de ahí el gran influjo de la animación socio cultural que surge en dicho país (LEMA, 2016).

³² La difusión de la educación permanente se da a partir del momento en que esta se constituye en centro de las políticas educacionales de la UNESCO, lo que a su vez genera que la educación física pase a ser objeto de atención por parte de la organización. A partir del año 1976, esta perspectiva pasa a ser una referencia para todos los profesionales que actúan a nivel del deporte no formal, intentando profundizar a nivel socio cultural (BRANDÃO, 1984).

convivencia. En este sentido van a afirmar que dicha práctica no es entendida como entretenimiento, sino como herramienta de educación, en donde se la toma como modelo y base para un fin que trasciende la simple actividad y que sería “la educación o la re-educación”. Este enfoque sociocultural va a generar la constitución de Centros de Educación Popular, en donde las actividades recreativas y deportivas van a ser el centro de la estrategia, teniendo como objeto “formación y organización comunitaria” (LEMA, 2015). Según el autor:

“Tanto el revisionismo que se da en los scouts católicos como las propuestas recreativas que surgen inspiradas por la educación popular, configuran un enfoque sociocultural de la recreación. El énfasis comunitario y social que va tomando a la recreación en algunos ámbitos, durante esta etapa, lleva a priorizar las técnicas grupales y participativas, y los juegos de expresión, en detrimento de los deportes y juegos físicos” (p. 10).

Las caminatas, un marcado vínculo con la naturaleza y actividades al aire libre, aparecen como elementos resaltados por los autores en la incorporación de los Scout al quehacer cotidiano de los colegios, elementos éstos, de los más presentes en los contenidos del bloque que aparece bajo la denominación de recreación en las propuestas no formales de la CNEF. Muy vinculado a lo antedicho, un factor que tiene un carácter central en las políticas de educación física de la CNEF, son las referencias a los objetivos de masificación en la práctica de la educación física, el deporte y la recreación. La constitución del objetivo de masividad en las actividades se debía dar a partir de una “intencionalidad consciente de la Educación No Formal”, siendo esta una característica del nuevo modelo a instalar.

Como tercera visión de la recreación y en la segunda mitad del siglo XX, también va a hacerse presente con fuerza en el contexto uruguayo lo que se denominará “recreación educativa” (LEMA y MACHADO, 2010, LEMA, 2015). Ésta a diferencia de la animación sociocultural, que tenía su origen vinculada a la educación de adultos y los ámbitos de educación no formal, va a nacer vinculada a la educación infantil y como complemento de las propuestas escolares (WAICHMAN, 2002). Según el autor, en este sentido – y también vinculado a la educación en sus diversas instituciones – van a aparecer propuestas que utilizan lo recreativo como elemento y herramienta en

sus propuestas pedagógicas, en donde, una de las figuras en nuestro medio que más va enfatizar esta posición es la autora brasileña Ethel Bauzer Medeiros, quien aparece como una de las referencias en la fundamentación de los programas de la CNEF. Si en este último caso Waichman (1998) va a identificar la utilización de técnicas "recreativas", en tanto propuestas didácticas, refiriéndose al "cómo", va a afirmar que, en cambio la recreación educativa, se refiere "a la pedagogía, al por qué y al para qué de cada una de las acciones" (p. 8).

Este ingreso de la recreación a las instituciones de educación formal, es lo que para los autores antes citados va a marcar la definición de un enfoque netamente educativo, lo que a nuestro entender desconoce, o reduce el carácter educativo de los enfoques antes presentados, pero cobra sentido en relación a la institucionalidad que le sirve de soporte. Son instituciones educativas particulares, en su mayoría católicas, las que van a buscar en la recreación y propuestas recreativas, alternativas a la enseñanza de aula. Sobre todo, esto acontece en el período dictatorial dado que la educación formal se va a encontrar fuertemente controlada por el gobierno de facto³³.

Es entonces en este período, que según los autores (LEMA; MACHADO, 2009; VILAS, 2009; LEMA, 2016) se marca una instancia decisiva en la evolución de la recreación, que da lugar a ese modelo educativo. Como ya hemos referido, uno de los principales objetos de la dictadura cívico militar en Uruguay fue la desarticulación social, en donde su pretensión totalitaria no pasaba por la generación de una ideología única, que diera lugar a la constitución de una masa pro dictadura, que apoyara el sistema, sino que, su pretensión totalitaria pasaba por el control, tanto de individuos como de organizaciones sociales. En este contexto según los autores las actividades recreativas en el caso de las instituciones educativas les permitían desarrollar propuestas que en alguna medida escaparan a los controles estrictos y era la oportunidad de empleo para muchos de los docentes y actores sociales proscritos. En relación a esta dinámica del campo educativo, es que se va a generar una migración en materia de recreación desde los ámbitos de educación no formal, hacia ámbitos de educación formal,

³³ Uno de los motivos presentados por Lema y Machado (2009), hace referencia a que muchos profesores a quienes el gobierno de facto había proscrito ante la imposibilidad de trabajar en la propuesta curricular de los colegios, encuentran en las actividades recreativas extracurriculares una posibilidades de trabajar dentro de las instituciones educativas, en este sentido se va a desarrollar la recreación como complemento de la curricula.

sobre todo instituciones particulares. Este enfoque va a colocar en el centro la cuestión de la formación integral del sujeto, apoyándose en técnicas lúdicas, sobre todo vinculadas a la creación, expresión y trabajo de grupos (LEMA, 2106; LEMA y MACHADO, 2010; VILAS, 2010). Cuando nos remitimos a la formación integral los autores se van a referir a un pleno desarrollo de la persona que apunte a su autonomía, “donde se integran a la acción formativa todas las dimensiones de la personalidad -intelectual, corporal, afectiva, ética-. Los conceptos de formación integral y educación permanente se instalan desde muy temprano en la recreación” (LEMA; MACHADO, 2009, p. 185). A su vez esta idea también la van a vincular a una forma de entender y vivir el proceso de aprendizaje (VILAS, 2009, p. 199). En el texto de Gladys Guerrero (2009) vamos a encontrar que la referencia a la formación integral en el campo de la educación física surge como respuesta a un abordaje netamente deportivista instaurando formas más flexibles que incluían a la recreación. En el caso de las políticas en educación física desarrolladas por la CNEF, la situación no va a ser muy diferente, compartiendo cierta imprecisión y apropiación de algunos enunciados propios del campo de la educación en términos de lo políticamente correcto, en donde se marca una modificación en los objetivos y métodos de la disciplina a partir del avance del conocimiento sobre el desarrollo infantil, basados en los aportes de diferentes especialistas – médicos, psicólogos, genetistas, pedagogos. En virtud de esto se va a afirmar que, desde los aportes de las teorías actuales del aprendizaje, se sostiene que el éxito de la propuesta educativa descansa sobre planteos y ensayos practicados por el niño en un medio propicio al desarrollo de su motricidad. En este plano, el adulto persuade guía y estructura las situaciones en función a las respuestas espontáneas del niño (CNEF, 1988, p. 4). Rodríguez (2010) va a afirmar que las pedagogías modernas se apoyan en determinada forma de relacionarse con la Psicología y la Sociología, relación de la que va a surgir una revisión de la pedagogía tradicional en la “[...] cada niño (léase individuo) tiene una personalidad que se explica por su implicación en el esquema de lo bio-sico-social” (p. 221) ideas estas, fuertemente presentes en los discursos de la CNEF.

A partir de los trabajos consultados que principalmente refieren al desarrollo de la recreación en Uruguay en el siglo XX como actividad dirigida, se hace evidente la confrontación entre una visión anglosajona y otra francesa.

“[...] mientras en los países anglosajones la recreación se desarrolla como una práctica

asociada a la buena administración de espacios y tiempos, que apunta a la promoción del bienestar físico y emocional y a una vivencia terapéutica del ocio, en varios países latinoamericanos empieza a surgir una preocupación pedagógica respecto al uso del tiempo libre, que redefine el sentido de estas prácticas y que provoca un paulatino alejamiento del área de influencia de la educación física” (LEMA, 2017, p. 2).

Es a partir de estas visiones que surgirán dos enfoques que los diferentes autores van a definir como “recreacionista” y “educativo”, en donde claramente hay una referencia peyorativa contra la cual se escribe, que a su vez refiere al lugar desde donde se escribe, respectivamente. En este sentido, la Educación Física en tanto disciplina y ámbito específico de actuación, no va a ser un tema menor en las discusiones sobre la recreación y lo recreativo.

III

A partir de este breve recorrido es posible identificar un amplio espectro de prácticas institucionalizadas que aparecen en el Uruguay bajo la denominación de recreación. En este sentido, es que encontramos un discurso heterogéneo que se funda tanto en el higienismo como en la sociología, una práctica que se fundamenta y cobra sentido como herramienta, estrategia, medio o metodología, y que se vincula a la educación o a la formación, promoviendo tanto el desarrollo físico como el humano. Se la presenta como una actividad que tiene en el centro tanto al individuo como a la sociedad y que por momentos evoca la figura de la comunidad – a la que pretende aportar en términos de comunicación y organización –, cumpliendo funciones de compensación y complemento de un tiempo productivo, como también cumpliendo funciones de democratización de la cultura. A su vez, es posible que tome la forma de resistencia a un momento histórico y contexto social determinado como lo fue en la dictadura³⁴. Algo que es factible afirmar es que los diversos enfoques presentados, en algún sentido, vinculan a la recreación con el tiempo – libre –, ya sea en términos de educación para un uso racional o la formación para un uso más libre de éste y, por otro lado, presentan una clara referencia a lo lúdico y a una intencionalidad educativa explícita. Otro elemento posible de afirmar, es, que los tres enfoques parten de la concepción de Educación Permanente y la utilización del tiempo libre, presentando a la recreación como modelo de formación del hombre que, actúa de forma compensatoria ante las obligaciones cotidianas, ya sean estas las obligaciones laborales o los espacios de educación formal.

En cuanto al lugar del cuerpo, en la recreación organizada, ya sea por omisión o por referencia directa – como es en el caso de lo que se denominó recreacionismo – encontramos referencias al cuerpo y lo corporal. Según los trabajos consultados, el enfoque higienista tendrá un impacto reducido en lo que refiere a ámbitos educativos. En las

³⁴ Son varias las experiencias de grupos organizados que en el período dictatorial encontraron la posibilidad de desarrollar acciones a nivel social a partir de la recreación organizada. En este sentido es posible destacar las experiencias de AEBU, ACJ y dentro de esta última particularmente APEX, también grupos que se formarían a partir de ese contexto y continuarán con sus actividades finalizada la dictadura, resaltando las experiencias del “BARBAS” dando lugar luego al campamento “El Quijote” y al campamento y Centro de Capacitación “la Mancha” (LEMA, 2016).

instituciones, la recreación va a estar constituida sobre el enfoque sociocultural dando lugar desde ahí al enfoque educativo, que a su vez va a entender la recreación como una práctica social que “trasciende lo corporal”, afirmando que en esa perspectiva además del deporte y la actividad física se van a sumar “prácticas recreativas, lúdicas, musicales, artísticas, etc.” (LEMA; MACHADO, 2010). Es interesante cómo se constituye una reproducción y trascendencia en este discurso de la construcción simbólica que realizan las corrientes higienistas sobre el cuerpo ya que la forma de accionar contra un marcado enfoque higienista es negar el cuerpo y las prácticas vinculadas a este enfoque, en lugar de una resignificación.

Dos elementos queremos resaltar para continuar avanzando en lo que sería la presencia de la recreación y lo recreativo en las políticas en educación física post dictadura. En primer lugar, que estos enfoques antes señalados, a partir del año 1985 presentan un gran desarrollo, sobre todo por el restablecimiento de instituciones y organizaciones sociales que desarrollaban propuestas recreativas y que habían sido proscritas en la dictadura, retomando sus actividades luego de restituida la democracia. El segundo elemento es que la mayoría de las instituciones que se vinculan a estos enfoques en recreación, representan experiencias no Estatales, por lo que resulta central, además de realizar un trabajo descriptivo lo más exhaustivo posible de los principales contenidos – discursivos – presentes en los programas de la CNEF, intentando presentar una base que nos permita identificar algunas continuidades y rupturas para pensar ciertas particularidades sobre la recreación en el marco de la Educación Física – particularidades que la presenten como práctica específica a la interna del campo disciplinar – , identificar también las líneas de diálogo con otras instituciones y cuál es la recepción de los fundamentos de las diferentes corrientes en recreación a nivel de los discursos contenidos en las políticas en Educación Física.

IV

En el año 1986 se daba comienzo al Seminario de Diseño Curricular y Programación en Educación Física, al que la Dirección Técnica general presentaba como una etapa más de un camino de perfeccionamiento, en donde sus principales cometidos eran la capacitación del personal docente y la elaboración de propuestas de programas de Educación Física, Deportes y Recreación. Es a partir de este seminario que se elaborará el “Programa de Recreación”, “Programa de Educación Deportiva”, “Programa de Educación Física Nivel Inicial” y “Programa de Educación Física Nivel Medio”, como ya nos hemos referido. Más allá de la elaboración particular de los cuatro programas curriculares con sus planteos y abordajes específicos es posible encontrar en ellos una introducción elaborada por Sotelo Farías, en donde se afirma que la tarea central consiste en la aplicación adecuada y experimentación, remarcando el sentido crítico y el rigor científico que es necesario en este proceso. Estos programas representan una nueva visión acerca de la educación física, “A proposta desta nova visão para a Educação Física esperava ocupar a cidade com diferentes actividades recreativas e esportivas que abrangeriam a totalidade da população” (SERÉ, 2014, p. 29). Siendo la División Docente de la CNEF, la responsable de la formulación de propuestas que se dirigieran en dicha dirección.

“Hacia un Modelo de Educación Física para el Uruguay, (estableciendo) conceptualmente las bases doctrinarias para la puesta en práctica de un modelo dinámico de la gestión, la opción no formal, un cambio de rol del Profesor de Educación Física de los límites estrechos de una plaza de deportes proyectándose hacia la comunidad, y otros aspectos expuestos oportunamente han conformado una serie de ideas, medidas, estrategias y conceptos, con bases reales conducentes al logro en la práctica de la Educación Física para todos [...] Desde el año 1985 hasta la fecha se ha estado realizando una constante prédica, implantando conceptos básicos que orientarán la ejecución de la educación física en el país” (CNEF, 1990, p. 41, grifos do autor).

Los programas curriculares de la CNEF son una de las

principales materializaciones de ese recorrido que se proponía la “División Docente”. Éstos fueron distribuidos entre los inspectores y jefes de servicios de todo el país, en el “Encuentro Nacional de Inspectores de Educación Física”, realizado el 21 de abril de 1989 en el Campamento de Parque del Plata³⁵.

Si pensamos la recreación en términos de sustantivo, o sea, como un objeto determinado y elemento particularizable que forma parte de las propuestas en educación física, el principal documento que encontramos es el *Programa de Recreación* (CNEF, 1988a) y los bloques de contenidos que aparecen bajo la denominación de recreación en los otros tres programas (CNEF, 1988b, 1988c, 1988d). En el caso del primero, podríamos decir que es uno de los documentos más importantes de la época en materia de recreación, ya que éste podría ser considerado como una de las instancias más sobresalientes de legitimación para el campo de la recreación, en relación al Estado uruguayo.

En cuanto a los grandes bloques de contenidos en el caso del programa de “Nivel Inicial” encontramos la presencia de lo lúdico y lo recreativo a dos niveles, por un lado, como bloque específico – de contenidos – para los niveles iniciales, y como contenido y/o guía de actividades propuestas en algunos bloques en particular. Todos los niveles presentan como objetivo “Alcanzar el grado mínimo exigible para su nivel en los factores de la Formación Física Básica” (CNEF, 1988c, p. 19). Como contenido en el primer nivel – recomendado para primero y segundo año de educación primaria – aparece solamente en “Vida en la Naturaleza”, donde se señala que “El contacto con la naturaleza ayuda a mantener el equilibrio con la vida artificial. Resulta indispensable en la vida para un desarrollo armónico” (CNEF, 1988c, pp. 19; 31) y se recomienda como actividades “Excursiones en bicicleta, ómnibus, etc., combinadas con actividades recreativas” (CNEF, 1988c, p. 30). A su vez aparece un alto grado de contenido lúdico en los bloques de “Juegos1” y “Actividades Rítmicas”, estando las primeras –

³⁵ En dicho período fueron elaborados materiales audiovisuales para la televisión, con motivo de dar difusión y aportar material didáctico para el perfeccionamiento, este material de apoyo fue tribuido en todo el país según las memorias. También y no pudiendo confirmar que se trate del mismo material, entre mayo de 1988 y noviembre de 1989 se emitió el programa de televisión “En Proyección”. En relación a elementos como éste, consideramos es un período de gran difusión a nivel de las propuestas de la CNEF, lo que puede representar un momento de gran actividad discursiva.

a pesar de lo dicho – fuertemente dirigidas al desarrollo de las capacidades físicas y la adquisición de destrezas. En el caso de las segundas, las actividades se encuentran dirigidas más al desarrollo de la creatividad. En la propuesta del Segundo Nivel – tercero y cuarto año de educación primaria – los bloques que más podemos relacionar a nuestra temática, en función de sus contenidos son los mismos que en el nivel anterior y presentan esas mismas características que marcamos. La característica nueva, es que se agregan los campamentos en el bloque de “Vida en la Naturaleza” y se agrega un bloque sobre “Deporte Reducido”, en donde se lo presenta bajo la forma de “Juegos de comportamiento cooperativo con exigencias técnicas y simplificadas del deporte específico” (CNEF, 1988c, p. 42). El programa para el Tercer Nivel, se presenta como un momento de demostrar fundamentos logros y ejecuciones que dan cierto nivel de concreción a la trayectoria que representa el Programa de Educación Física Nivel Escolar. En este momento el alumno entre otras cosas debe ser capaz de “Demostrar una inserción acorde a las condiciones del medio ambiente, tanto humano como material, a través de la Educación Física, la Recreación y el Deporte. Apoyar y coparticipar en las tareas del grupo, de la escuela, del centro Recreativo – Deportivo y de la comunidad” (CNEF, 1988c, p. 53). Este nivel presenta pocas variantes en cuanto a los bloques de contenidos, lo mismo que señalamos en los anteriores niveles en relación a “Actividades Rítmicas” y “Vida en la Naturaleza”, con la salvedad que en este último se agregan algunos espacios como son la playa y el bosque – primera vez que se hace referencia a ellos – y que no hay un bloque específico de Deporte, sino en el bloque de Juegos, además de los juegos aplicados a, aparece como contenido juegos cooperativos, en donde presenta dos tipos diferentes, pre deporte y deporte aplicado, en ambos casos el objetivo es aproximar las reglas al deporte competitivo de acuerdo a la edad (CNEF, 1988c, p. 54). En el programa de “Nivel Medio”, en los bloques de contenidos vinculados a la temática son muy presentes, encontramos “Gimnasia Recreativa” y “Recreación” como contenidos específicos y “Juego”, “Campamentos” y “Formación de líderes” como contenidos bastante vinculados a la temática. En relación al contenido “Recreación”, se va a considerar que:

“[...] como un valiosísimo medio de la Educación Física, en el área vasta de sus coincidencias, la recreación tiene a este nivel, propósito netamente educativo – formativo. Busca a la vez divertir y alegrar, acorde a su primigenio sentido. - Quiere

retomar su significado de re-creación, de re-encuentro del joven en desarrollo consigo mismo, luego de unas experiencias de creación y enriquecimiento personal” (CNEF, 1988d, p. 13).

En cuanto a las actividades propuestas son de los más variados tipos. En relación al contenido “Juegos”, en sus objetivos encontramos que:

“- Se realizan fundamentalmente con propósito recreativo, sin descuidar por ello su valor pedagógico. - Proporcionarán el placer del juego y estimularán la creatividad (en cuanto guía de trabajo para este contenido) se sugiere que el profesor, al inicio del trabajo con grupos nuevos realice una amplia gama de actividades lúdicas, con la finalidad de que el grupo experimente y se capacite para definir sus intereses y llegar a auto – definirse” (CNEF, 1988d, p. 12)³⁶.

El contenido “Campamentos”, en sus objetivos además de los aportes a nivel educativo y de experiencias afectivas, “Propone muy buena actividad física y recreacional al aire libre” (CNEF, 1988d, p. 13), compartiendo varias actividades con el contenido “Recreación”. La “Formación de Líderes” se la presenta con el cometido de “Motivar a jóvenes que evidencien condiciones para el liderazgo, proporcionándoles tareas específicas, como un medio de orientación vocacional” (CNEF, 1988d, p. 14)³⁷.

Si volvemos al programa de recreación, en la introducción se presenta una referencia a la opción de “Educación no Formal”, en relación a la educación física, en donde se la presenta como "un cambio del rol de profesor de educación física en los estrechos límites de una plaza de deportes proyectándose hacia la comunidad [...] abandono de la tradicional clase de gimnasia, sustituida por modalidades más atractivas

³⁶ El comentario entre paréntesis es nuestro.

³⁷ Históricamente la formación de líderes en el Uruguay ha sido un importante espacio de formación para gran parte de los profesionales que se desempeñan en el campo de la recreación (VILAS, 2010), A su vez, ésta, fue una de las principales fuentes para la formación de profesores y técnicos en el área de la Educación Física en la primera mitad del siglo XX (DOGLIOTTI, 2012; TABARES et al., 2015).

y de mayor efecto multiplicador e igual poder educativo" (CNEF, 1988a, p. 3).

En las definiciones iniciales que se realizan, aparece una referencia a la indeterminación de lo que se entiende y que posteriormente se presentará como recreación, en donde:

“Definir la recreación o diferenciarla de otro campo del saber como Educación resulta difícil, en parte porque la recreación está asociada estrechamente con las formas de enfocar la actividad (...) incluyen muchas actividades que no pueden clasificarse como encerrados exclusivamente en un campo o en otro” (CNEF, 1988a, p. 4).

En este sentido aparecen como elementos centrales las actitudes, los objetivos y los métodos con los que se llevan adelante las actividades, en algún punto podríamos decir que los elementos que más caracterizan a la recreación en tanto objeto, se corresponden menos con contenidos específicos y un tipo de conocimiento, que con elementos actitudinales que refieren a la forma de abordar la actividad, lo que inicialmente identificamos como lo recreativo.

"[...] la recreación representa una posibilidad de formación expresada en la variación de actividades [...] recreación es parte de la vida misma [...] solo es necesario para que la situación sea recreativa, la actitud de aceptación del individuo y que la misma sea placentera, no rutinaria, sin fines de lucro y voluntaria" (CNEF, 1988a, p. 4).

El campo de la recreación según el programa se inscribirá en la educación informal – a pesar que el programa no responde a esta, su finalidad ésta directamente direccionada a generar las condiciones para que esto se cumpla – las tres modalidades educativas que describe el programa – “Educación formal” “Educación no formal” “Educación informal” –, estarían englobados por un marco más amplio que es la “Educación Permanente”. Es interesante esa referencia a la educación informal que presenta el programa y el enmarcar a la recreación en ese ámbito, porque la saca de todo marco institucional – a nivel espacial. Sería posible identificar detrás de esa referencia a la educación informal

una consideración de la recreación como necesidad inherente al hombre que se presentaría bajo la forma de actividad espontánea.

En los objetivos formulados por la “sub comisión de recreación” encontramos que, en términos generales la recreación tiene como principales preocupaciones el uso del tiempo libre y la orientación de ese uso. Poder llegar con las prácticas deportivas y recreativas a “vastos sectores sociales tradicionalmente olvidados” en el marco de una propuesta ordenada y sistemática, como con una vasta propuesta de actividades que puedan representar en algún nivel manifestaciones de la tradición del país. Poder proporcionar una vasta oferta de actividades como forma de recuperar la “riqueza motriz asediada por el sedentarismo”. En ese sentido, es que la CNEF se compromete a:

“Brindar los recursos necesarios técnicos sobre los más variados contenidos (individuales y colectivos), Que el programa permita (despertar interés en los hobbies), de acuerdo al nivel, así como actividades extra curriculares (campamentos, caminatas, etc.) de modo que el niño pueda aprenderlas y disfrutar con ellas, e integrarlas a la organización espontánea de su tiempo libre no comprometido. [...] Fomentar la creación de una conciencia del tiempo libre. [...] Promover la recreación como medio para una formación integral y permanente del individuo. [...] Organizar la familia para el uso del tiempo libre” (CNEF, 1988a, p. 5).

En tanto lo antes descrito representa el marco general de lo que se proponía la CNEF por medio del programa de recreación, como objetivos particulares, el programa expresa:

“1. Liberar las tensiones reprimidas causadas por el trabajo, estudio u otras causas como medio en la búsqueda de una positiva higiene mental. 2. Posibilitar que el individuo desarrolle un programa psico- físico de acuerdo a sus posibilidades técnicas y/o capacidades físicas de modo que pueda a través de ellas satisfacer sus necesidades de movimiento, creatividad y expresividad en el más amplio sentido. 3. a nivel de enseñanza, dar la posibilidad de practicar sus actividades preferidas en un momento apropiado

dentro del programa diario de educación física, o en las planificaciones extra curriculares, en la búsqueda de una incorporación permanente hacia el futuro. 4. Mantener vigentes programas que tengan en cuenta las costumbres y tradiciones de un barrio, ciudad o país, muchas veces olvidadas al paso de nuevas generaciones, obrando como transmisor de cultura y actividad social. 5. Favorecer el descubrimiento de hobbies a través de la vidriera de posibilidades, con lo cual contribuiremos ampliamente en la organización útil del tiempo libre. 6. Posibilitar al individuo la realización de actividades en los más diversos espacios y medios. 7. Evitar toda aquella actividad que se iguale o asemeje al quehacer habitual por lo rutinario. 8. Lograr una integración del discapacitado en su entorno social por medio de la actividad física. 9. Integrar a las personas de edad al Sistema Deportivo Recreativo Nacional. 10. Mantener latente la frase 'El juego es la matriz de la recreación'" (CNEF, 1988a, p. 6).

El programa presenta una clasificación del tiempo social a partir de cuatro categorías apoyadas en el autor Frederic Munné, la globalidad de estas categorías y calidades del tiempo se encuentran englobadas en lo que se va a definir como unidad propia del tiempo humano que a su vez se distingue en tiempo psicobiológico, tiempo socioeconómico, tiempo sociocultural y tiempo libre. Por fuera del tiempo dedicado a satisfacer las necesidades básicas, entendidas como biológicas y psíquicas, por fuera del tiempo que empleamos en trabajar y generar los medios de subsistencia, el que corresponde a conductas económicas y del destinado a cumplir con las normas y pautas culturales que derivan del sistema de valores de cada sociedad, por fuera de todos esos ámbitos nos encontramos con el tiempo libre. Este último, se presenta como un tiempo para la autodeterminación y estaría destinado a la realización de conductas libres, conductas auto creadas por cada individuo – según afirma el programa.

“Autocondicionado para realizar actividades y tan libre como para suspender en el momento que se desee al hacer esas actividades que fueron libremente elegidas. Es un tiempo al máximo autocondicionado

y al mínimo heterocondicionado. La libertad define aquí la necesidad y la actividad que la satisfacen” (CNEF, 1988a, p. 7).

Luego de esta identificación de los tiempos sociales y una caracterización de los mismos, el programa se va a centrar en lo que serían los espacios para el tiempo libre. A partir de un trabajo presentado por la Arq. Graciela Schmidt en el 2do Congreso Argentino de Tiempo Libre, realizado en el año 1984, se define el tiempo libre como una perspectiva integrada de actividades espacio-tiempo, generadoras de actividades individuales o sociales, previsibles o no previsibles. La categorización que se realiza del tiempo libre va a ser: por edades, por localización, por intereses y por tiempo. En la categorización por localización³⁸, aparece en un lugar central el elemento ciudad, éste es el único que se desarrollará conceptualmente de los dieciséis elementos contenidos por las cuatro categorizaciones antes nombradas (CNEF, 1988a, p. 8). El programa en función a la ciudad va a enumerar un conjunto de áreas de acción en donde la Recreación puede ser desarrollada – plazas de deportes, núcleos habitacionales, centros comunales, parques públicos o privados, plazas o espacios verdes, espacios abiertos, playas y clubes con instalaciones.

En este sentido se define a la ciudad como el ámbito físico de la vida cotidiana, individual y social, siendo el lugar donde se desarrolla la mayoría de las actividades del tiempo libre cotidiano, por lo que debería brindar equipamientos para el ejercicio de ese tiempo. Se va a considerar que es el espacio público en donde deberían tener lugar las actividades de tiempo libre, siendo un lugar de encuentro para la comunicación, la integración, la cultura, la recreación, el esparcimiento y los deportes – siendo la primera vez después de los objetivos en donde encontramos referencia directa a un tipo específico de actividad (CNEF, 1988a).

Al definir la ciudad el programa también hace referencia a cuatro variables que serían necesarias para “construir el ambiente

³⁸ En este punto encontramos referencias a localizaciones como: vivienda, barrio, ciudad, territorio. A su vez en el punto de características de la recreación el programa señala que son actividades “[...] que se pueden realizar en el hogar, la escuela, instituciones sociales, religiosas, laborales, comunitarias o estatales; en la industria, la universidad, en clubes, en colonias de vacaciones, en centros de recreación particulares” (CNEF, 1988a, p. 10).

urbano”: El espacio, el tiempo, los significados y la comunicación. Los significados ayudarían a las personas a saber qué hacer con el ambiente – en este sentido encontramos contenidos que refieren a la relación cuerpo, objetos y otros – en donde “el usuario” es quien debería tener una participación creadora en la elaboración de su ambiente, lo que se enuncia como una participación consciente (CNEF, 1988a, pp. 8- 9).

En el punto de los usos del tiempo libre, aparece una suerte de descripción o caracterización de su naturaleza, el correspondiente sujeto de ese tipo de “naturaleza del tiempo” y la cantidad de tiempo libre que le corresponde. Entre las naturalezas del tiempo libre encontramos: Libre, obligada y por prescripción. En la primera estarían contenidos Niños y jóvenes, empleados y trabajadores, trabajadores profesionales y directores, Artistas y Cesantes, este tiempo libre-libre sería ilimitado. En cuanto al tiempo libre-obligado, estarían contenidos senescentes y dueñas de casa, la cantidad de este sería limitado. En cuanto a la tercera naturaleza, encontramos personas privadas de libertad e impedidos físicos y mentales, siendo su cantidad muy limitada. Se hace evidente en esta definición del tiempo libre a partir de diferentes naturalezas, su constitución en relación y oposición a un tiempo productivo en términos de economía, lo que pareciera ser el denominador común de los tres tipos y en donde la libertad aparece directamente proporcional al nivel de productividad del individuo.

El Ocio es otro de los conceptos que se va a hacer presentes en la fundamentación del programa. Este va a ser definido como:

“Conjunto de ocupaciones a las que el individuo puede entregarse de manera completamente voluntaria, sea para descansar, para divertirse o para desarrollar su información, participación o su formación desinteresada, su participación voluntaria tras haberse liberado de sus obligaciones profesionales, familiares y sociales” (DUMAZEDIER, S/F apud CNEF, 1988a, p. 9).

A su vez se señala que debe evitarse transformar los valores del Ocio en valores de ociosidad, como también, evitar que los valores de la individuación vayan en desmedro de la familia y la comunidad, siendo necesario educar tanto para el trabajo como para el Ocio. En cuanto a sus funciones se toman las tres enunciadas por Dumazedier: “Descanso, Diversión y Desarrollo”.

En la recepción realizada por la CNEF (1988a) de la

concepción funcional de del ocio de Dumazedier, podemos remarcar algunas particularidades³⁹ que dan cuenta del sentido e interpretación que de ella se realiza. Si Dumazedier desenvuelve una tarea de penetrar en el contenido fáctico del ocio para desde allí describir su valor operativo en un intento de objetivación del fenómeno, en primer lugar, podemos remarcar que aparecen elementos objetivos y subjetivos, respectivamente un conjunto de ocupaciones y un obrar a nivel individual con pleno consentimiento. En segundo lugar, aparecen otros dos elementos de diferente naturaleza a los ya señalados, que van a ser, las funciones que estos representan en relación a sus formas concretas – que además de naturaleza objetiva presenta una naturaleza teleológica – y la condición previa de solo poder darse después de haberse librado de las obligaciones (MUNNÉ, 2017). En este sentido el autor resalta que, en su última formulación sobre el concepto de ocio Dumazedier va a considerar que:

“[...] es más operativo designar con la palabra ocio solo el contenido del tiempo orientado hacia la realización de la persona como fin último. Para Dumazedier el ocio así concebido, constituye un nuevo valor social que se traduce en un nuevo valor social a disponer de un tiempo en el que el fin es, ante todo, la satisfacción de uno mismo” (2017, p. 121).

Esto se va a tratar más de una noción aproximativa del fenómeno que, de una nueva definición, pero nos permite identificar un alejamiento de la cuestión teleológica constituida por las funciones de “Descanso, Diversión y Desarrollo”, que son las que va a tomar la CNEF (1988), no siendo una recepción equivocada, ya que como señala Munné (2017), esto no representa ningún cambio sustancial, pero si desactualizada a nivel de desarrollo y avance del pensamiento del autor. Si tomamos expresamente la cuestión de las tres funciones como es en el caso del programa (CNEF, 1988), podemos marcar dos cosas, que estas funciones son interdependientes entre sí – pero el grado se va a determinar en las situaciones concretas – y que en primer lugar estas

³⁹ Para abordar las características de la teoría del ocio de Joffre Dumazedier, nos vamos a remitir exclusivamente al capítulo que en “Psicosociología del tiempo libre” Frederic Munné (2017) dedica a esta cuestión.

representan “liberación y placer”, siempre en función a la satisfacción de necesidades del individuo o realización de la persona por sí misma. Más precisamente podemos decir “que su condición primera es que esté orientado hacia un estado de satisfacción individual tomado como fin en sí mismo” (Munné, 2017, p. 128), condición que se materializa en una conducta individual, que se orienta por la lógica de los intereses del individuo. En virtud de esto es que identificamos un segundo problema a nivel de recepción, que es la dificultad de tomar en términos operativos el concepto de Dumazedier para cuestiones que son más programáticas que analíticas, en donde las referencias a la centralidad de los intereses del individuo y la dimensión subjetiva determinando la teleológica, en algún punto, se contradice con las pretensiones universalizantes de las políticas en educación física y de poner a la familia y el colectivo por sobre el individuo.

Al definir la recreación, nos encontramos con que se va a hacer opción por la definición de Dr. Rafael Sajón, según éste:

“La recreación es una experiencia humana cuya vivencia hace posible la satisfacción superior y permanente de las necesidades de manifestación plena y armoniosa de su ser biológico, social y cultural; a la vez contribuye a la renovación de las energías físicas, intelectuales y espirituales; y al fortalecimiento y desarrollo de su integración exitosa, solidaria, creadora y transformadora de la vida de su comunidad y de la sociedad. Es un campo de experiencias y actividades que se realizan en el tiempo libre, libremente escogido y posee la potencialidad de enriquecer la vida, mediante la satisfacción de ciertas necesidades básicas del individuo y de cultivar relaciones humanas sanas y armoniosas. Es por consiguiente una actividad educativa, que a nivel extra-escolar y extra-laboral, promueve el desarrollo intelectual, psíquico y físico del individuo y la comunidad, brindándoles además satisfacciones y experiencias placenteras” (SAJON, S/F apud CNEF, 1988a, p. 10).

Si bien en el programa se marca que es una dificultad el optar por una definición en particular, ya que se encuentra un supuesto gran número de investigadores dedicados a los estudios del campo de la Recreación, se escoge por “razones prácticas” a éste – Rafael Sajón –,

en donde lo biológico, lo social y lo cultural, encuentran la satisfacción de sus necesidades en el tiempo libre. La recreación se constituye así en una actividad educativa que promueve el desarrollo “psico físico” (CNEF, 1988a). En este sentido es posible pensar las razones prácticas en términos de hacer coincidir diferentes posicionamientos en una misma unidad conceptual.

En cuanto a las características de la Recreación, según el programa, ésta se define más, por sus objetivos, sentido, y actitud, que por lo que sería un contenido propio. Es dominada por una condición liberadora, definida por su oposición al trabajo y la obligación, por lo que sería elegida de forma libre, espontáneamente y sin interés, representando o generando alegría y plenitud. En algún punto las enunciaciones sobre estas características retoman muchos de los elementos a partir de los que se define la improductividad del juego tanto en Huizinga (2012) como en Caillois (1990), donde:

“[...] no se proyecta como medio hacia fines futuros, sino que consume y realiza sus objetivos en el instante mismo de su ejecución; que satisface gustos, aficiones preferencias y ansiedades de todo orden; que es de aceptación y provecho personal y social y que conduce a la superación humana” (CNEF, 1988a, p. 10).

Las actividades que representan y constituyen las propuestas recreativas o de recreación, son de diversa índole, y pertenecen a los más variados campos culturales⁴⁰. En cuanto a lo que sería una definición estructural, el término recreación debería incluir elementos como: “Actividad voluntaria, utilización activa y provechosa del tiempo libre, efecto equilibrador y compensador de la vida y realización plena y gozosa del hombre” (CNEF, 1988a, p. 11). Nuevamente se hace difícil identificar un objeto, encontrándonos ante la recreación como una forma de abordaje, en donde las características de ese abordaje se imponen a un contenido específico.

⁴⁰ En el punto donde el programa se refiere a las actividades contenidas en la recreación encontramos: “[...] juegos, deportes, campamentos, paseos, visitas a lugares, reuniones, conversaciones, hobbies, escuchar o ejecutar música, bailes, danzas, fiestas, dibujo, escultura, artesanías, actividades escénicas, radiotelefonía, meditación, arte culinaria, teatro, experimentos, confeccionismo, etc.” (CNEF, 1988a, p. 10).

Algo que se resaltaba como una de las funciones de la recreación, al menos en los enfoques sociocultural y educativo, era su preocupación por el “desarrollo humano”. La CNEF no va a dejar esta cuestión por fuera de sus justificaciones, por más problemática que sea definir esa tarea y a pesar de omitir un tratamiento conceptual sobre la cuestión. En este sentido se dedica un punto a las “Funciones Humanizadoras de la Recreación”, en donde se va a enumerar las funciones que debe cumplir para el individuo – descanso activo, diversión, complementación de su formación, socialización, creatividad, recuperación psico biológica –, quien se presenta como protagonista de la propuesta. Dos elementos que consideramos centrales, se hacen presentes en el desarrollo realizado, la reposición de la fuerza de trabajo a partir de las actividades del tiempo libre y la formación permanente en tanto actualización constante del hombre y dimensión educativa de la recreación.

A partir de las áreas de acción, en donde hacíamos referencia a que aparecían los espacios posibles para el desarrollo de actividades recreativas en la ciudad, el programa ya abandona las cuestiones conceptuales – al menos de forma explícita y de enunciación directa – para meterse más específicamente en lo que sería un plan o propuesta de acción. En este sentido aparece una definición de grupos por edades y caracterizaciones por edad a partir del manual de “Juegos de Recreación” de Ethel Bauzer Medeiros (1975). Desde esa caracterización de grupos es que el programa recreativo se va a definir como “el conjunto de actividades basadas en las necesidades, habilidades e intereses de los participantes, elementos que conforman el complejo de propósitos, fines y objetivos de la Recreación” (NASH, S/F apud CNEF, 1988a, p. 20). Los principios básicos del programa de recreación en este sentido son:

“Claros objetivos. Amplitud. Flexibilidad. Adaptable. Tener valor presente y futuro. Participativo en niveles de habilidad. Despertar aptitudes y actitudes. Cooperativo. Desarrollar cualidades y valores. Posibilidad de ampliar intereses. Brindar seguridad. Acrecentar la salud y bienestar. Integrador del núcleo familiar. Favorecer el autoaprendizaje. Evaluable.” (CNEF, 1988a, p. 21).

Según el grado de control de las propuestas, en el programa de “Recreación” (CNEF, 1988a) encontramos que las actividades pueden

ser clasificadas como dirigidas o auto dirigidas. En función al grado de organización pueden ser definidas como de rutina o especiales. En cuanto a la duración se podría definir programas a largo plazo, los que serían desarrollados durante varios años, planes anuales, planes por estaciones o planes reducidos, en los dos anteriores la duración es evidente, en cuanto al último podrían ser semanales, mensuales o diarios. Los elementos a tener en cuenta en un programa serían edad, sexo, cantidad de participantes, materiales y espacio disponible, fenómenos atmosféricos, experiencia anterior, condiciones físicas de los participantes. Como orientaciones metodológicas el programa recomienda al recreador – siendo la primera vez que la denominación aparece en el programa – no improvisar y planificar anticipadamente, formular los objetivos de forma clara, capacidad de variar el programa, tener actividades alternativas previstas, equilibrar las actividades a partir de evidenciar las diferencias en habilidades, brindar máxima oportunidad de participación, tener el material pronto con anticipación, alternar las intensidades de las actividades, no obligar a participar sino que de lo contrario motivar a participar y terminar el programa de juegos con uno calmante (CNEF, 1988a, pp. 22;23).

En cuanto a lo que se presenta como dimensión didáctica del programa, encontramos un punteo de elementos en relación a: “Didáctica del juego”, “Didáctica de la danza” y “Didáctica del canto recreativo” (CNEF, 1988a, p. 23). ¿Pero por qué el programa de recreación toma particularmente estos elementos como constituyentes de su dimensión didáctica? En el caso del juego puede ser justificable, incluso fácil de comprender, ya que hasta el momento el carácter lúdico exacerbado de las actividades aparece como la forma que toma lo recreativo y el juego en su forma no asociada a las prácticas corporales más convencionales, por lo que puede ser visto como uno de los contenidos propio de la recreación. Pero en el caso de la danza y el canto son varias las incertidumbres que se nos generan ¿será posible pensar la relación a partir de su alto contenido lúdico, a partir de su asociación directa con la fiesta y el rito y a la vez el quiebre que estas generan en la vida cotidiana?

Si en un intento de realizar una síntesis sobre los enfoques que fundamentaban las diferentes prácticas a nivel de la recreación, en donde identificamos un amplio espectro de abordajes, sobre lo que se constituía en tanto recreación a nivel del Uruguay, el programa de la CNEF en el planteo de sus objetivos, claramente reproduce esta condición de indeterminación y de presentar un discurso sumamente heterogéneo. Compensación y complementariedad en relación a la rutina

y la necesidad de movimiento, desarrollo “psico físico”, enseñanza, centralidad de las tradiciones y la cultura, sumados a una marcada preocupación por un uso apropiado del tiempo libre, proyecciones de un sistema a gran escala y lo que podríamos decir la característica más particular de la recreación, su carácter lúdico. Pareciera que en estos elementos el programa es conciliador, en una suerte de síntesis de los diferentes enfoques sobre la recreación. Esta condición nuevamente se hace visible al momento de detenernos en las referencias bibliográficas específicas sobre la temática, en donde podemos ver interactuar un abordaje instrumentalista planteado por Ethel Medeiros (1975), con los abordajes sociológicos de Joffre Dumazedier.

V

Un elemento que podría considerarse característico en las políticas de Educación Física de la época, es la relación deporte recreación, o la referencia a un deporte recreativo. La publicación de los programas curriculares en el año 1988 aparecía, en palabras de Sotelo Farías (1985), como un paso sin duda trascendente. Trascendencia que excede ampliamente la cuestión de la educación física ya que dicha transformación de un modelo que tomaba distancia del que lo antecede, era reflejo de cómo comenzaba a reestructurarse una sociedad. Si como ya mencionamos algunos signos de las “disciplinas” del siglo XVIII se actualizaban en la dictadura uruguaya, caracterizadas por un excesivo control de los cuerpos y bajo la forma de una anatomopolítica del cuerpo humano, es en un restablecimiento de las formas biopolíticas – o de una primacía de estas – de un cuerpo especie, que se va a presentar ese carácter renovado, sobre todo por las implicancias que eso representa para una marcada presencia de lo lúdico en las formas de educación del cuerpo que queremos analizar. Por lo que la búsqueda de nuevas formas y fundamentos para sus prácticas, aparece de forma marcada en los programas, algunos de esos elementos, forman parte de lo que hemos considerado como lo recreativo.

En el caso del programa de “Educación Deportiva” es en el prólogo en donde se presentan definiciones, una fundamentación, los objetivos generales y las características de las actividades deportivas no formales, en donde se puede apreciar algunas de las particularidades de este nuevo modelo que se proponía. Son cuatro las referencias bibliográficas utilizadas para la elaboración del programa, Carta internacional de la educación física y el deporte de la UNESCO, “Hacia una ciencia del deporte” de Karl Koch, “El adolescente y los deportes” de Georges Duran y el boletín de la confederación internacional de educación física de José Caggigal (CNEF, 1988b, p. 6).

En el caso de la carta de la UNESCO (1978), se afirma el carácter formativo a nivel de “valores humanos” de prácticas como la educación física y el deporte. Se va a considerar que es responsabilidad de los diferentes países garantizar el acceso a dichas prácticas, pero sobre todo llama la atención la referencia a considerar su realización en el medio natural como forma de sensibilizarse a nivel de la conservación de los recursos naturales⁴¹. La carta va a remarcar que además de sus

⁴¹ Destacamos aquí que los campamentos, caminatas y actividades en la

importantes aportes para “el cuerpo y la salud”, la educación física y el deporte “[...] contribuyen al desarrollo completo y armonioso del ser humano” (UNESCO, 1978, p. 2), lo que implicaría desarrollar sus facultades físicas, intelectuales y morales. Los artículos que constituyen la carta se van a centrar en cuestiones como, pensar éstas prácticas en términos de derechos humanos, y a partir de ahí fundamentar su universalización, destacar su vínculo con la educación permanente y de ahí todas las cuestiones que desarrollamos acerca de lo no formal en los programas – sobre todo a partir de los programas de “Recreación” y de “Nivel Medio” –, responder a necesidades de los individuos y la sociedad y la necesidad de instalaciones dedicadas a éstas prácticas. También van a ocupar un lugar central en el documento cuestiones referentes a, la investigación y evaluación en materia de deportes y educación física, la utilización de los medios de comunicación de masas en tanto “influencia positiva en la educación física y el deporte”, la necesidad de que las instituciones nacionales velen por el fomento de estas actividades y la colaboración internacional. Claramente este documento se constituye en una de las principales bases de los cuatro “programas curriculares”, en donde casi todos los elementos aquí presentados son constitutivos de éstos y de una forma idealizada de presentar las prácticas deportivas.

En cuanto a tomar a José M. Caggigal como referencia en la elaboración del programa, podemos decir que van a aparecer dos nociones en el discurso del Dr. Julio Cesar Maglione presidente del Consejo Directivo de la CNEF en la época, que son fácilmente asociadas al autor, éstas son las de “Deporte Espectáculo” y “Deporte Práctica”. Caggigal (1975) al referirse a estas nociones, va a decir que:

“[...] se puede hablar con propiedad de un deporte-espectáculo, es decir, de un deporte desarrollado hacia esa vertiente espectacular, programada y explotada; apto para la difusión, la propaganda; objeto de exigencias campeoniles; descubierto y utilizado por las finanzas, la industria y el comercio; con frecuencia vinculado a la profesionalización. El deporte del éxito, de las retransmisiones, de la publicidad, de la política... Por otro camino, en otra dirección, marcha el otro

naturaleza son de los principales elementos que aparecen en los bloques de contenidos sobre recreación de los programas de la CNEF (1988a; 1988b; 1988c; 1988d).

deporte - entitativamente el primero- ajeno a la propaganda, a la comercialización, a la instrumentalización política [...]” (CAGGIGAL, 1975 apud RODRÍGUEZ, 1994, p. 110).

Claramente al deporte espectáculo lo podemos relacionar a cierta mercantilización de las prácticas corporales – para quien asiste – y con una clara orientación hacia los principios de eficacia, eficiencia y búsqueda de la máxima *performance*, presentando una obsesión por los records y donde la competencia tiene un lugar central – para el deportista profesional que lo práctica. Pero también, aparece un deporte práctica el cual tiene como funciones principales las de “ocio activo”, higiene-salud, desarrollo biológico, esparcimiento, educación, pausa en el tecnicismo, relación social, superación, el que en alguna medida se podría identificar con un carácter autotélico y hedonístico, que pongan en evidencia su carácter lúdico, vinculado más al juego y al contacto del hombre con la cultura (RODRÍGUEZ, 1994). En consecuencia, podemos identificar una intención de caracterizar de la forma más amplia posible el fenómeno deportivo.

Inicialmente en el programa de la CNEF (1988b) se va a definir el deporte como “Diversión de origen espontáneo que nacida en un impulso lúdico, aspira a rendimiento medible de acuerdo a reglas que disponen a prueba cualidades del cuerpo y del espíritu con el fin de situar el valor físico de quien o quienes a ellas se entregan” (p. 5). En una suerte de humanización de la práctica deportiva, y claro distanciamiento de la forma de espectacularización solidaria con el cuerpo militarizado, se va a enunciar un “clásico y durable deporte”, que sería:

“Ocio, esparcimiento, confrontación de posibilidades, afán de superación, liberación, vuelta a la naturaleza, expresión personal y relación social, presentando un programa rico en el aprendizaje de vivir [...] es altamente formativo, al permitir la afirmación de la personalidad y ser agente socializador contribuye a la adaptación del individuo al medio; por tener características de diversión y descanso es un indicado elemento recreativo” (CNEF, 1988b, p. 5).

La aplicación del programa dentro de la perspectiva de la CNEF representaría para el hombre la oportunidad de realizar una actividad

deportiva motivante, que le cause placer durante toda la trayectoria de su vida de acuerdo a sus intereses y posibilidades. En la introducción, el deporte se presenta como

“Respuesta a la imperiosa necesidad que siente el hombre en todas las edades de su vida, de realizar actividades liberándose de obligaciones y responsabilidades, con el deseo de jugar, competir, encontrando el gozo llevado a cabo a pesar que para este logro debe supeditarse a nuevas responsabilidades y obligaciones” (CNEF, 1988b, p. 7).

Una característica que evidencia la pretensión de una perspectiva recreativa, al menos en términos discursivos, es que el programa de deportes se encuentre inspirado sobre todo en el primer tomo de juegos de recreación de Ethel Bauzer Medeiros⁴². Como ya presentamos, esta autora entiende lo recreativo como un recurso a ser usado en la educación, algo así como una pedagogía que se funda en formas más lúdicas, que se materializan en el recurso de lo recreativo, como técnicas que hacen a la dimensión didáctica de las propuestas, en donde la recreación se presenta como un conjunto de las más diversas actividades, en tanto número infinito de experiencias realizadas en las más diversas situaciones, caracterizadas por la actitud y disposición mental del individuo, que se entrega a ellas por elección propia en sus horas libres, en donde:

⁴² Según Pixoto y Pereira (2010), a nivel de producción sobre la temática de juegos y recreación Medeiros se encuentra en el primer lugar en lo que respecta al periodo comprendido entre 1930 y 1969. La autora se encuentra entre los estudiosos brasileros que se destacan en cuanto dedicación a la reflexión sobre lazer. Para Gomes y de Melo (2010) privilegia la discusión sobre la recreación, en la que se puede percibir cierta ambivalencia que se presenta hasta la actualidad en relación a los significados sobre recreación y tiempo libre. Se destacan en la obra de Medeiros los trabajos titulados: “Jogos para recreação na escola primária: subsídio à prática da recreação infantil” (1959), “108 jogos para jardim da infância” (1959), “Jogos para recreação infantil” (1961), “O lazer no planejamento urbano” (1971) e “O município e a recreação” (1976) . A su vez se destacan lo 4 tomos del trabajo “Juegos de recreación” publicado en el año 1964 por la editorial Ruy Díaz de Buenos Aires, posteriormente el libro será reeditado por la editoria Ruy Díaz de Colombia, pero esta vez en dos tomos.

“Cualquier ocupación puede ser justamente considerada recreativa, siempre que alguien se dedique a ella por su voluntad, en su tiempo libre, sin tener en vista otro fin que no sea el placer de la propia actividad y que en ella encuentre satisfacción íntima y oportunidad para recrear” (MEDEIROS, 1969 apud WAICHMANN, 1998, p. 1).

En oposición al deporte de alto rendimiento y competición aparecen en un lugar central las “Actividades Deportivas no Formales”. Éstas se presentan como voluntarias, con necesidad de aptitud mínima aceptable para la disciplina elegida, que pueda ofrecer variedad de horarios en la práctica deportiva, variedad de edades de los alumnos o deportistas, variedad de útiles e instalaciones, variedad de niveles culturales – estudiantes, trabajadores y profesores universitarios según presenta el programa – y capacidad del docente técnico o entrenador que corresponda al nivel de los alumnos. El deporte se presenta como actividad complementaria de otras instituciones – educativas/productivas. Finalmente, el deporte es definido como actividad física de competición amistosa que responde a la satisfacción de necesidades del hombre, algo así como respondiendo a una naturaleza perdida o que se va extinguiendo poco a poco con el avance del proceso de la civilización. Uno de los principales lugares desde donde se fundamenta la importancia de la práctica deportiva en el programa de “educación deportiva”, es a partir del enfoque en derechos humanos. Se va a entender el acceso al deporte y la educación física como derecho, en donde su principal cometido es desarrollar las facultades físicas y el deporte, como algo que sería indispensable para el pleno desarrollo de la personalidad. Es posible identificar un imperativo acerca de la práctica de la educación física y el deporte, sobre todo para mejorar la condición física de los individuos y alcanzar los niveles de realización deportiva correspondientes a los dones de cada individuo. Se presenta como una de las aspiraciones del programa “hacer posible el desarrollo integral” dentro de una gran franja etaria y una amplia gama de posibilidades, siempre, a partir de programas adaptados a las necesidades individuales, en donde también se propone integrar al individuo en su comunidad en términos de pasaje de lo individual a lo social.

Si en algún punto podemos insinuar que los programas presentan un carácter recreativo, se enmarca en un discurso sobre la educación física, en donde este carácter cobra un lugar relevante, es preciso marcar que el objetivo general está vinculado a la salud. Sobre todo, la preocupación está a nivel de preservación y mejoras de la salud, aunque por momentos, aparecen referencias al desarrollo del rendimiento deportivo – particularmente en el programa de educación deportiva y de educación física nivel medio. En un segundo plano también encontramos referencias a la adquisición de experiencias primarias, en donde se afirma que: “El perfeccionamiento del movimiento como componente estético del ser humano que apunta a logros tales como la naturalidad, la seguridad, la soltura y el dominio de sí” (CNEF, 1988b, p. 6) estarían entre los objetivos generales de la educación física.

En este sentido la educación física procura contribuir al desarrollo corporal sano y armónico, “[...] a la disposición del movimiento para la vida cotidiana y laboral, utilitaria y expresiva. Busca satisfacer la natural necesidad de movimiento del individuo y proporcionarle placer por su práctica (...) cumple sin dudas destacado papel en la integración de la personalidad y en la socialización” (CNEF, 1988d, p. 5).

Como se hacía referencia a la opción de actividades por parte de la animación sociocultural, en donde prácticas deportivas y al aire libre, mantenía un lugar central, con la explicitación de ser puestos a funcionar en relación a finalidades y objetivos de promoción social, el programa va a afirmar que:

“[...] los ejercicios físicos en sí son neutros, su valor reside en los fines a los que sirve [...] Lo importante es tenerlo claro y poner el énfasis donde corresponde, de acuerdo a los objetivos específicos y generales, buscados en la acción educativa [...] La EF debe ocupar el importantísimo lugar que le corresponde en la Educación general. Hace mucho tiempo que se ha comprendido universalmente, su valor en la formación y en la vida adulta del hombre civilizado” (CNEF, 1988d, p. 5).

En este sentido, para la CNEF, “La misión de la educación física estará cumplida en gran parte, si al terminar el joven, el nivel medio de enseñanza, es capaz por sí mismo de elegir libremente las

actividades físicas que practicará habitualmente en la vida de adulto” (CNEF, 1988d, p. 5). Proporcionando en la vida un amplio programa de “experiencias cinéticas”, que favorezca el desarrollo normal y genere una natural necesidad de movimiento.

La capacidad técnica del profesor y del supervisor, aparecen como los elementos que aseguran el camino hacia el logro de los objetivos que el programa se propone, “una prueba objetiva de éxito de la gestión, solo se verá en el transcurso de los años, cuando el joven, adulto ya, continúe la práctica de la Educación Física a su alcance, permanentemente, por convicción y necesidad” (CNEF, 1988d, p.6).

En la síntesis conceptual realizada a continuación de los objetivos específicos, se abordan las temáticas centrales de cada uno de estos. En relación al cuerpo humano, se dice que “como una estructura capaz de movimiento, se desarrolla normalmente si recibe la ayuda de una actividad física adecuada y suficiente, que lo transforme en instrumento apto para la acción y el rendimiento” (CNEF, 1988d, p. 4). Por lo que para la formación corporal se acude al movimiento, para favorecer, mejorar o restituir las capacidades naturales y compensar los desequilibrios, en donde lo que se presenta como más importante de las capacidades del cuerpo son: la resistencia, la fuerza, la velocidad, la movilidad, el equilibrio, la destreza, la coordinación y el ritmo.

Se afirma que un proyecto deportivo desarrollado en los términos que lo presenta el programa debería crear en el hombre, a lo largo de su vida, el hábito de la práctica deportiva en alguna de sus modalidades. En ese sentido es que el documento se aboca a realizar recomendaciones a nivel de la gestión y adecuaciones a corto mediano y largo plazo. Si la buena gestión de los recursos disponibles y el alcance de los programas aparece en un lugar central, parece que esto tuviese como correlato un amplio despliegue de propuestas, en donde aparecen las referencias a centros de interés, escuelas deportivas y la “Doctrina Nacional de la Natación”, como parte de esta prerrogativa deportiva (CNEF, 1988b, p. 7). A su vez, se recomienda que el profesor “Haga que la actividad planteada tenga características recreativas, compensatorias del trabajo. Reposo y quietud” en donde la masividad y ocupación constantes son cosas a considerar, siempre tendiendo a ellas la CNEF va a plantear: “[...] planee las actividades de tal forma que puedan realizarse por muchos alumnos al mismo tiempo” (CNEF, 1988b, p. 8).

Al pensar un diseño de programa con prioridad en las disciplinas deportivas, se piensa un desarrollo que iría desde carreras elementales iniciadas a los 6-7 años, a iniciación en la lógica del alto rendimiento a los 16-17 años, donde se partiría de una técnica depurada

y métodos de entrenamiento. En cuanto a las sugerencias didácticas, al docente se sugiere atender siempre a las necesidades e intereses del grupo; ofrecer acceso a la mayor variedad de actividades; repetición y dominio de las etapas necesarias; permitir la participación de los alumnos en el planeamiento de los programas a corto plazo. Se remarca que es de capital importancia realizar sesiones variadas que representen nuevas experiencias, y en cada sesión atacar las valencias sin desviarse de lo planificado, asegurando las posibilidades de participación de todos los alumnos, realizando una buena administración del espacio y el tiempo disponibles, sin olvidar preparar con tiempo el material a utilizar.

Sabiendo que la mayoría de los jóvenes no serán deportistas profesionales, se busca que practiquen regular y permanentemente una sana actividad física, en donde se “espera que se disfrute de su práctica, la competencia amistosa y del natural deseo de la confrontación. Y por último ofrece la posibilidad a quien le interese, luego de haberse preparado para la libre elección, de orientarse para alguna especialización, para la que se sepa capaz” (CNEF, 1988d, p. 7).

Para Zaluar (1997), en las últimas décadas del siglo XX se da un fenómeno en el que los proyectos sociales vinculados o centrados en prácticas deportivas, comienzan a proliferar y se presentan como alternativa o complemento de los sistemas educativos formales. Son propuestas direccionadas a las “clases de menor poder adquisitivo”, en donde el deporte se presenta como medio para la educación de niños y jóvenes. Según la autora estos programas tomarían distancia, o al menos presentan una apariencia un poco menos pretenciosa que las políticas eugenésicas de finales del siglo XIX y comienzos del XX, las que estaban fuertemente centradas en la disciplina. Una de las características – quizá debilidad en términos de formación estética dirían Gonçalves y Vaz (2017) – de estos programas es el alejamiento que toman de un trabajo sistemático sobre la técnica de la modalidad deportiva específica, para centrarse en la ocupación del tiempo libre de los individuos. En esta característica radica una de las principales tensiones de esta relación entre deporte y educación que toma la forma de un deporte recreativo (ZALUAR, 1991).

Aunque la filosofía de estos programas no sea la de instaurar como central la competición, ni la lógica del alto rendimiento, la industria cultural establece las formas y condiciones en las que se reflejan las prácticas deportivas. “Isso acaba por trazer à tona conflitos entre a concepção de recreação dos professores e o desejo de alguns alunos de se tornarem esportistas competentes, até profissionais” (ZALUAR, 1991, p. 33). En esa tensión entre el deporte como mero

divertimento y las pretensiones de mejora técnica y búsqueda de *performance* se establece todo un entramado de interrelaciones individuales. Mientras que en la visión de los primeros se encuentra una asociación con elementos como alegría y placer, en la visión de los segundos ocupa un lugar central el desempeño por oposición al mero entretenimiento, tornándose centrales las ideas de dedicación, esfuerzo y seriedad. Un elemento que destaca la autora es la fuerte presencia a nivel de dichas políticas, de un pretendido horizonte de profesionalización en relación a las expectativas y aspiraciones de los participantes de estos programas.

Para Zaluar (1991) el deporte en tanto actividad recreativa instauro un problema acerca de la noción de lo recreativo – del *Lazer* en términos de la autora – y el lugar que dichas experiencias ocupan en nuestra sociedad. Mientras para algunos de los actores que desenvuelven este tipo de proyectos en el *lazer* se encuentra la posibilidad de cierta democratización de la cultura, para otros al igual que para algunos actores de las comunidades en donde los programas se insertan, el *lazer* representa un tiempo a llenar con actividades para que los niños y los jóvenes no hagan cosas indebidas⁴³.

Aunque el objetivo específico de los programas (CNEF, 1988b; 1988d) no busque la especialización deportiva, ni la alta competencia, tampoco las evita ni cuestiona, sino que pretende abordarlas con un discurso humanizante. El programa expresa tener muy en cuenta la importancia del deporte para el individuo, el grupo y la comunidad, “apuntando a sus valores rescatables”. Como señalan Torri, Albino y Vaz (2007), esta centralidad de las prácticas deportivas para la formación de los individuos, responde a una idea constituida

⁴³ Para la autora en el desvío y desencuentro de intereses entre los individuos pertenecientes a las comunidades y los profesionales que desenvuelven dichos programas radica un elemento que determina que el *lazer* tornese una cuestión elitista, “Nas entrelinhas desse debate sobre o esporte, está o lugar e a própria concepção de lazer na sociedade industrial moderna. Os que o acham de superfluo ou elitista acham -se tomados inteiramente pela ideia de que o lazer é sinônimo de ócio, que por sua vez é associado as classes abastadas, também chamadas ociosas. É essa característica que lhes traz como marca de distinção a relação desinteressada do mundo do trabalho. Ao contrário, as classes trabalhadores, cujo maior valor é a produção, tomariam a posição oposta, e o lazer para elas seria em consequência, uma atividade secundária, executada apenas no tempo não-preenchido pelo trabalho” (ZALUAR, 1991, p. 27-28).

tradicionalmente y poco cuestionada sobre la positividad de su práctica, sobre todo a nivel de instituciones educativas y proyectos que trabajan sobre la inclusión social, en donde “Disciplina, solidariedade e aprendizado com as derrotas são valores sempre lembrados para destacar a importância das práticas esportivas na formação de crianças e jovens” (p. 501). Según el análisis realizado por los autores, identificar un conjunto de valores intrínsecos al deporte, que se ajuste a su modalidad pedagógica o a su relación con los ámbitos educativos, es, al menos, un procedimiento enredado, “oscilação entre uma conformação pedagógica que ensina a perseguir, antes de tudo, a vitória, e outra, de caráter pretensamente formativo, que acentuaria os valores do esporte, algo presente no discurso (oscilante) do treinador, das mães e dos pais dos alunos” (TORRI; ALBINO; VAZ, 2007, p. 502). Si la educación en algún nivel implica disciplina y control del cuerpo, en donde las prácticas deportivas son un claro determinante de las conductas y los comportamientos, es posible considerar la afirmación de los autores de que el deporte se presenta en nuestra sociedad como un “signo civilizador”.

VI

¿Sería posible pensar en la definición de un enfoque recreativo en las políticas en Educación Física del periodo post dictadura? O inclusive ¿Un enfoque particularizable de la educación física? Si en la tematización acerca de la educación física que se realiza en los programas, ya sea bajo la forma de fundamentación, como prólogo, o introducción, en todas estas secciones de los documentos, se va a intentar definir un enfoque general a partir de donde fundamentar los programa y la educación física. Es en esos enunciados, en donde podemos identificar elementos que corresponden a una fuerte presencia de lo recreativo en la forma que toman las diferentes propuestas.

Al tomar el programa de “Nivel Inicial”, podemos observar que se marca una modificación en los objetivos y métodos de la disciplina, los que se justifican a partir del avance del conocimiento sobre el desarrollo infantil y los aportes de diferentes especialistas – médicos, psicólogos, genetistas, pedagogos. Según el programa, la pedagogía como ayuda al desarrollo del niño debe atender a las particularidades de éste, en un movimiento de va de la “pedagogía del modelo” a la “pedagogía de la situación”, para motivar y apoyar la actividad infantil. En este sentido la formación se funda sobre planteos y ensayos practicados por el niño en un medio propicio al desarrollo de su motricidad, en donde el adulto persuade, guía y estructura (CNEF, 1988c, p. 4).

La referencia a una sentida necesidad de un cambio en la administración de los recursos, buscando soluciones de fondo, es un elemento presente en varios de los documentos consultados, en el caso de los programas curriculares de la CNEF, este discurso se pone a funcionar en la justificación para el surgimiento de una educación física no formal, la que a su vez consideramos asienta las bases para que la recreación tome fuerza en dichas políticas. Ésta, se presenta como alternativa a la problemática de los recursos y la administración y presentándose como posible respuesta a las múltiples cuestiones que afectan a la sociedad y los individuos. La fuerte presencia de la referencia a la educación no formal vincula directamente las propuestas contenidas en los programas a, tiempos y espacios que se diferencian de lo formal, por lo que asume ese lugar de complementariedad y compensación, tan presente en las problematizaciones sobre la recreación, y mismo en el programa de recreación de la CNEF (1988a). En el caso de la educación física escolar, se propone que las actividades sean realizadas en un centro local o instalación próxima, siendo esto uno

de los primeros pasos de los cambios más profundos, haciendo referencia a la condición de no formal⁴⁴ (CNEF, 1988c). El programa remarca tres tipos de actividades de educación no formal, las dirigidas a niños y jóvenes del sistema escolar, en segundo lugar, las que además de estos primeros alcanzaría a jóvenes y adultos de la población activa y por último las que son dirigidas solamente a adultos de la población activa.

En dicho grupo de actividades, encontramos los centro de promoción colectiva y equipos integrados, y en relación a este tipo de actividades se enmarca la promoción social en términos de adquisición de cualificaciones profesionales y técnicas que ayuden a los trabajadores a mejorar salarios o acceder a empleos de mayor jerarquía, la educación de base – como llaman aquí a estas actividades – debería ayudar a mejorar las condiciones de vida, abarcando una formación cívica, política y procesos de alfabetización. En este tipo de actividades desarrolladas en el tiempo libre, es que la “formación permanente” encontró un espacio de desarrollo, al igual que la animación sociocultural y los enfoques educativos de la recreación, y es a partir de estos espacios vinculados a lo no formal que encuentran su posibilidad de acción. Siendo este ámbito la posibilidad de conquistar al individuo como adepto permanente de la educación física, en donde, una de las condiciones de posibilidad para esto, está representada por las experiencias que le sean ofrecidas durante niño. Es en este sentido, que se deben aprovechar todos los espacios posibles, inclusive los que se encuentren disponibles fuera de la escuela, lo que tendría como ventaja

⁴⁴ En términos de educación no formal se toman tres definiciones. Según Phillip Coombs, es considerada dentro de la categoría “[...] toda actividad organizada que no forme parte del sistema escolar establecido, se ejerza independiente o sea parte de una actividad más general, destinada a clientelas de educandos concretas, al mismo tiempo que pretende alcanzar unos objetivos establecidos” (Coombs, 1973 apud CNEF, 1988c, p. 5). Para Paredes Grosso la educación no formal “[...] es el resultado de la democratización de la enseñanza o más específicamente de la extensión de la educación a los sectores sociales menos favorecidos” (Grosso, S/F apud CNEF, 1988c, p. 5). En tercer lugar se presenta la definición de Tullio Trevisini, en donde se la considera como la “Organización de todo sistema exterior a la enseñanza tradicional, que opera independientemente del sistema escolar o en relación con este, para permitir formarse o perfeccionarse a un máximo de jóvenes y adultos, que forman parte de la población activa” (UNESCO, 1973 apud CNEF, 1988c, p. 5).

la posibilidad de salirse de lo cotidiano y dejar de identificar a la escuela como el único lugar en el cual se aprende. Los componentes del acto motor – el cuerpo, el espacio y el tiempo – se presentan como los elementos y variables del medio en el cual la acción se desarrolla (CNEF, 1988c). Se considera dentro de las actividades de educación no formal las realizadas fuera del horario escolar, por coordinación y acuerdo entre maestros y alumnos, en donde el tiempo libre sería dedicado a tareas de interés común (CNEF, 1988c).

En el caso del programa de “Nivel Medio” la “Educación Física No-Formal”, busca ofrecer a los jóvenes en edad de cursar Ciclo Básico y Bachillerato⁴⁵, la posibilidad de practicar una amplia gama de actividades de la educación física, que les permitan orientarse hacia amplias especialidades. El programa se encuentra compenetrado de la lógica de la “Educación No Formal” integrando lo que sería la “Educación Permanente”, lo que se justifica en las posibilidades que esto le confiere al individuo en comparación al acotado ámbito que representa el sistema educativo formal. En la caracterización realizada, el concepto de educación permanente, refiere a “un proceso constante e interactivo entre los tres modos de Educación Formal, Educación No-Formal y Educación Informal” (CNEF, 1988d, p. 6).

Las referencias a los tiempos libres vinculados al descubrimiento y conocimiento del propio cuerpo y el juego con las variaciones de tiempos y espacios son un elemento resaltado en el programa de “Nivel Escolar”, resaltando las libertades de acción y decisión en las actividades propuestas, en donde los elementos centrales serían la expresión corporal vivida, el cuerpo como medio, condición y causa del desarrollo y la interacción con el medio (CNEF, 1988c, p.7).

Es en este sentido que, los cambios propuestos intentan generar “[...] la apertura hacia una Educación Física no formal, la atención a todos los grados de la escuela, la utilización más intensa y racional en todos los ámbitos de acción docente (en donde) instaurar nuevos enfoques al desafío de siempre, es la intención”⁴⁶ (CNEF, 1988c, p. 15). Se explicita a su vez el carácter no prescriptivo del programa, ya que la pretensión explícita es que el profesor planifique en función a la realidad

⁴⁵ Estos son los dos niveles en los que se divide la educación media o también denominada educación secundaria en el sistema educativo de Uruguay, cada uno de ellos se compone por tres años, lo que representa un total de 6 años que son requisito previo para acceder a la Educación Superior o Educación Terciaria.

⁴⁶ El comentario entre paréntesis es nuestro.

concreta en cuanto a alumnos, infraestructura y materiales disponibles. Pero sobre todo, se resalta nuevamente que se trata de un programa no formal y que es la primera vez que se presenta algo así en nuestro país. Esta opción, entonces, emerge en relación a las propuestas de educación física como:

“[...] alternativa válida en las actuales circunstancias para satisfacer de la mejor forma las demandas educacionales del nivel. Pero además y esto es muy importante, constituye un intento de llevar a la práctica un nuevo enfoque sobre la Educación Física, al servicio de la comunidad, rompiendo tradicionales moldes conservadores, que han ido ahogando paulatinamente sus riquísimas posibilidades educativas” (CNEF, 1988d, p. 7).

En este tipo de propuestas de la CNEF bajo la orientación de Educación No Formal, se recomienda que, para su aplicación práctica, se diferencie lo más posible de la propuesta de educación física formal del sistema educativo, señalando que:

“a- Los grupos se formarán de acuerdo a los intereses individuales por las actividades propuestas (no por grupos, por edades, por sexo). b- el número de actividades en las que cada alumno participará, solo estará determinado por sus intereses y su tiempo, y en caso extremo, por determinaciones de fuerza mayor, Como las del lugar y o de contraindicaciones pedagógicas, técnicas e higiénicas. c- El alumno podrá cambiar de actividad durante el año. En años siguientes incluido el bachillerato, podrá repetir la(s) actividad(es) que le interese o cambiarlas total o parcialmente. d- En la programación anual se contempla la gradación en dificultad en las actividades que corresponda” (CNEF, 1988d, p. 8).

Es así que según la CNEF (1988c) la pedagogía de la educación física se presenta como la misma “preconizada modernamente” por toda otra actividad educativa. Sobre todo, se hace referencia en este punto a poner al niño en situación de poder construir sus propias respuestas

motrices, abogando por la libertad de movimiento y de acción. También se sugiere tomar las reservas relativas a su seguridad, como condiciones para que el niño pueda enfrentar experiencias indispensables para descubrir y conocer su desarrollo. Es entonces, que en función a las actividades de la educación no formal y una búsqueda de experiencias complementarias a la propuesta educativa formal las actividades recreativas van a adquirir un lugar relevante, pero sobre todo visible en el ámbito educativo y la esfera estatal.

VII

Si efectuamos una vuelta al comienzo de este recorrido, intentando retomar la cuestión de las características y cualidades que determinen las formas en que la recreación se representa en las políticas en educación física, a diferencia del momento evocado, podríamos identificar algunos elementos constantes en los programas. En tanto complemento de la rutina, que se define más por sus objetivos, sentidos y la actitud con la que se realiza que, por un contenido específico, y en donde su dominio más evidente se constituye por características propias del juego, la recreación y lo recreativo aparece con cierta indeterminación, cualidad ésta que parecería reflejar una recepción difusa de los diferentes enfoques y sus fundamentos.

En algún punto y algo que se hace presente en todo el recorrido, ya sea en los tratamientos conceptuales que realizan los autores consultados sobre la temática, como en las diferentes definiciones y referencias contenidas en los documentos de la CNEF (1988a; 1988b; 1988c; 1988d; 1990), la recreación es una problematización sobre el tiempo libre. Ya sea por su relación con los otros tiempos sociales, quedando excluidas de algunos ámbitos y espacios⁴⁷, o por la constante referencia a la recuperación de la fuerza de trabajo y la formación permanente del individuo a partir de la recreación y las actividades del tiempo libre.

En cuanto a las líneas rectoras y modo de aplicación de los programas, se realiza constantes recomendaciones a los docentes, los que deberían mantener e incluso aumentar el interés de la población por la actividad física, teniendo como horizonte una práctica independiente por parte de los practicantes, lo que se puede llegar a entender en términos de capacitación, lo que se debería materializar en un “deseado hábito de la práctica permanente”, la cual se considera cargada de disfrute y beneficios.

“La educación física debe contribuir al desarrollo psicosomático del niño en su dinámica propia, favoreciendo el desenvolvimiento de la estructura personal total en sus áreas social, emocional,

⁴⁷ En este aspecto se consideran las elaboraciones realizadas por Elias y Dunning (1992) en relación a las actividades de tiempo libre y dentro de estas las actividades recreativas como una dimensión espacio temporal particular del tiempo libre.

intelectual y psico motriz [...] - Posibilitar el desarrollo sano del niño EDUCACIÓN PARA LA SALUD [...] - Desarrollar la capacidad de movimiento EDUCACIÓN DEL MOVIMIENTO [...] - Satisfacer las necesidades de rendimiento del niño EDUCACIÓN POR Y PARA EL RENDIMIENTO [...] - Brindar al niño movimiento como medio de expresión EDUCACIÓN ESTÉTICA [...] - Desarrollar la actividad de juego EDUCACIÓN PARA EL JUEGO [...] Crear las premisas para la posterior dedicación a los deportes [...] estimulando el gusto por la vida en contacto con la naturaleza EDUCACIÓN PARA EL USO DEL TIEMPO LIBRE” (CNEF, 1988c, p. 15).

También encontramos en cuanto a la recreación y lo recreativo, algunas referencias que integran ambas formas. En el caso del programa de “Nivel Medio” – programa en el que cobra centralidad la propuesta de centros de interés que claramente son un abordaje recreativo de las diferentes prácticas corporales y contenidos de la educación física – encontramos como contenido la Gimnasia Recreativa. Ésta aparece como segundo contenido del programa y presenta como objetivo: “- Ofrecer la posibilidad de ejercitarse, con un grado de libertad tal, que permita el placer personal, la espontaneidad y la creatividad. - Fortalecer el interés del joven por las actividades físicas, las que se realizan de forma natural” (CNEF, 1988d, p. 9), presentando como guía de trabajo brindar actividades de libre ejecución. Si como señalamos al comienzo del capítulo, una característica de los programas de la CNEF es la referencia a la recreación como forma y actitud, en tanto un abordaje específico, abordaje que daba cuenta de las transformaciones de las políticas en educación física, en las que Seré y Vaz marcan en algún sentido un movimiento hacia la recreación (SERÉ; VAZ, 2017a), la referencia a algo así como una “gimnasia recreativa”, no deja de presentarse como un problema, al menos en términos conceptuales en el pasaje de un cuerpo máquina a un cuerpo organismo⁴⁸. A pesar de no

⁴⁸ En este sentido Crisorio (2007) plantea que en la Europa del siglo XIX se va a dar un movimiento de reforma de la gimnástica, promovido por médicos y fisiólogos en donde el sport inglés desplaza a la gimnasia alemana. Este movimiento va a tener como referencia a nivel científico a la fisiología. En este doble movimiento a nivel de la educación del cuerpo, a

tener por momentos referencias directas a la recreación, el carácter de complementariedad que adquiere la propuesta de educación física que se presenta en los programas, tanto por las necesidades que esta pretende suplir y una referencia constante a la libertad de optar – lo cual sería fácil de asociar al ideal democrático y el lugar que ocupa la libertad en una sociedad que sale de un periodo dictatorial –, encontramos una posibilidad de asociación a la noción de lo recreativo que hemos esbozado anteriormente. Si ciertos niveles de emoción es lo que se busca en las actividades recreativas según Elías y Dunning (1992), esta emoción se presenta como un estado de agitación de todo el organismo en respuesta a una situación estimulante, una forma de sentir y actuar que implica una afectación – quizá – de todo el cuerpo. Por lo que, para los autores, las emociones se controlan a nivel de sus expresiones, sobre todo en el movimiento, teniendo como evidencia un estado de agitación a nivel corporal. Si en las sociedades con altos grados de organización, las situaciones que representan grandes estímulos susceptibles de provocar emociones fuertes “son tratadas con desconfianza” por afectar el orden, el desarrollo de las estrategias de gobierno encuentra en cierta estabilización y consideración de estas instancias de alto contenido lúdico – en tanto una variable más – una condición de posibilidad para aumentar su eficacia con respecto al pasado, en términos de gobierno.

Esta noción de lo recreativo que hemos enunciado anteriormente cobra sentido al pensarla en relación a una reactualización del higienismo, acorde a las nuevas estrategias de gobierno y educación de los cuerpos, donde el placer suscitado por el carácter lúdico de las propuestas adquiere un lugar relevante en las políticas en Educación Física en el marco de las estrategias Modernas de gobierno.

nivel de prácticas y a nivel de la matriz epistémica, va a tener repercusiones sobre el concepto de naturaleza y particularmente sobre la naturaleza del cuerpo. En consecuencia de esto “La inclusión de la práctica médica en un cuerpo de ciencia físico-química despojó a la naturaleza del carácter matemático y mecánico que le habían atribuido Galileo y Descartes, y desplazó definitivamente el entendimiento del cuerpo humano como una máquina para concebirlo como un organismo en intercambio con el medio ambiente” (p. 68).

4. LIBERTAD, PLACER Y SUFRIMIENTO: EL COMPONENTE LÚDICO EN LAS ESTRATEGIAS DE EDUCACIÓN DEL CUERPO

Más allá de la elaboración de los cuatro programas curriculares, en la introducción de éstos, Sotelo Farías afirma que la tarea central de la CNEF consiste en la aplicación adecuada y experimentación, remarcando el sentido crítico y el rigor científico que es necesario en este proceso. En esta dirección cobra una centralidad el establecimiento de un nuevo modelo de Educación Física y su adecuación al espíritu de una época, que se configuraba a partir del restablecimiento de la democracia y las libertades individuales que habían sido suspendidas, en donde pareciera ser necesario la definición y constitución de las características que configuran ese nuevo modelo. En la introducción del programa de *Recreación* (CNEF, 1988a), aparece una referencia a la opción “no formal” en relación a la educación física, en donde se resaltaba el cambio de rol de los profesores, ampliando su ámbito de acción a la comunidad en la que se inserta la institución en la que se desempeñan – principalmente refiriéndose a las escuelas y plazas de deportes, como esos ámbitos a trascender – en donde habría una opción marcada por modalidades que fueran más atractivas que la clase de gimnasia, pero manteniendo el potencial educativo de esta.

Si como afirma Rodríguez (2012) “En el seno de la higiene reside esa invención moderna, de las sociedades capitalistas: el tiempo libre” (p. 183), a finales del siglo XX sería posible identificar en el marco de las prácticas recreativas de tiempo libre, una reactualización del higienismo, bajo formas más livianas, que se fundamentan en el placer de quien las practica. A su vez, la pedagogía se constituye en tanto elemento clave de la maquinaria biopolítica (RODRÍGUEZ, 2010), en donde “como efecto de los proyectos modernos, la pedagogía no puede dejar de ser un eco de la biopolítica, es decir, la preocupación por la educación será, a partir del impulso moderno, una forma de control del individuo y regulación de la población” (p. 3). En este sentido la Educación Física en tanto educación del cuerpo se reactualiza en formas recreativas, en donde, la ludicidad que esta última implica, se pone a funcionar en las estrategias modernas de gobierno.

I

Como afirmamos anteriormente, la dimensión semántica del término recreación es una de las problemáticas al momento de determinar qué tipo de propuestas se incluyen dentro de esta categoría. Problemática que radica tanto en su indeterminación a nivel de práctica específica, como en la dificultad para diferenciarla de otros ámbitos vinculados a la educación y de asociar las actividades que ella desarrolla como exclusivamente propias de un campo. Los elementos que aparecen como centrales en las definiciones sobre recreación y lo recreativo son las actitudes, los objetivos y los métodos con los que se llevan adelante las actividades. En el “Programa de Recreación” de la CNEF, encontramos que:

"[...] la recreación representa una posibilidad de formación expresada en la variación de actividades [...] recreación es parte de la vida misma [...] solo es necesario para que la situación sea recreativa, la actitud de aceptación del individuo y que la misma sea placentera, no rutinaria, sin fines de lucro y voluntaria" (CNEF, 1988a, p. 4).

Retomando algunos elementos ya presentados, podemos decir que el campo de la recreación según el programa se inscribe en la educación informal, la que estaría englobada por la Educación Permanente. A su vez en los objetivos formulados en el programa, encontramos que en términos generales la recreación tiene como objetivos:

“1. Educar a la población para el uso del tiempo libre como dominio de la libertad su capacidad recreativa y su autodeterminación, difundiendo la práctica física como forma de disfrutarlo. 2. Orientar el tiempo libre disponible del individuo con actividades interesantes y significativas, que satisfagan sus necesidades e intereses. 3. asegurar a cada habitante de nuestro país la posibilidad de recrearse y practicar deportes de forma organizada y sistemática, incorporando a vastos sectores sociales tradicionalmente olvidados. 4. Desarrollar cualitativamente y cuantitativamente la recreación en todas sus manifestaciones. 5. Mantener y

acrecentar las costumbres y tradiciones del barrio, región o país, a través de actividades que les son propias y las caracterizan (danza, canto, juegos, deportes, música, etc.). 6. Dar oportunidad de realizar actividades psicofísicas lo más variadas posible de manera que el individuo elija de su interés de acuerdo a sus características personales y poder así dinamizar sus energías. 7. Recuperar la riqueza motriz del individuo asediada por el sedentarismo, a través de actividades deportivo-recreativas adaptadas a los diferentes sectores de la población. 8. Brindar los recursos necesarios técnicos sobre los más variados contenidos (individuales y colectivos), Que el programa permita (despertar interés en los hobbies), de acuerdo al nivel, así como actividades extra curriculares (campamentos, caminatas, etc.) de modo que el niño pueda aprenderlas y disfrutar con ellas, e integrarlas a la organización espontánea de su tiempo libre no comprometido (recreo, parque, casa, plaza, etc.). 9. Fomentar la creación de una conciencia del tiempo libre". 10. Promover la recreación como medio para una formación integral y permanente del individuo. 11. Organizar la familia para el uso del tiempo libre." (CNEF, 1988, p. 5).

En el análisis realizado por Seré y Vaz (2015) del programa de recreación que la Comisión Nacional de Educación Física promovió en el año 1988, se identifica que la educación del tiempo libre – como uno de los cometidos principales del programa – y las actividades propuestas, se encuentran directamente direccionadas a la incrementación y reposición de las fuerzas de trabajo “contribuyendo indirectamente con la administración del sufrimiento” (p. 1). En dicho período la Educación Física reorganiza sus programas de intervención en espacios no formales, procurando la correcta utilización del tiempo libre de estudiantes y trabajadores. Para ello se apunta al diseño de actividades que tienen como objeto contrarrestar el sufrimiento que el trabajo causa, al tiempo que contribuir con la productividad de las tareas laborales. El descanso activo se torna así el medio para el gobierno del organismo. Según los autores la educación del tiempo libre y la promoción de hobbies, se presentan como formas útiles de ocupar este tiempo y serán las formas que la CNEF promovió, contribuyendo

indirectamente con la “administración del sufrimiento”.

Dando cierta continuidad a las ideas ya formuladas, partimos de la categoría sufrimiento como clave. Es en este sentido que pretendemos analizar el componente lúdico de las políticas en educación física del periodo pos dictadura, como un doble dispositivo de afirmación del yo, donde se niega el sufrimiento – lo que no quiere decir que este desaparezca, sino que tiene más que ver con un estado de anestesiamiento que procura ocultar dicho sufrimiento, – a la vez se erotiza – en términos de atracción y excitación – ciertas actividades a ser realizadas en el tiempo libre de la población y ciertas características de las mismas, definiendo parámetros de normalidad a ser conquistados por medio del *lazer*.

Consideramos que la relación educación, tiempo libre y trabajo, ocupa un lugar central en el programa de *Recreación*. En algún nivel esta relación a simple vista aparece como algo desconexo y problemático. Sobre todo, por la relación entre ámbitos que sería incluso hasta saludable poder pensar por separado. No es ese el caso del programa de recreación (CNEF, 1988), en donde esta práctica aparece como una propuesta de educación para el tiempo libre, que paradójicamente se da en el tiempo libre, y a su vez deja ver entre líneas una funcionalidad directa en relación al mundo del trabajo. En el marco de estas políticas se promueve para la población actividades para ser realizadas en el tiempo libre que presentan un carácter compensatorio en relación a su opuesto, el tiempo de trabajo. En palabras de Seré y Vaz (2015) las propuestas de la CNEF representan:

“Actividades que permitan contrarrestar el sufrimiento que el trabajo causa, al tiempo que contribuye con la productividad de las tareas laborales. El descanso activo se torna el medio para el gobierno del organismo. La educación del tiempo la promoción de hobbies como una forma útil de ocupar el tiempo libre” (SERÉ; VAZ, 2015, p. 2).

Según los autores, el fomento de este tipo de actividades, puede asociarse al adiestramiento necesario para un óptimo uso del cuerpo en el tiempo de trabajo. Por lo que, claramente, se podía observar una orientación hacia la recuperación que exige el desgaste ocasionado por las actividades laborales. Esa idea de “descanso activo”, presente en el programa y resaltado por Seré y Vaz (2015; 2017b), se presenta como

posibilidad de contrarrestar los efectos – siempre negativos – generados por el trabajo, en una clara construcción de significado en relación a este último. En algún sentido, en el programa de recreación podemos leer una doble negación, la primera del carácter humanizador del tiempo de trabajo, y la segunda, de la dimensión adjetiva del tiempo libre, donde este último se presenta como “[...] una instancia a favor de la dinámica de producción; de un tiempo que lejos está de transformarse en libertad” (SERÉ; VAZ, 2015, p. 9). Así, el tiempo que en apariencia sería improductivo es puesto a funcionar dentro de la misma lógica de productividad que el trabajo, por ende, esa pérdida en la que se fundan las sociedades de trabajo según Milner (1997, p. 43) se ve alterada, o al menos re-significada. Además de su carácter de descanso y recuperación, éste representa un espacio de formación para un cuerpo trabajador en términos de los beneficios que proporciona y la preparación corporal que representa (SERÉ; VAZ, 2015).

Los programas curriculares del año 1988 pretenden establecer – y a su vez sus formulaciones representan – un nuevo modelo de Educación Física (CNEF, 1988a, 1988b, 1988c, 1988d, 1990), en donde el atractivo de sus propuestas es un elemento no menor y es una característica en donde el componente lúdico cobra gran importancia. En este marco, la recreación en tanto sustantivo y adjetivo, más allá de ser una propuesta de intervención en el tiempo libre, con miras a la recuperación de los efectos del trabajo – y del estudio en el caso de los jóvenes y niños – que mejora las condiciones y energías para retomar de forma periódica la rutina, se presenta en tanto lógica de un tiempo social determinado – y por qué no, configuración de una nueva economía libidinal⁴⁹. En esa nueva lógica y configuración, se intenta tomar distancia de formas rígidas de pensar la educación de los cuerpos, para formas que pretendían recuperar a partir de algo así como un manifiesto romántico, cierta naturalidad y ludicidad perdidas en su historia moderna⁵⁰. En este sentido la Educación Física se presenta como

⁴⁹ Según Lastória (2008) la nueva economía psíquica, categoría propuesta por Charles Melman, indicaría una mutación inédita, que todavía se encuentra produciendo sus efectos antropológicos tanto a nivel de los individuos como de la totalidad de la vida social.

⁵⁰ En el trabajo de J.P. Barran podemos encontrar un análisis – entre otros – acerca de las manifestaciones lúdicas en el Uruguay en el período comprendido entre los años 1870 y 1930, período que el autor denomina como de pasaje de una “cultura bárbara” a una “cultura civilizada”. En ese

respuesta y resistencia a un medio altamente tecnificado y urbanizado, en donde “el ejercicio de la ludo-motricidad adapta sus formas por la falta de espacios verdes en las ciudades, los peligros de la calle, la creciente mecanización y los entretenimientos pasivos” (CNEF, 1988c, p. 8). La libertad entonces, va a aparecer como el correlato más directo de ese distanciamiento – aunque a final de cuentas aparezca como una imposibilidad –, en donde uno de los principales cometidos de las políticas en educación física es reforzar el gusto y el hábito por dichas actividades, conquistando su razón y su voluntad.

“Es hace un tiempo un reclamo generalizado por parte de quienes abordan el tema de la pedagogía de la Educación Física con conceptos nuevos, que se realice con auténtico placer por la actividad [...] Se trata de evitar el excesivo tecnicismo, el gesto depurado y los automatismos maquinales; la programación detallada impuesta al docente y por su intermedio al alumno. Se busca revitalizar la calidad lúdica de la EF y los deportes, dar amplio espacio a la espontaneidad y la creatividad. Permitir que el niño y el joven participen con libertad, se creen y se recreen en las actividades físicas” (CNEF, 1988d, p. 7).

Estos tópicos sumados a la pretensión de abarcar toda la ciudad con este tipo de intervención, nos ofrecen elementos para pensar las formas que toman ciertas políticas que tienen en su centro al cuerpo y a la población. Dichas políticas serán puestas a funcionar en las estrategias de gobierno de una sociedad que se propone restituir un sistema democrático, y de una institucionalidad que pretende tomar distancia de sus formas asociadas al período dictatorial⁵¹. Distancia esta

análisis siendo un poco simplistas, se contraponen toda una cultura lúdica vinculada a la figura del gaucho y un alto componente corporal y de libertad (no reglamentación en realidad) de comienzos de ese período, a formas lúdicas mucho más reglamentadas y vinculadas a lo urbano, en donde el deporte comienza a tomar un lugar central, y se materializa en la dimensión lúdica de la cultura un proceso de modernización, que se establecía de forma [casi]absoluta a comienzos del siglo XX en Uruguay (BARRÁN, 2009, pp. 83-127).

⁵¹ En este sentido encontramos en la revista “El deporte, la Educación Física y la Recreación” (CNEF, 1990), un balance de los primeros cinco

última, que parece no querer romper con la continuidad en términos de cómo se piensa ese cuerpo y la vida, no queriendo – o no pudiendo – abrir mano de una vida desnuda, forma de la vida que paradójicamente da continuidad a cierta lógica de extracción en la que se basaba el poder soberano, sólo que ahora en una inversión que pone el centro en la vida, en su producción y su maximización. Por lo que en palabras de Foucault (2011), asistimos a un cambio en donde el derecho de muerte cede su centralidad a un poder de administrar la vida, transformándose en la cara opuesta de éste y constituyéndose en el derecho social de asegurar, mantener y desarrollar la vida, en donde administrar la vida pasa a ser la razón de ser del poder y la lógica de su ejercicio.

“ese formidable poder de muerte – y quizá sea lo que le da una parte de su fuerza y del cinismo con el que ha llevado tan lejos sus propios límites – parece ahora como el complemento de un poder que se ejerce positivamente sobre la vida [...] Las guerras ya no se hacen en nombre del soberano al que hay que defender, se hacen en nombre de la existencia de todos [...] en nombre de la necesidad de vivir” (FOUCAULT, 2011, p. 129).

Es en este sentido Seré y Vaz (2015) plantean la conjugación de un “tiempo libre útil” y un “tiempo libre sano”, en donde evidencian la articulación de intereses económicos con intereses biopolíticos, en donde la correcta utilización del tiempo libre ya no está tanto más dirigida al individuo, que a ese elemento central de las estrategias de gobierno surgido en los siglos XVI y XVII, a saber, “la población” (FOUCAULT, 2006).

“De esta forma, del tiempo de recreación de la población se extrae el máximo de eficiencia, incorporando la práctica recreativa a la maquinaria biopolítica. Incluso es esa misma maquinaria biopolítica que lleva a la

años de gestión luego de restituida la democracia. En este documento se realiza un detalle de lo realizado en el quinquenio con constantes comparaciones en relación con el periodo anterior. Sobre todo se destacan las mejoras a nivel de infraestructura, formación docente, crecimiento del cuerpo docente y cobertura del territorio nacional con ofertas de educación física.

configuración de estas prácticas de esparcimiento controlado de la población, en la medida en que las formas que toman estas prácticas ya están condicionadas para la mejora indirecta de la producción” (SERÉ; VAZ, 2015, p. 9).

Si el tiempo libre en el programa de recreación, toma principalmente la forma de reposo y a su vez esta última se presenta como un mecanismo de compensación de los efectos degenerativos producidos por el trabajo, podemos decir que el tiempo libre: “compensa el dolor y el sufrimiento a los cuales se ve sometido el individuo en la dinámica laboral, entonces podría afirmarse que este tiempo, incluso siendo de reposo, es también un tiempo de exaltación de ese dolor y sufrimiento que procura aliviar” (SERÉ; VAZ, 2015, p. 13). En este sentido, consideramos necesario reflexionar acerca de la relación entre el componente lúdico del programa en recreación y el sufrimiento como elementos centrales que se conjugan en los dispositivos de educación del cuerpo en un período que pretende presentarse como bisagra en la política del Estado uruguayo de finales del siglo XX.

Pensar la conjugación entre el componente lúdico de las propuestas de la CNEF y el sufrimiento como categoría fundamental de la condición humana, tiene como cometido desenvolver – o al menos generar insumos para – un análisis de los dispositivos de gobierno que toman como uno de sus elementos principales y estrategia el tiempo libre – en el primer caso de la población en el segundo como ente moderno. Esto implica pensar cuáles son los comportamientos esperables en el marco de los procesos de subjetivación acordes a esas formas de gobierno.

En Freud (2011) el comportamiento es en términos psíquicos un elemento que a primera instancia aparece vinculado a cierta imposibilidad de representación a nivel imaginario, difícil de trabajar a nivel científico y de divisar hasta en uno mismo, va a expresar el autor al principio de “el mal estar en la cultura”. Pero uno de los principales elementos es la incongruencia entre los actos de las personas, sus ideas y la diversidad de sus deseos que nublan esta intención de dilucidación, incluso como señala Munné (2017), en el trabajo de Dumazedier una de las problemáticas para definir el contenido fáctico del ocio radica en el nivel subjetivo de su componente teleológico que lo torna un poco indeterminable.

Pensemos en la relación del hombre con el mundo que lo rodea y los comportamientos que median y son generados en dicha relación.

Ese Yo que aparece como autónomo, unitario, bien demarcado del mundo que lo rodea, es una apariencia engañosa, en realidad él se prolonga hacia adentro, sin tener una frontera clara con esa entidad psíquica inconsciente, a diferencia de hacia afuera en donde – gracias a lo mejor de nuestra piel se podría decir – parece establecer límites de forma más clara y precisa (FREUD, 2011).

Como ya mencionamos, en el caso de la búsqueda de emociones característica de las actividades recreativas, la actitud que asume el individuo que tiene como objetivos el placer y la satisfacción propia, va a tomar principalmente como marco de referencia el propio individuo (ELIAS; DUNNING, 1992). A esta situación podemos asociar la operación de lo que Freud (2011) llama sentimiento de placer, el que nos permite establecer esos límites de un afuera, de un exterior, en donde se deposita todo aquello que puede ser considerado fuente de dolor y displacer, estableciendo un Yo de placer, al que se le opone un afuera amenazador. Igualmente, esta no es una operación limpia, no es tan clara. Según el autor, “Algumas coisas que não se gostaria de renunciar, por darem prazer, não são Eu, são objeto, e alguns tormentos que se pretende expulsar revelam-se como inseparáveis do Eu, de procedência interna” (FREUD, 2011, p. 11). El primer paso para la instauración del “principio de realidad”, es, entonces, esa operación por medio de la cual establecemos y definimos lo que es exterior y lo que es interior. Si la vida – y acá nos permitimos evocar la poética de Vinicius de Moraes en *Tempo de amor* – puede ser entendida en términos de sufrimientos dolores y preocupaciones, Freud (2011) nos presenta tres paliativos para poder soportar: “poderosas diversiones”, “gratificaciones sustitutivas” y “sustancias embriagadoras”. Pero en ese límite del afuera y un Yo que se pretende autónomo ¿qué lugar pueden estar ocupando las prácticas destinadas al tiempo libre – y en particular las que aparecen bajo la denominación de recreación – en ese juego de placer y displacer? O en qué medida se presentan como un borramiento del sufrimiento y la instauración de un sentimiento de realización en un tiempo social determinado, en detrimento de otro – o sería mejor decir aceptación de su carácter alienado y apagamiento de todas las luchas que puedan reivindicar algo de humanizante en el trabajo – y aceptación del sufrimiento que provoca. En este sentido: ¿Es posible pensar las políticas en *recreación* como una cuota de alienación necesaria que nos permite estar en el mundo? De ser así, podemos aceptar la proposición de que “[...] eles buscam a felicidade, querem se tornar e permanecer felices. Essa busca tem dois lados, uma meta positiva e uma negativa; quer a ausência de dor e desprazer e, por outro lado a vivência de fortes

prazeres” (FREUD, 2011, p. 19), en donde el programa del principio de placer es el que establece la finalidad de la vida. Pero como nos sugieren Adorno y Horkheimer (1998, pp. 174, 175) la civilización tiene un costo, en donde el progreso se hace efectivo a través de una ceguera ante el dolor que representa ese costo.

Si la constitución del hombre civilizado o el avance en lo que Elías (2009) denominó de proceso civilizatorio⁵², amenaza constantemente al primero con experiencias infelices, el sufrimiento se hace presente en tres niveles; el propio cuerpo, el mundo exterior y las relaciones con otros seres humanos. Ante este riesgo inexorable de infelicidad que se presenta como contrapartida de la búsqueda de placer, los individuos tienden a moderar tal búsqueda, por lo que el principio de placer se torna bajo la influencia del mundo exterior, en el modesto “principio de realidad”. Es así, que las mediaciones sociales y la relación que se establece entre norma y ley son parte de ese principio de realidad que modera el principio de placer o en otras palabras lo socializa. Así como la satisfacción de pulsiones para Freud es una posibilidad de placer, la imposibilidad de satisfacer estas, es una de las posibilidades de sufrimiento a causa del accionar del mundo externo, por lo que gobernar las fuentes internas de las pulsiones es otra posibilidad de evitar el sufrimiento. La satisfacción de impulsos groseros y rudimentarios nos avala físicamente, por lo que hay una implicación exacerbada del cuerpo. (FREUD, 2011). Dicha exacerbación de lo que sería un componente corporal de la satisfacción de las pulsiones, también ocupa un lugar central en la búsqueda de emociones que representan las actividades recreativas. En el contexto de seguridad y permiso que representan los espacios destinados a estas actividades – sobre todo las actividades recreativas miméticas –, es por medio del cuerpo que es posible expresar fuertes emociones, en este sentido, no serían las fuertes emociones lo que se habilita a priori, sino que la manifestación corporal que éstas conllevan (ELIAS; DUNNING, 1992).

De las fuentes de sufrimiento demarcadas por Freud (2011, pp. 30- 32), la que regula nuestros vínculos humanos a nivel de la familia, el

⁵² Y de forma aproximativa e intentando el mayor consenso posible entre estos autores y sus distancias, por civilización vamos a comprender la suma de instituciones y realizaciones que sirven principalmente para dos cosas: regulación y reglamentación de las relaciones inter humanas y defensa y protección del hombre contra la naturaleza.

Estado y de la sociedad, es la que toma más relevancia en nuestro análisis. Es en la que podríamos enmarcar las estrategias de gobierno, en el entendido de acción que se realiza sobre uno o varios individuos en el marco de un campo de posibilidades en el que se enmarca el comportamiento de éstos y se presenta siempre como una relación entre sujetos y con uno mismo.

II

Gran parte de la culpa por nuestra miseria viene de nuestra civilización y a su vez todo aquello con lo que nos protegemos de las amenazas que proceden de las fuentes de sufrimiento, también es parte de nuestra civilización. Si los avances tecnológicos que el hombre realizó en los últimos tiempos son de proporciones extraordinarias, motivo de orgullo y elemento clave en un dominio sobre la naturaleza – según nos sugiere Freud – también dan cuenta de que esos avances no representan la ganancia de felicidad en la vida a la que inicialmente se los podría asociar de modo especulativo. Por lo que estos avances de la civilización en términos de valor para la felicidad son puestos en duda. Pero también son asociadas a la idea de civilizado las preocupaciones por cosas que no son útiles, “a coisa inútil, que esperamos ver apreciada na civilização é a beleza, onde quer que ela lhe surja na natureza e que a produza em objetos, na medida em que for capaz de fazê-lo” (FREUD, 2011, p. 37).

Según Freud (2011), nada caracteriza más la idea de civilización que la estima y el cultivo de las actividades psíquicas más elevadas de las realizaciones intelectuales, por lo que una dimensión de la estima por el cuidado del cuerpo que encontramos en las políticas en Educación Física, pueden ser pensadas a un segundo nivel de realización del ideal civilizatorio, en donde más allá de una idea de esencialidad, sería pertinente buscar los puntos de encuentro y de utilidad en relación a las realizaciones intelectuales vinculadas a las ciencias y las artes, como también a sostener un sistema y modelo económico, lo que también puede traducirse en términos de utilidades y obtención de placer.

Si como evidenciamos hasta ahora lo recreativo hace referencia a un hacer concreto, y ese hacer tiene relación directa con el juego y el placer que este genera. Si es posible afirmar que las características más propias de la recreación se constituyen por elementos propios constituyentes del juego, y es posible encontrar en los programas – como ya presentamos – bloques de contenidos sobre éste y la presencia constante de lo lúdico, como también enunciaciones correspondientes a una preocupación por educar para el juego y el tiempo libre, entonces, es posible afirmar que la recreación también representa esa cosa inútil. Además de su funcionalidad expresa en la preocupación explícita por la reposición de la fuerza de trabajo en ideas como “recuperación de los efectos del trabajo”, presente en los programas de la CNEF, es fácilmente identificable esa inutilidad, o incluso esa dimensión de

pérdida que caracteriza lo “no serio” en tanto preocupación asociada a la idea de civilización.

Así como en Freud (2011), lo inútil ocupa un lugar central en la civilización, o la pérdida ocupa un lugar central en las sociedades del trabajo para Miller (1993), para Huizinga (2012) el puro y simple juego constituye una de las principales bases de la civilización, afirmando que “Em nossa maneira de pensar o jogo é diametralmente apostado a seriedade”. En consecuencia, si el juego es lo no serio – y un problema de esta afirmación es la imposibilidad de definirlo en su positividad – de forma inversa no es posible afirmar que el juego no es serio, el juego es lo no serio, pero a su vez el juego puede ser “extraordinariamente serio”, pudiendo alcanzar niveles de belleza y perfección que excedan ampliamente la seriedad. Al respecto, Huizinga observa que:

“É curioso notar que o ato puramente fisiológico de rir é exclusivo dos homens, ao passo que a função significante do jogo é comum aos homens e aos animais. O animal ridens de Aristóteles caracteriza ao homem, em oposição aos animais, de maneira quase tão absoluta quanto o homo sapiens” (HUIZINGA, 2012, p, 8).

En esa característica de resistir a casi cualquier tentativa de reducción a otros términos “Sem dúvida sua ratio e sua mútua dependência residem numa camada muito profunda de nosso ser espiritual” (HUIZINGA, 2012, p, 8).

Según Elías y Dunning (1992), cierta consideración de las actividades recreativas como frívolas e inútiles reside en las tradiciones y valores de una sociedad que se funda en el trabajo, siendo este último el que ocupa un lugar central.

Uno de los elementos característicos de la civilización y quizás uno de los más importantes ya sea en términos de Freud (2011) o en el sentido que aparece en el trabajo de Elías, es lo que refiere al modo en que las relaciones sociales de los individuos son reguladas. “A vida humana em comum se torna possível apenas quando há uma maioria que é mais forte que qualquer indivíduo e se conserva ente qualquer indivíduo” (FREUD, 2011, p. 40). La libertad según Freud (2011), no es un bien cultural, ella se presenta como un elemento inversamente proporcional al grado de avance en términos de proceso civilizatorio. Si a partir del trabajo de Barrán (2012) y algunos elementos señalados anteriormente sobre el enfoque de la recreación denominado

“recreacionismo”, identificamos una preocupación por un uso racional del tiempo libre o liberado de trabajo, preocupación que constituye las condiciones de posibilidad para la emergencia del tiempo libre en tanto objeto, éste solo cobra sentido y condición de emergencia en el contexto de una sociedad altamente civilizada – y bárbara a su vez – como lo es la sociedad Moderna. En términos de Scarlato (2015) es en las primeras décadas del siglo XX, período de modernización del Uruguay que se asocia a las políticas reformistas de la época – en donde la creación de la CNEF forma parte de éstas – en donde es posible rastrear las condiciones de posibilidad en términos políticos y culturales para la de emergencia de un “saber sobre el tiempo libre”. En tanto constitución de la nueva estructuración del tiempo social, de la época, éste va a ser objeto de administración y regulación, en otras palabras objeto a normalizar, en donde “o esforço do Estado pela racionalização da jornada laboral teria seu correlato na preocupação e ocupação do problema do tempo livre tanto dos operários, nas horas fora dos locais de trabalho, quanto das crianças, nas horas fora do espaço escolar” (SCARLATO, 2015, p. 109).

A su vez encontramos en Caldeiro (2017), en su trabajo intitulado “O corpo em jogo: emergência do discurso sobre o jogo no campo da educação física no começo do século XX no Uruguai” la hipótesis de que el juego, en tanto objeto de la educación física, es capturado en un doble mecanismo de poder, en donde “[...]se produz uma normalização do jogo ao mesmo tempo em que se constitui como elemento normalizador” (p. 35). En este sentido los juegos son regulados y reglamentados en diferentes ámbitos, tanto dentro de la escuela como fuera de ella. En consecuencia, el autor va a asociar su hipótesis inicial también a una intención de normalizar el tiempo libre y sus usos. Si pensamos la dimensión adjetiva del tiempo libre, es pertinente aclarar que, en estructuras de organización social que presentan un menor grado de avance en el proceso civilizatorio, el valor de la misma es menor, ya que el individuo presenta pocas condiciones de defenderla. Por lo que la evolución cultural requiere de altos grados de restricción de la libertad, en donde podemos decir que cierta pretensión o impulso de libertad, se dirige en contra de determinadas formas de la civilización, o simplemente contra ella (FREUD, 2011, p. 41).

Es evidente la semejanza entre el proceso civilizatorio y el desarrollo de determinadas formas de la economía libidinal. Si un elemento bastante característico del desarrollo cultural es la sublimación de lo instintivo como condición para que las actividades psíquicas más

elevadas adquieran un lugar central en la vida civilizada del individuo. Si esas actividades tienen tanta centralidad y cedemos a la idea de que “a sublimação é o destino imposto ao instinto pela civilização” (FREUD, 2011, p. 42), cabe preguntarse ¿Qué lugar ocupan las actividades recreativas en su forma de políticas en Educación Física en las sociedades actuales? Y particularmente a partir de una lectura detallada de los programas de la CNEF del año 1988, preguntarnos ¿Qué sentido presenta cierta evocación constante que se realiza a lo lúdico? Será que esa renuncia pulsional no sea tan clara y en algún punto no sea tal, ya que es posible pensar en espacios y tiempos que ante el imperativo de orden – central en la idea de civilización y civilizado – sean los que estructuran esas manifestaciones pulsionales.

La civilización tiene que recurrir a las técnicas más diversas para poner límites a los instintos agresivos, es de pensar que requiere de ciertas formaciones psíquicas que sean reaccionarias a ciertos límites de violencia. En este sentido es que cobra importancia el uso de métodos que generen en las personas identificaciones comunes y establezcan relaciones amorosas “inhibidas na meta”. Un elemento que viene al respecto y desarrollaremos más adelante es que junto con su función mimética, según Elías y Dunning (1992), la otra razón de ser de las actividades recreativas es su función socializadora. Si en Freud (2011) encontramos que cierta unión y formaciones comunitarias basadas en relaciones de “amor inhibido na meta” encuentran en la persecución de un otro en quien depositar su agresividad un apoyo psicológico, resaltemos aquí un carácter más general que el de la persecución – no por considerarlo menor, ya que claramente no lo es – y centremos nuestra atención en lo que puede representar, la exteriorización de una emoción, generada por un sentimiento en común.

En las actividades recreativas para Elías y Dunning (1992), hay un debilitamiento de los procesos de pensamiento que pueden ser considerado como relativamente impersonales, heterocondicionados, o no emocionales y con un alto grado de control de las emociones. En consecuencia, se refuerzan los procesos emotivos y toman peso las acciones que se hacen para sí mismo. Estas acciones y pensamientos estarían apoyadas en un proceso interpersonal y social. Si en la sociedad, y durante las actividades no recreativas se hace necesario una represión severa de las manifestaciones y formas de comunicación que se fundan en emociones fuertes, en las actividades recreativas puede

considerarse que las normas toman características propias⁵³.

“La sociabilidad como elemento básico del ocio desempeña un papel en la mayoría de las actividades recreativas, si es que no en todas ellas. En otras palabras: un elemento del goce es la estimulación agradable que se experimenta al estar en compañía de otros sin compromiso alguno, sin ninguna obligación para con ellos salvo las que uno esté dispuesto a aceptar” (ELIAS; DUNNING, 1992, p. 151).

Según los autores antes citados, esto podría interpretarse como una “emotividad abierta e intencionadamente amistosa”, la que se diferencia de la que se presenta en los relacionamientos que se dan en los espacios no recreativos. En cuanto el juego es la matriz y la característica más propia de la recreación, la definición más clásica de Huizinga sobre el juego – basándose en la descripción de sus características más formales – podría cobrar sentido para describir cualidades de la recreación y lo recreativo, o al menos para pensar esa cualidad lúdica que presenta. Si para huizinga el juego se puede caracterizar como:

“[...] uma atividade livre, conscientemente tomada como *não séria*, e exterior a vida habitual, mas ao mesmo tempo capaz de absorver o jogador de maneira intensa e total. É uma atividade desligada de todo e qualquer lucro, praticada dentro de limites espaciais e temporais próprios, segundo uma certa ordem e certas regras. Promove a formação de grupos sociais com tendência a rodearem-se de segredo e a sublinharem sua diferença em relação ao resto do mundo por meio de disfarces ou outros meios semelhantes” (HUIZINGA, 2012, p. 16).

⁵³ Cabe aclarar que en el sentido que los autores utilizan la noción de norma para referirse a los códigos de relacionamiento y las conductas socialmente aceptables en las actividades recreativas, aproximándose más a la idea de regla - en tanto una de las características fundantes del juego - para Huizinga (2012), que para otras nociones como puede ser la utilizada por Parsons - a quien nos referimos por ser utilizado por los autores.

Para el caso de las actividades recreativas, la condición de incierto, separado ficticio y fundador de un orden, cobran gran relevancia en términos descriptivos y en tanto caracterización de su “cualidad lúdica”. Las manifestaciones sociales son las formas que toma el juego en la medida que se presenta como construcción histórica socialmente reconocida en cuanto tal. Además de representar sus manifestaciones más elevadas, permitiendo una identificación y descripción más inteligible – de las actividades que fácilmente reconocemos como juego. Son estas formas las que Huizinga (2012) va a escoger para abordar la relación entre juego y cultura. Al contrario de los juegos más primitivos – que en términos de Caillois constituyen la categoría de *paidia* – estas formas “elevadas” del juego, son más fáciles de describir por poseer una forma más nítida y articulada, trazos más variados y visibles, en donde se pueden identificar elementos del juego en general y de los “juegos sociales” en particular.

Es necesario tomar la advertencia que realiza Huizinga (2012), sobre que el juego es ante todo una actividad voluntaria, la que deja de ser juego al momento que se encuentra sujeta a ordenes en lo que respecta a jugar, convirtiéndose así en una imitación forzada de esa actividad. Si lo voluntario remite a cierta libertad – la que en términos del autor bastaría para sacar el juego del curso natural de la evolución –, ésta, simplifica el debate filosófico al residir en el simple hecho de jugar por gustar de jugar. Si el objetivo de la libertad de movimiento en el caso de la CNEF, es la creatividad, el programa buscará ofrecer al “educando” experiencias que incentiven y favorezcan su capacidad de descubrir nuevas relaciones entre elementos cinéticos ya disponibles, “el movimiento expresivo es comunicativo, supone al otro y las nuevas formas logradas, enriquece y satisface al individuo. Todo cuerpo en acción tiene su propio ritmo, el que en buena parte es el resultado de un juego creativo. El juego en sí y el ritmo como tal, son fuentes de inventiva” (CNEF, 1988d, p. 5).

Es interesante el hecho de que, más allá del juego nunca ser impuesto por la necesidad física o por el deber moral, este, puede tornarse una necesidad en función al placer por él experimentado, lo que podría tornarlo indispensable para el individuo. Tampoco puede ser considerado una tarea “sendo sempre praticado nas horas de ocio” (HUIZINGA, 2012, p. 11). Entonces, a partir de acá es que se define las primeras dos características del juego, “ser libre” y “no ser la vida corriente” o “vida real”. Doble caracterización – va a decir el autor – en esta segunda característica, por un lado, lo ubica fuera de la órbita de lo cotidiano, y por el otro, lo constituye en un artificio que se enmarca en

el registro de lo simbólico en tanto significativo, en donde ahora sí, el elemento temporal cobra una gran centralidad.

Ser desinteresado estaría siendo su tercera característica, en este sentido, Huizinga (2012) afirma que:

“Visto que não pertence à vida comum, ele se situa fora dos mecanismos de satisfação imediata das necessidades e dos desejos e, pelo contrário, irrompe este mecanismo. Ele se insinua como atividade temporária, que tem uma finalidade autónoma e se realiza tendo em vista uma satisfação que consiste nessa própria realização. É assim que em primeira instancia ele se nos apresenta: como um *intervalo* em nossa vida quotidiana” (HUIZINGA, 2012, p. 11).

En este sentido queda más que claro que el juego estaría más allá de la vida del viviente o del cuerpo biológico y sus necesidades. Igualmente, el autor remarca su contribución para la prosperidad del grupo social. Se distingue entonces de la vida común, por una cuestión espacial y temporal, por su aislamiento y limitación podríamos decir. Presenta una clara determinación en cuanto a su comienzo y su finalización “Enquanto está decorrendo, tudo é movimento, mudança, alternância, sucessão, associação, separação” (HUIZINGA, 2012, p. 12). Su limitación espacial aparece de forma más evidente que la delimitación temporal. Es en esta característica de su limitación que se fija como fenómeno cultural, convirtiéndose en creación y memoria, la que se transmite y constituye en tanto tradición. Su capacidad de repetición a nivel de lógica y estructura interna se torna una de sus cualidades fundamentales. No es casual que algunos contenidos presentados por el programa de recreación estén constituidos por deportes, danzas tradicionales y juegos tradicionales (CNEF, 1988a), todos elementos que presentan una estructura bastante estabilizada y que a pesar de las variaciones que puedan sufrir en su estructura en el momento que acontecen bajo la forma de juego, siguen siendo socialmente reconocidas como tales.

Una de las expresiones más reiteradas y características más resaltadas en las tematizaciones realizadas por algunos autores, es que dentro del espacio de juego reina un orden específico y absoluto (CAILLOIS, 1990, HUIZINGA, 2012; SCHEINES, 2003), en ese sentido el juego crea orden y es un orden. Perfección temporaria y limitada, orden suprema y absoluta, se presentan como valor y carácter

propio del juego “É talvez devido a esta afinidade profunda entre a ordem e o jogo que este, como assinalamos de passagem, parece estar em tão larga medida ligado ao domínio da estética. Há nele uma tendência para ser belo” (HUIZINGA, 2012, p. 13), elemento observable en la centralidad que la forma ocupa en lo que entendemos como juego. En esa proximidad con el ámbito de la estética es que su descripción es atravesada por expresiones como “tensión”, “equilibrio”, “compensación”, “contraste”, “variación”, “solución”, “unión”, “separación”. Todos elementos que nos permiten describir la tensión que el juego suscita – sobre todo Huizinga resalta esta condición en relación a la competición como la instancia en la que más tensión presenta el juego – y que se materializa en una de sus características más resaltadas, la condición de que el juego es incierto, punto en el que radica su valor ético, ya que en la incertidumbre se ponen en juego las cualidades del jugador. Ese valor ético es el que establece que ante todo deseo de ganar el jugador debe apegarse a las reglas, “a desobediência às regras implica a derrocada do mundo do jogo. O jogo acaba: o apito do árbitro quebra o feitiço e a vida real recomeça” (HUIZINGA, 2012, p. 14). En función a la regla se constituyen alianzas y colectivos, los que definen un adentro y un afuera, “somos diferentes y hacemos cosas diferentes”. En algún punto esto también representa un aire mágico y de misterio que caracteriza al juego, en donde, en el mismo sentido en que hacíamos referencia a la función socializadora de las actividades recreativas, evoca cierta atracción en la implicación de un otro, en este caso:

“As comunidades de jogadores geralmente tendem a tornar-se permanentes, mesmo depois de acabado o jogo [...] a sensação de estar separadamente juntos , numa situação excepcional, de partilhar algo importante, afastando-se do resto do mundo e recusando as normas abituais, conserva a sua magia para além da duração de cada jogo” (HUIZINGA, 2012, p. 15).

En este sentido, la satisfacción que se encuentra en asistir a espacios destinados a la interacción en términos de “integración en un nivel superior de emotividad abierta”, que a diferencia de para Caillouis (1990) que la emoción radica en cierto tipo de reconocimiento, en el caso de Elías y Dunning (1992), la emoción radica en el hecho de disfrutar de la compañía mutua. Para el primero, uno de los elementos centrales de la emoción en “la función social de los juegos” se encuentra

en la demostración de una habilidad ante otros, en el caso de los segundos, “gozar de la calidez emocional, la integración social y la estimulación que produce la presencia de otros – una estimulación en juego, sin serios compromisos y sin riesgos consustanciales a ellos – en un nivel superior a los que son posibles en cualquier otra esfera de la vida” (1992, p. 152). Algo así como una necesidad de establecer un orden particular en relación al contacto e interacción con otros individuos. En esta situación los autores resaltan como una de sus características principales la apertura a nivel emotivo, en tanto contrapartida a la fijación de las formas correspondientes a las rutinas, “[...] en este tipo de actividad recreativa lo que la gente busca es una estimulación y excitación agradable de las emociones, es decir, el reforzamiento de determinadas clases de tensión estando en compañía de otros” (ELIAS; DUNNING, 1992, p. 153).

Es interesante poder remarcar en relación a esta función de las actividades recreativas, otra de las características principales del juego: la incertidumbre. Si en los espacios destinados a la interacción e integración, remarcamos que las actividades recreativas presentan un alto grado de “emotividad abierta”, este elemento representa un riesgo siempre presente que forma parte del placer. Si en un desafío el límite de lo que está socialmente permitido, al punto de traspasarlo en compañía de otros, se añade un plus en términos de tensión, es en la imprevisibilidad de las consecuencias que estas situaciones puedan acarrear que radica su incertidumbre, lo que se puede traducir en un aumento de placer – o goce.

Según Elías y Dunning (1992) en las actividades recreativas reside la posibilidad de identificar un amplio campo para el goce personal caracterizado por su corto plazo, profundidad y espontaneidad, relacionado a ciertos tipos de tensión placentera. De acuerdo con esto, las actividades recreativas siempre implican la aceptación de cierto nivel de riesgo, el cual se encuentra muy relacionado a la tensión y emoción suscitada por la actividad que se realiza.

“Todas entrañan la aceptación de algún tipo de riesgo. Tienden a desafiar la estricta reglamentación de la rutinizada vida de las personas sin poner en peligro su subsistencia ni su posición social. Permiten que la gente se relaje o se burle de las normas que gobiernan su vida no ociosa, y que lo haga sin ofensa para su conciencia o para la sociedad” (ELIAS;

DUNNING, 1992, p. 127).

Es en este sentido, que según los autores, la forma que toman las normas en las actividades recreativas se corresponden a la imagen de las reglas del juego, en donde a pesar de gozar de una condición de socialmente aceptado, esa condición refiere a la posibilidad de distanciarse en cierta medida de las normas que refieren a la normalidad, en donde “las normas del tipo de ley moral se centran en el individuo, las del tipo de regla de juego se centran en el grupo mismo” (ELIAS; DUNNING, 1992, p. 127).

Los juegos entonces, pueden funcionar como modelo para establecer algunas de las características de las actividades recreativas. Si para Huizinga (2012) en su intensidad, fascinación y capacidad de excitar, reside la característica principal del juego, para Elías y Dunning los sentimientos generados por este tipo de actividades no siempre corresponden a la significación habitual de los sentimientos, compartiendo por momentos, extremos opuestos en una operación de resignificación, en donde:

“En general, no es más que la inadecuación de nuestros conceptos tradicionales y de nuestras herramientas lingüísticas lo que hace difícil expresar y entender que, en las ocupaciones recreativas, sentimientos aparentemente antagónicos tales como el miedo y el placer, no sólo no se oponen (como «lógicamente» parece) sino que son partes inseparables de un proceso de gozo recreativo; pues las satisfacciones que el ocio proporciona sólo pueden ser conceptualizadas como procesos” (ELIAS; DUNNING, 1992, p. 134)

En estas alternancias entre sentimientos antagónicos característicos de la tensión emociones presentes en el juego podemos decir radica parte de la cualidad lúdica de la recreación y lo recreativo, en donde también se materializa la carga de incertidumbre por lo que pueda ocurrir. En oposición a esto, los espacios no recreativos hacen que nos controlemos a nosotros mismos; es decir, nos ponen en condiciones para no mover nuestro cuerpo, para no actuar en el momento en que nos sentimos impulsados a hacerlo, o para actuar de un modo distinto al que nuestros impulsos y emociones espontáneos nos empujan. En esto radica la motilidad en tanto forma elemental en la que se manifiesta la

activación emocional en las actividades recreativas (ELIAS; DUNNING, 1992).

Si como señalamos anteriormente, para Elías y Dunning (1992), las actividades recreativas presentaban una función socializadora, debemos señalar que también presentan una “función mimética”. La esfera «mimética»⁵⁴ presenta como uno de los elementos centrales del goce, la experimentación de emociones en compañía de otros. Esa experiencia presenta la característica de no representar un compromiso ni obligación, más allá de las aceptadas “abierta e intencionadamente”, diferenciándose en ese sentido de las relaciones interpersonales establecidas en los ámbitos no recreativos.

“[...] también en este caso se verá que lo que las personas esperan de sus ocupaciones recreativas no es sólo, como suele decirse, «relajación» sino más bien estimulación y alboroto. En este tipo de actividad recreativa lo que la gente busca es una estimulación y excitación agradable de las emociones, es decir, el reforzamiento de determinadas clases de tensión estando en compañía de otros” (ELIAS; DUNNING, p. 153).

Por “mimético” se va a entender una relación especial entre la vida corriente y este tipo de actividades recreativas. Estas, últimas no representan simplemente una imitación o representación de las primeras, sino una experiencia particular, en donde comportamientos y emociones de la vida ordinaria se resignifican en un ambiente de permiso y diversión, exentos, en parte, de los riesgos que implica la expresión de las emociones fuertes en público. De este modo, “provocar un determinado tipo de emoción es la esencia de todas las actividades

⁵⁴ En el contexto de los acontecimientos miméticos, las personas pueden experimentar, y en algunos casos actuar movidos por el miedo y la risa, la angustia y el amor, la empatía y la enemistad, la amistad y el odio, así como por muchas otras emociones y sentimientos también presentes en su vida no recreativa. Pero en este contexto mimético todos los sentimientos y, llegado el caso, los actos emocionales conectados con ellos, son transpuestos a otra frecuencia, con lo cual se vuelven menos punzantes. Incluso el miedo, el horror, el odio y otros sentimientos que comúnmente están lejos de ser agradables, junto con sus correspondientes acciones, trasladados a la escena mimética se relacionan, en mayor o menor medida, con sentimientos de gozo (ELIAS; DUNNING, 2012).

recreativas miméticas” (ELIAS; DUNNING, p. 155).

Uno de los elementos curiosos en el trabajo de Elías y Dunning (2012) es que, a pesar de marcar algunas críticas a los abordajes sociológicos sobre el ocio por estar centrados en el trabajo, al final del capítulo intitulado “El ocio en el espectro del tiempo libre”, afirman que las actividades miméticas al igual que las otras actividades recreativas tienen como función ser “antídoto contra las rutinas de la vida” (p. 156). Por lo que es fácil aceptar la afirmación de que, en las sociedades altamente industrializadas, encontramos gran número de instituciones dedicadas a las actividades recreativas. Estas tienen por objetivo:

“[...] la producción de emoción mimética como punto de cristalización de un amplio espectro de otras experiencias. Esta tarea altamente especializada agrupa instituciones y actividades miméticas generalmente clasificadas en compartimientos separados, tales como el entretenimiento y la cultura, los deportes y el arte (ELIAS; DUNNING, 1992, p. 156)

Una de las características de las actividades recreativas radica en la equilibración de tensiones, entre, los deseos de estimulación emocional de los individuos y las autoridades estatales que vigilan a los primeros para que este relajamiento se mantenga dentro de límites socialmente aceptados (ELIAS; DUNNING, 1992). Siendo así, la recreación, en la medida en que se supone una alternativa al tiempo de trabajo, no se subvierte, alejándose de una forma que sería natural y originaria de esparcimiento en dirección a una forma de función disciplinante, sino que, en tanto necesidad de tensión que escape a lo cotidiano, como sugieren Seré y Vaz (2015) se constituyen como tal – natural y originaria – en el centro mismo del dispositivo biopolítico.

III

Algunas de las actividades propuestas – sino todas – a nivel de las políticas de educación física, actúan – o pretenden – como fuente de placer, generando efectos a nivel de las relaciones con el otro, bajo la forma de “amor inhibido en la meta”. Encontramos, así, que las referencias a la comunidad y la formación de grupos han sido una constante en el recorrido realizado hasta ahora. La orientación de la disponibilidad de tiempo libre para la realización de actividades significativas y de interés para el individuo, se entrelazan con las costumbres y tradiciones de un lugar y un colectivo, en donde la tarea que se propone la CNEF, es la de preservar a la vez que incrementar estas últimas. En términos de Huizinga (2012) las comunidades de jugadores encuentran altos grados de placer en la diferenciación a partir de la identificación con una práctica determinada que comparten.

En este sentido, y ya refiriéndose propiamente a las actividades, se enfatiza por parte de la CNEF la necesidad de superación de las sesiones de psicomotricidad por medio de propuestas que permitan que las conductas motrices se afinen y diversifiquen, dejando al niño tiempo suficiente para conocer las acciones de su cuerpo, permitiéndole jugar con las variaciones a nivel de espacio y tiempo, como también aumentar sus capacidades de acción y decisión. En estas actividades, el niño debe encontrar el placer de moverse en función a sus deseos e impulsos, en donde la indicación es que las actividades siempre se desarrollen en un ambiente de segura afectividad y en una atmósfera de placer⁵⁵ (CNEF, 1988c). Para Freud (2011), el programa de ser feliz que nos impone el principio de placer es doblemente imposible, irrealizable e irrenunciable, y en el marco de este programa consideramos se intenta dotar de sentido tanto las políticas de la CNEF, como su alto contenido lúdico expreso en los documentos.

En consecuencia, de esto, es necesario establecer un modelo educativo en donde la libertad y el placer ocupen un lugar esencial y es en ese sentido que la recreación se presenta como una estrategia en dicho establecimiento. En el punto sobre los aspectos didácticos y metodológicos del programa de “Nivel Escolar”, se presentan como postulados básicos y pautas orientadoras para el docente algunas

⁵⁵ A pesar de que esta referencia autotélica a las actividades de educación física, siempre está presente la indicación a integrar nociones de seguridad e higiene (CNEF, 1988d).

referencias a cómo desarrollar las actividades de enseñanza. El movimiento libre y la experimentación, con un uso muy reservado de las actividades analíticas – si fuera necesario en caso de corrección postural – son consecuencia y constitución de una propuesta que se dice consciente del lugar central que ocupa el juego en el desarrollo de la vida del niño, para afirmar que “[...] todas las áreas y en particular en Educación No Formal encontrarán la pronta adhesión de aquel (el niño) si son presentadas y vividas en un ambiente de juego [...]”⁵⁶ (CNEF, 1988c, p. 57).

El programa de “Nivel Medio” afirma que “En esencia la Educación Física debe ser científica, técnica, pedagógica y educativa [pero sobre todo lo que nos interesa acá, es la referencia a que] No debe ser impuesta autoritariamente y ha de adecuarse a las necesidades e intereses del alumno, con sentido realista”⁵⁷ (CNEF, 1988d, p. 8). A su vez, se propone que a medida que madura el individuo, su participación a nivel programático y de elección debe ser mayor⁵⁸. También en el caso de los docentes, la referencia es que el programa “En ningún caso debe verse un imperativo forzoso o una sustitución en menoscabo de la capacidad formativa de los profesores” (CNEF, 1988d, p. 57).

Dos elementos llaman la atención en este punto, no por diferentes, sino, por continuar una línea constante, en primer lugar, la referencia a que el programa no es un imperativo forzoso por ende su – pretendido – carácter no normativo y, por otro lado, resaltar el marco de “Educación No Formal” en el que se inscribe el programa (CNEF, 1988d). Estos enunciados se encuentran directamente relacionados con las directrices establecidas por la dirección técnica general de la CNEF.

⁵⁶ El comentario entre paréntesis es nuestro.

⁵⁷ Los comentarios entre corchetes son nuestros.

⁵⁸ Cerrando el – extenso – punto sobre el programa y su comprensión, se vuelven a repetir algunos postulados como que, cuando el joven termine el ciclo medio ya esté preparado para una práctica de por vida de la actividad física, el carácter libre y voluntario de la Educación no formal en contraposición a la educación formal, y que la primera presenta un atractivo natural que el hombre muestra hacia ella. Vuelta a la naturaleza, pasaje de del cuerpo a la conciencia, de lo dirigido a lo espontáneo; son algunas de las posibilidades de reflexión que nos permiten abordar este fenómeno, que sea cual sea la opción elegida, en todas nos vamos a encontrar con una idea de sujeto, solidaria a las formas de gobierno modernas y el espíritu de una época en la que se actualizan las tecnologías del yo en tanto deseo de actuar conforme a las normas (CNEF, 1988d).

En virtud de ello, se espera que el ofrecimiento de actividades planeadas, sistemáticas y educativas, sea libremente elegidas por el alumno y puedan asegurar mejores resultados inmediatos y a futuro.

La influencia ajena es lo que determina en la constitución psíquica del hombre, significados a nivel de lo que está bien y lo que está mal, en donde cierta carga de elementos considerados positivos, y que por oposición a un régimen anterior se constituyen en tanto ideales democráticos, y más particularmente, ideales de lo que podría llegar a interpretarse como una educación democrática de los cuerpos, la que se constituye, legítima y cobra sentido, más en su negatividad, que por condiciones propias. Es ese un contexto, en donde la idea de lo lúdico toma un lugar central y la figura de la comunidad es constantemente evocada – que a pesar de su laxitud y problema conceptual que esta implica, podemos asociarla a altos grados de seguridad y restricción de la voluntad del individuo en función del grupo –, que visualizamos una estrategia biopolítica exacerbada, en la que se busca intensificar los procesos de subjetivación y adhesión a cierta sensibilidad hacia los usos del cuerpo y el tiempo libre.

El amor y el miedo – y un posible correlato en el placer y el sufrimiento –, entonces, aparecen como elementos centrales a partir de los cuales los individuos se someten a las influencias externas. Al respecto, señala Freud (2011) que el peligro solo aparece cuando somos descubiertos por la autoridad, sólo superando esto, es que se llega a ese estado de conciencia de una autoridad internalizada por el establecimiento de un “Superyó”. La comunidad, así, se constituye como un Superyó, que sobre su influencia procede gran parte de la evolución cultural. En el caso de las actividades recreativas, señalan Elías y Dunning (1992, p. 128), es ésta – la comunidad –, la que va a determinar las normas específicas que regulan las interrelaciones, tanto a nivel de los individuos, como a nivel de la relación entre las actividades recreativas y no recreativas. En el caso de Huizinga (2012), a esta situación de recusar las normas habituales que rigen las relaciones de los hombres, se puede asociar una de las características fundantes del juego, “no ser la vida corriente”.

Si ya presentamos la referencia que se hace en los programas de la CNEF a la opción no formal en relación a la Educación Física. La que se presenta como “un cambio del rol de profesor”, en donde traspasar los límites de los espacios tradicionales de actuación implica una proyección hacia la comunidad, en donde esta última, aparece en tanto objeto de intervención y objeto que se produce. Es necesario, entonces, resaltar que las principales preocupaciones que van a presentar los

programas al respecto, tienen que ver con las condiciones de vida – distinguiendo actividades para zonas rurales y para zonas urbanas – e intereses de la comunidad, “Intereses de la comunidad en lo referente a un espíritu o mística orientada hacia una determinada actividad física” (CNEF, 1988b, p. 9). Según la CNEF, los principios de continuidad, variabilidad y alternancia se remarcan a la hora de realizar indicaciones sobre la planificación, siendo necesario tener en cuenta el sexo, la edad, la experiencia del grupo, sus características físicas y sus intereses, todo un acumulado de datos que permite objetivar a los grupos e individualizarlos, en donde seguridad y salud, son dos elementos que deberían estar siempre presentes en la planificación (CNEF, 1988b). Así, podríamos insinuar que la comunidad, se presenta como una objetivación y caracterización, en una suerte de fragmentación de la población que permite desarrollar propuestas más específicas, que fundadas en una cierta identificación común y haciendo usufructo del atractivo que esto implica, aumenta su capacidad y efectividad en términos de adhesión. También en referencia a la relación entre comunidad y recreación, vamos a encontrar que ésta última “Es por consiguiente una actividad educativa, que a nivel extra-escolar y extra-laboral, promueve el desarrollo intelectual, psíquico y físico del individuo y la comunidad, brindándoles además satisfacciones y experiencias placenteras” (SAJON, S/F apud CNEF, 1988a, p. 10). Esta relación, aparece como una referencia a la idea de progreso, ya que en el programa de “Nivel Medio”, este nuevo modelo, constituye un intento de llevar a la práctica un nuevo enfoque sobre la Educación Física, “al servicio de la comunidad”, rompiendo tradicionales moldes conservadores (CNEF, 1988d). Algo que se presenta como paradójico es que este nuevo modelo, a la vez que significa una cierta idea de progreso, en donde rompe con “tradicionales moldes conservadores”, también tiene la función de mantener y acrecentar las costumbres y tradiciones del barrio, región o país, a través de actividades que les son propias y las caracterizan – danza, canto, juegos, deportes, música, etc.–, manteniendo vigentes programas que tengan en cuenta estos elementos, muchas veces olvidados al paso de nuevas generaciones, obrando como transmisor de cultura y actividad social (CNEF, 1988d), una clara contradicción al momento de fundamentar porque reproducir unas prácticas y otras no.

En la consideración que realiza Huizinga (2012), al comienzo de su trabajo “Homoludens”, de que por el juego y en el juego la civilización se desarrolla. El juego se toma desde una perspectiva histórica y cultural, y es en ese análisis, que le adjudica un lugar central

para la civilización, en tanto exponente más claro de la cuestión lúdica. El autor afirma que el juego en sus definiciones presupone siempre a la sociedad, la invitación a jugar implica siempre cierto número de rituales actitudes y gestos. El juego, por tanto, sería una función significante. Éste implica algo que excede las necesidades inmediatas de la vida biológica, confiriendo un sentido particular a la acción, “Las grandes actividades arquetípicas de las sociedades humanas son desde su inicio, enteramente marcadas por el juego” (2012, p. 7).

Si es posible pensar que cada época particular forma un Superyó, por lo que habría que pensar cuál es la relación entre ese Superyó de una época y la idea de una experiencia posible de una época, en términos de posibilidades de pensamiento y relaciones – con los otros y consigo mismo –, apoyadas en una episteme y una sensibilidad determinadas. Otro elemento central, es pensar cómo ese Superyó se inmiscuye en los juegos de verdad, y en la relación sujeto, verdad y poder, estableciendo formas socialmente legitimadas para las actividades recreativas, que determinan el gusto y la devoción de los individuos por éstas, definiendo lo que en palabras de Caillois sería una domesticación de la paidia, dando lugar a las formas ludus⁵⁹ del juego. En algún punto, según Freud (2011, pp. 70; 71; 89; 90), el Superyó de la cultura desenvuelve ideales y eleva las exigencias de estos, en donde las exigencias que refieren a las relaciones de los seres humanos entre sí toman la forma de una ética. Es así que “a consciência é produto da renúncia instintual o de que esta (a nós imposta do exterior) cria a consciência, que então exige mais renuncia instintual” (FREUD, 2011, p. 75), lo que se puede traducir en el aumento de los umbrales de tolerancia de la violencia que Elías (2009) coloca en un lugar central en su teoría de los procesos civilizatorios.

⁵⁹ Roger Caillois (1990), se va a referir a la existencia institucional de los juegos a partir de una metáfora – que titula uno de los apartados sobre la clasificación de los juegos– que refiere al pasaje “de la turbulencia a la regla”. En este pasaje el autor va a identificar dos “formas” que pueden adquirir los juegos , por un lado la libertad que es el motor primero del juego , en tanto poder original de improvisación y de alegría general lo va a llamar “paidia”, en el otro extremo, va a identificar una dificultad gratuita, necesitada de especialización y conocimiento, en donde la improvisación se ve restringida y a la que va a atribuir una intención civilizadora, a esta forma la va a llamar “ludus” (p. 47- ss).

IV

Si las actividades propuestas por la CNEF en el marco de un nuevo modelo, se pueden presentar como fuente de placer, decíamos también, representan una demostración de fuerza, a partir de un espacio reservado para la exteriorización del “hombre de acción”. Este es un elemento que junto con el anterior pueden ser pensados a partir de su función económica, sobre todo, en términos de energía libidinal. En este sentido – y olvidando grandes eventos del siglo XX – se afirma por parte de la CNEF (1990) que el deporte es el fenómeno sociológico más sorprendente del siglo, en función a su gran explosión y expansión. Se va a decir que sus dos principales formas son la del aprovechamiento del tiempo libre y la del espectáculo en tanto atracción para las multitudes. Funciones, éstas, que según la CNEF excederían el ámbito del deporte propiamente dicho, vinculándose a otros campos como serían la medicina, la enseñanza, la cultura, las artes, la urbanización, la industria, el turismo y la economía, “Constituyéndose en un arma fundamental de bienestar social al estar estrechamente e indisolublemente ligada a la salud, la educación, el uso adecuado del tiempo libre, estilos de vida útiles y al entendimiento de los miembros de las comunidades e incluso entre ellas” (CNEF, 1990, p. 46). Si podemos dar por aceptado que el deporte, en tanto práctica corporal específica ocupa un lugar privilegiado en los programas, podemos ver que además de sus características agonales y lúdicas, se intenta resaltar cierta propiedad a nivel de valores éticos, biológicos, sociales y psicológicos (1988b).

El programa de “Educación Deportiva” (CNEF, 1988b) es el que se presenta de forma más programática. Como mencionamos, en dicho documento el deporte se define en tanto “diversión de origen espontáneo”, la que se forma a partir de un impulso lúdico, con aspiración a niveles cuantificables de rendimiento, representando una instancia en la que se pone a prueba las capacidades tanto físicas como mentales del individuo. En la revista “El Deporte, la Educación Física y la Recreación” (CNEF 1990), se señala el direccionamiento del trabajo de la CNEF en el primer quinquenio post dictadura, para que, el deporte, la recreación y la educación física, sean accesibles a todos los ciudadanos. Ofreciendo una gran posibilidad de elección a los alumnos y una progresión formativa que lo hará hábil en la práctica de algún deporte, se pretende, crear conciencia, dar facilidades, crear programas y realizar acciones concretas (CNEF, 1988b). Esta tarea realizada constituye el camino establecido por la comisión para alcanzar lo proyectado: “que cada día más personas practiquen deporte como

opción voluntaria y convencida, y no solo como competencia, que les permita estar prontos para vencer” (CNEF, 1990, p 5). Por otro lado, estas acciones podrían presentarse como base para alcanzar una política en deporte, que en palabras de Julio César Maglione Presidente de la CNEF en ese período, era anhelada por quienes se desempeñan en el ámbito del deporte y se preocupaban por el lugar asignado a este en la constitución vigente en ese momento – representada por las reformas constitucionales realizadas en el año 1967⁶⁰ –, remarcando que en la dispersión de elementos constitucionales y, de disposiciones legales y administrativas, se encuentra un vacío que no proporciona para el deporte un marco general en términos de una política de Estado. En virtud de esto, se afirma que: “nos falta el conjunto normativo, que recoja los principios políticos, orgánicos y estructurales que rigen en nuestro país, el fenómeno deportivo y de la educación física” (CNEF, 1990, p. 47). La preocupación y reclamo era no haber considerado “[...] la tendencia moderna que consagra como una de las responsabilidades primordiales del Estado, la promoción del Deporte y solo se ocupa de la educación física como factor de la salud y la higiene pública o como actividad cultural” (CNEF, 1990, p.47), afirmando que las manifestaciones vinculadas al deporte y la recreación estarían englobadas en el concepto de educación física que designa el organismo que rige a nivel estatal estas manifestaciones⁶¹.

⁶⁰ En el programa de “Educación Deportiva” (CNEF, 1988b), al momento de señalar las limitaciones a su desarrollo, entre estas aparece en primer lugar la ausencia de antecedentes en la práctica de los deportes; seguido por la imposibilidad de desarrollar la totalidad de la enseñanza deportiva, la ausencia de límites entre las edades, los niveles económicos y sociales, capacidad docente y el ámbito de trabajo. También aparece la referencia a la falta de materiales, los niveles de formación de los profesores y el corto tiempo de elaboración de las propuestas (CNEF, 1988b, p. 9).

⁶¹ En la revista “El Deporte la Educación Física y la Recreación” (CNEF, 1990, p. 49) se encuentra el texto del anteproyecto de Ley del Deporte la Educación Física y la Recreación, presentado al Ministerio de Educación y Cultura. Dicho documento proponía la creación del Consejo Nacional de Educación Física Deportes como un servicio descentralizado, el cual además de sus nuevas funciones, absorberá las ya desarrolladas por la CNEF, que era el organismo estatal dedicado a la temática. Un elemento a señalar a pesar de no trascender en nuestro análisis es la pregunta por la conformación del organismo, ya que en esa respuesta se encontraba la disputa por la dirección de la temática a nivel Nacional. Básicamente en las

Si inicialmente el deporte se presenta como ocio y esparcimiento (CNEF, 1988b), la organización del programa deportivo establece un desarrollo formativo, en donde podríamos afirmar que a medida que se avanza en edad y en la práctica, el componente lúdico queda menos explícito o se explicita cada vez más la pretensión o posibilidad de una práctica que tiene como objeto el alto rendimiento. De acuerdo con esto, dicho desarrollo se organiza en función a una “orientación pedagógica” dirigida a cada grupo de edades, representando una gran posibilidad de elección para los individuos que realizan alguna de las actividades propuestas y una progresión formativa que lo hará hábil en la práctica de algún deporte. Entre las orientaciones encontramos “Elemental (6-7 años)”, “Orientación hacia el deporte (8- 9 años)”, “Iniciación deportiva (10- 12 años)”, “pre deporte (13- 15 años)”, “Especialización deportiva (16- 18 años)” y “Deporte (19- 35 años)”. A su vez cada orientación pedagógica tiene objetivos organizados en: I. Educación psico motora, II. Desarrollo afectivo y comportamiento social, III. Desarrollo de la comprensión y la capacidad creadora. En función a cada uno de estos objetivos entonces es que el programa propondrá contenidos, actividades sugeridas, énfasis y recomendaciones, a partir de los cuales es posible observar una disminución de las propuestas que aparecen bajo la forma de juegos y un aumento de actividades bajo la forma de ejercicios analíticos y

memorias se plantean dos modelos, o dos sistemas diferentes, uno en el que el monopolio se encontraba en manos del estado y la iniciativa privada era menor, y otros en donde la iniciativa queda a nivel de instituciones privadas como federaciones, clubes y empresas. Es claro el modelo propuesto por el sistema uruguayo en donde el Estado debería promover y apoyar estas iniciativas como también ejercer de contralor, es posible pensar que dicha exposición realizada en las memorias es una extensión casi que insignificante pero presente de la guerra fría, que se posiciona de forma tímida en uno de los lados. “No hace falta aclarar que el Uruguay pertenece a los dos grupos, con predominancia en el segundo y que por lo tanto, nuestra legislación debe reconocer primordialmente las atribuciones y responsabilidades de las asociaciones deportivas, sin perjuicio de la indispensable participación estatal, impulsando y controlando tanto el deporte de masas como el de alta competencia” (CNEF, 1990, p. 47). Este asunto se intentaría resolver en el artículo 5to de dicho proyecto en donde se define una participación mixta en cuanto a la representación y su conformación por actores estatales y representantes de los diversos sectores asociados al deporte.

desarrollo físico.

5. CONSIDERACIONES FINALES

El trabajo desarrollado se centró en el análisis de discursos sobre recreación presentes en políticas en Educación Física del Estado uruguayo, en el periodo posterior a la última dictadura cívico-militar. Pensar dichas políticas en tanto políticas del cuerpo, en su estrecha relación con las estrategias modernas de gobierno, constituye la idea general que guió esta investigación en su transcurso. Es así que se intentó identificar los elementos constitutivos de lo que se presentó como recreación y recreativo – tanto a nivel conceptual como de las prácticas que se presentaban bajo ese rótulo – a la interna de la CNEF, entendiendo a dicho órgano como el principal ámbito en donde estas prácticas eran puestas a funcionar en las estrategias de gobierno y en donde a su vez encontraban un espacio de legitimación en la órbita estatal.

Partiendo del análisis de los documentos consultados, consideramos, fue posible identificar y describir prácticas vinculadas al tiempo libre de los individuos – que a nivel propositivo podríamos decir de la población – que tomaban forma y sentido en las estrategias de ejercicio del biopoder, solidarias al espíritu de una época, caracterizado por un Estado abocado al restablecimiento de la democracia.

En este sentido, es que se realizó un análisis conceptual de los diferentes elementos que constituían lo que podríamos considerar una definición de la recreación y lo recreativo a la interna de la CNEF. Así, fue posible identificar elementos conceptuales que nos permitieron pensar para el caso uruguayo la constitución de una corriente de la educación física, que a la vez que explicita su cualidad lúdica – elemento constitutivo de la educación física en tanto forma de educación del cuerpo que viene a sustituir a la *gimnástica* según Crisorio (2007) – por medio de su característica recreativa – aparentemente en detrimento de otros elementos que constituyen su matriz epistemológica –, va a instaurar una separación con lo que se empieza a constituir como campo de la recreación en el Uruguay⁶².

Fue entonces, que partiendo de las problemáticas inherentes al concepto de recreación y sus definiciones, pudimos identificar de forma

⁶² Este va a comenzar a dibujarse a partir de un ámbito – o varios mejor dicho – de actuación determinado y la constitución de diferentes niveles de profesionalización y formación. Igualmente consideramos esto no representa un desplazamiento de los profesionales de la educación física, como algunos autores afirman.

aproximativa una apropiación por parte de la CNEF de las diferentes tematizaciones y abordajes – tanto conceptuales como prácticos – presentes en los principales enfoques sobre recreación que se desarrollaron en Uruguay durante el siglo XX. La recreación en cuanto contenido específico y, lo recreativo como cualidad y abordaje que debían presentar algunas prácticas históricamente vinculadas al campo de la Educación Física – en este caso resaltamos las danzas, los deportes y la gimnasia –, se constituyeron en las evidencias que permitieron identificar elementos para realizar un análisis conceptual. Si en un primer nivel en los documentos aparecían nociones como cuerpo, lúdico y tiempo libre, en tanto motor del análisis, en un segundo nivel y más específicamente sobre el concepto de recreación, son las nociones de tiempo libre, libre elección y búsqueda del placer, las que van a aparecer como elementos constantes en los diferentes abordajes sobre la temática.

Así, la recreación se va a presentar como una búsqueda de emociones que se diferencien de la vida cotidiana por medio de espacios que constituyen una estrategia socialmente establecida y aprobada, que presenta la posibilidad de expresión de las emociones, en una suerte de mimetización de la vida ordinaria. En tanto práctica, se fundamenta y cobra sentido como herramienta, estrategia, medio o metodología, siempre, con referencia al uso. Se presenta como una preocupación por los usos del tiempo libre y del cuerpo, o más específicamente el uso del cuerpo – en su sentido más amplio – en el tiempo libre. Si en la actualidad sus fundamentos toman elementos tanto de la higiene como de la sociología, cabe resaltar que, en sus surgimientos se encuentra históricamente vinculada a los discursos higienistas de finales del siglo XIX, reproduciendo y dando trascendencia a estos, en donde, quizá en la actualización de los discursos sobre la recreación, también es posible identificar una actualización del discurso higienista. En su preocupación por promover el desarrollo tanto físico como humano, deja visualizar su inquietud tanto por el individuo como por la sociedad.

Los programas de la CNEF son entonces, un territorio que permite identificar cierta heterogeneidad e indefinición en relación al discurso sobre la recreación. Compensación y complementariedad en relación a la esfera del tiempo social que representa lo serio, se traduce en preocupación por un uso apropiado del tiempo libre, en donde su característica más propia aparece constituida por su carácter lúdico, articulado con preocupaciones a nivel de “desarrollo humano” y la democratización de la cultura, en donde la naturaleza en tanto sujeto y una visión del sujeto en tanto unidad “bio-psico-social”, aparecen en un lugar de relevancia. En dicha indeterminación es que la CNEF realiza

una síntesis conciliadora que integra los diferentes enfoques sobre la recreación.

La segunda mitad del siglo XX en el caso uruguayo, sobre todo en tanto contingencia histórica, se presenta como condición de posibilidad tanto para el análisis realizado, como para la constitución de un momento de gran actividad a nivel discursivo sobre la recreación. Si como afirmamos a partir de Rodríguez (2003)⁶³, en la economía militar del cuerpo ocupaba un lugar central la sujeción constante a las normas, en donde a través de la educación física, era posible identificar una posibilidad de materialización de los fines y cometidos propuestos por la dictadura en materia de educación, “Estos esquemas, largamente repetidos, parecen tener una matriz lo suficientemente clara como para identificar el carácter moralista, nacionalista y disciplinador que los estructuraba” (p. 107), dando cuenta del proyecto militar para la educación física.

Es posible acordar con los autores que vienen trabajando en la temática (LEMA, 2016, 2017; LEMA; MACHADO, 2009; VILAS, 2009) – sin entrar en los pormenores –, en que, el periodo dictatorial, es condición de posibilidad para el ingreso de prácticas que se presentan bajo la denominación de recreación en las instituciones de educación formal. Principalmente esto se va a dar en instituciones particulares, “Se desarrollan así propuestas recreativas en las instituciones escolares, como formación complementaria a la educación formal” (LEMA; MACHADO, 2009, p. 181). Este es un elemento no menor para nuestro análisis, ya que, si lo recreativo puede entenderse en términos de actividades que presentan como matriz común el juego, y contienen varias de sus características fundamentales, esta formación complementaria que representa la recreación, si es pensada en sentido inverso, es posible que represente una domesticación del juego. Si el juego en tanto elemento de la cultura, es una función significante, que puede ser considerado como una manipulación de los significantes a la que se le puede adjudicar ciertos niveles – altos – de libertad, al entrar a la institución escolar, éste se funcionaliza, y en un pasaje de manipulador a manipulado, pierde su potencia. En ese sentido, podemos decir que se reactualiza ese proceso de normalización del juego de principios de siglo al que refiere Caldeiro (2017), ya que, si en el ingreso de lo recreativo a la institución escolar las propuestas educativas

⁶³ Nos estamos refiriendo a los elementos presentados en el capítulo 2, apartado II.

escapaban – relativicemos un poco igualmente las palabras de Lema y Machado (2009) – al control de gobierno dictatorial, en contrapartida, el ingreso de la recreación a las instituciones educativas, se presenta como forma de controlar eso, en apariencia tan inaprensible, como es el juego.

Al aceptar la proposición de que es necesario pensar la educación del cuerpo en la configuración del universo político – como sugiere Rodríguez (2003) –, el que penetra en los cuerpos “haciéndose carne e imprimiendo en ellos un modo de ser y estar en el mundo” (p. 111). Es en el acoplamiento de las disciplinas y las biopolíticas, que el tiempo libre y particularmente las actividades recreativas y la lógica de lo recreativo se vuelve moneda corriente para agregar un plus en el ejercicio del gobierno.

Para Seré y Vaz (2017, p. 17) encontramos que la reducción del cuerpo a su condición orgánica es una operación intrínseca a la noción de biopolítica. A su vez en Crisorio (2007), la práctica médica es la que desplaza el cuerpo máquina para instalar el entendimiento del cuerpo como un organismo en constante intercambio con el medio. Si el médico en Foucault (1979) aparece como un programador de la sociedad administrada, de acuerdo con esto la medicina desempeña un papel central en las estrategias de gobierno de estas sociedades.

Según Neto (2008), son diversas las formulaciones sobre la noción de biopolítica en Foucault⁶⁴, donde una de ellas está constituida en la confrontación entre política y medicina. Este cruzamiento puede ser analizado a partir de dos perspectivas que en principio aparecen como complementarias.

“[...] seja como absorção das funções da medicina pelo Estado – e então poderíamos falar de uma estatização da medicina –, seja, no sentido inverso, como processo de formação da autoridade medical, mediante o qual o médico adquire, nas relações de poder que atravessam o tecido social, uma posição de destaque, uma autoridade política” (p. 49).

⁶⁴ El autor va a destacar cinco formulaciones diferentes, que van a remitir a la relación de la política con algún otro dominio, teniendo siempre a la vida en medio de ese cruzamiento. En este sentido dedica su problematización a las confrontaciones: política y salud, política y guerra, política y sexualidad, política y economía.

La biopolítica, actúa sobre una multiplicidad de singularidades aleatorias reunida mediante un principio material y aprendidas por la estadística, en donde el medio aparece como elemento necesario para dar cuenta de la regulación y producción de los cuerpos en un espacio, entendido este último como “suporte e o elemento de circulação de uma ação” (NETO, 2008, p. 61). La ciudad, entonces, es ese medio en el cual se despliega el dispositivo biopolítico, y en virtud de esto podemos decir que “La Educación Física se sitúa en un escenario y un tiempo que la proyección en el campo de la educación del dispositivo disciplinario no alcanza a explicar, al menos si no se lo opone y a la vez se lo completa con el dispositivo biopolítico de seguridad” (CRISORIO, 2007, p.72).

En este sentido la medicalización de la vida como correlato de esta relación entre política y medicina, va a representar una reducción de la autonomía individual, en donde la vida se torna objeto de una regularización médica sobre la metáfora de la salud. Del punto de vista económico, el cuerpo entra en relación con el mercado ya no solo como fuerza de trabajo, sino que también como consumidor, allí donde la salud se presenta en tanto mercadería (NETO, 2008). De acuerdo con esto es que la medicina social se va a constituir como una preocupación por la vida de la población.

En la indiferenciación entre sociedad y mercado – afirma Neto (2008) – es que se borran las diferencias entre gobernado y población, en una supuesta anulación de toda posibilidad de lo ingobernable. En ese sentido es que la población se convierte en algo inteligible, en objeto que puede ser conocido y gobernado “As singularidades aleatórias, as vidas individuais, desaparecem sob as curvas estatísticas de distribuição dos casos” (NETO, 2008, p. 60).

En una “mutación cultural” que se deduce del pasaje de una economía psíquica que se basaba en el significante para una basada en el signo – va a decir Lastória (2008) –, se da una “regresión” en la que los individuos se encuentran confinados a la dimensión del imaginario. En este sentido, se ven imposibilitados de acceder a la dimensión del simbólico, en donde “O termo regressivo assume aqui um duplo sentido. De um lado, denota essa incapacidade do sujeito alçar-se à dimensão do simbólico e, do outro, denota um mergulho efetuado pela própria cultura num estado de barbárie” (LASTÓRIA, 2008, p. 71), en otras palabras exento del lenguaje. Si en términos de Elías (2009) podemos considerar que el desarrollo a nivel orgánico del hombre era completamente insignificante en relación a los avances de la cultura y la civilización, la suspensión a nivel de renovaciones técnicas del lenguaje, se presenta

como un ideal de animalización, en donde se suspenden los avances y el acrecentamiento de esa distancia.

La política, reducida en gran medida a biopolítica es un reflejo de ese ideal, ejercicio de ese sujeto incapaz de acceder a lo simbólico. Así, la política en este marco deja de ser tal. Las acciones gubernamentales – en cuanto materialización de la política moderna –, como afirma Foucault (2007), se van a constituir en un programa de racionalización económica, en donde el ejercicio de la gubernamentalidad va a descubrir una naturalidad propia de las prácticas de gobierno, en las que se va a intentar explicar los fenómenos sociales. En esa racionalización económica es que se pone a funcionar la constitución de un cuerpo reducido a organismo.

Las preguntas que orientaron este trabajo, se centraron en el tratamiento del cuerpo por parte de la política moderna y el lugar de las políticas en Educación Física en tanto estrategias modernas de gobierno. En el cruzamiento de las categorías cuerpo, lúdico y tiempo libre, fue entonces, que encontramos la posibilidad de reflexionar sobre el espíritu de esas formas de políticas del cuerpo. Fue en esa intersección que encontramos una caracterización de políticas del cuerpo que a nivel más general responden a formas biopolíticas de ejercicio del poder. Ya no es solo un cuerpo que produce, sino, un cuerpo que consume y que es consumido, un cuerpo que ya no precisa negar el placer y mostrar determinados niveles de disciplinamiento en relación a su voluntad e impulsos que lo llevan a satisfacer sus deseos, sino que, un cuerpo del cual su deseo ha sido funcionalizado y pensado en términos instrumentales.

Al respecto, Rodríguez (2010) va a decir acerca de la relación cuerpo, educación y juego, que éste último en tanto elemento motivacional de los dispositivos pedagógicos, va a poner en evidencia una de las tensiones constitutiva del espacio escolar “tiempo de trabajo y de no-trabajo, tiempo productivo y tiempo de ocio” (p. 1), algo así como correlato escolar de esa separación espacio temporal de lo serio y lo no serio, que estructura los tiempos sociales. Es justamente sobre esa tensión, y en el hecho de apartarse de los espacios de educación formal, que las propuestas de la CNEF despliegan sus acciones. Sobre un tiempo libre, en pos de un tiempo de trabajo y extrayendo de la inutilidad de juego – en tanto metáfora y materialización de lo recreativo – ese plus de eficiencia, allí donde este se pervierte. Es este el dispositivo que se pretende poner a funcionar cuando se enuncia en los programas la necesidad de sustituir las clases de gimnasia por modalidades más atractivas, o las facilidades que implica a nivel de

recepción y adhesión cuando las actividades son presentadas bajo la forma de juego.

Pero si esa referencia a la forma de juego fuese tomada tal cual, si el juego en tanto función significativa como nos sugiere Huizinga lo despojamos de sus cualidades, solamente nos quedamos con las estructuras que socialmente pueden ser reconocidas como juego, en donde, aun así, mantienen su capacidad motivacional. Y es en ese punto que es posible identificar cierta funcionalización de lo recreativo que se da en los programas, pero, sobre todo, al respecto del deporte. Igualmente es un tanto paradójica dicha consideración, ya que es justamente en sus cualidades lúdicas, que estas prácticas se tornan un instrumento perfecto para el ejercicio del poder y los procesos de educación del cuerpo, sobre todo en características como el placer y el disfrute.

Anteriormente sugerimos la posibilidad de pensar las actividades recreativas del tiempo libre como la lógica de un tiempo social determinado, en el que se visualiza fácilmente la configuración de una nueva economía libidinal. Si en este tipo de experiencias el goce personal aparece como sinónimo del aumento de placer que suscitan las actividades recreativas y como el destino de las diferentes estimulaciones que éstas generan (ELIAS; DUNNING, 1992), es posible encontrar en el planteo de Lastória (2008) acerca de la categoría “nueva economía psíquica”, elementos para pensar las formas de educación del cuerpo en donde hay una referencia constante al placer y todo aparece bajo la forma de juego. Esta nueva economía – afirma el autor – se inscribe en un tipo de organización psíquica ya no basada en el recalque, sino que en el apagamiento de los límites que la constituye. Este fenómeno se basa en la rapidez objetiva con la que esos límites son ultrapasados en la dinámica social de hoy en día, en donde el malestar freudiano pasaría a tomar la forma de una *perversión generalizada*. Esto sería un ideal de la economía liberal de mercado ya que los intercambios están liberados de toda regulación. Dicha mutación psíquica es la destitución del gozo sexual como instancia máxima de placer, por otras formas de gozo vinculadas a la desacralización del poder efectuada por el mercado – que es quien regula las relaciones actualmente – en donde se vincula la caída de la imagen del padre con la caída del registro simbólico, algo así como una imposibilidad de que los objetos accedan al orden de lo simbólico, donde “Toda uma cultura fundada na representação transmuta-se numa fundada na apresentação” (LASTÓRIA, 2008, p. 66). Según Elías y Dunning (1992) esto indica que la necesidad por parte del ser humano de sentir estimulación por

medio de sus semejantes, no se reduce sólo a la esfera concreta de lo que llamamos sexualidad. Se trata de una necesidad de estimulación social más amplia, mucho menos especializada y que puede o no tener un origen libidinal, o como dice Lastória (2008), puede representar una “mutación tópica”.

Esta perversión⁶⁵ generalizada, se constituye en norma social donde el Yo al que nos referíamos en el capítulo anterior, “na falta de um referente estável, todo e qualquer reconhecimento fica prejudicado, e dessa sorte, o eu vê-se obrigado a aderir não mais à referência ‘ideal’, restando-lhe apenas a referência objetal. Tal deslocamento inscreve o sujeito numa dinâmica de satisfação compulsiva – o mais-gozar já expresso por Lacan” (LASTORIA, 2008, p. 68). En virtud de esto es posible pensar el componente lúdico de las políticas en educación física a partir del pasaje de una vigilancia constante que se manifiesta como una conciencia, a una conciencia del placer en donde se deben consumir las diferentes mercancías por una asociación con el goce constante. En este sentido es que se identifica un pasaje de formas de subjetivación en donde la ley es actuar conforme a la norma, para una norma que es actuar conforme a la ley – del mercado –, en donde “O corpo é, nos tempos contemporâneos, definidor de condutas e de normas, portador de valores, suporte e disseminador de signos, mensageiro de significados que provoca, simultaneamente, admiração e repulsa” (TORRI; ALBINO; VAZ; 2007, p 502)

En consecuencia, se podría inaugurar una nueva noción de políticas del cuerpo, o una categorización a la interna de éstas, que oscile entre un higienismo actualizado y la industria cultural, ya que sería posible identificar una diferenciación entre las políticas del cuerpo que apelan al goce y lo bello y las que se centran en el control y las disciplinas⁶⁶ en tanto forma que toma el biopoder. Consideramos que en este sentido se hace visible “A perversa união entre indústria cultural e dominação política, duas faces da mesma moeda, como bem demonstraram Max Horkheimer e Theodor W. Adorno” (VAZ, 2017, p.1).

La pregunta por las condiciones de posibilidad para instituir un

⁶⁵ Aclara Lastória: “[...] se trata de uma estrutura ou, antes, de um modo de operação psíquico particular, acrescido de traços psicóticos ancorados objetivamente na realidade sociocultural contemporânea” (2008, p. 68).

⁶⁶ Acá nos referimos de forma lisa y llana a lo que Foucault (2006; 2011) presenta como las disciplinas de la Europa del siglo XIX.

discurso sobre la recreación – que se tornaba constitutivo de las discursividades en torno de la Educación Física en la época – que en parte era una pregunta por como la política moderna se ocupa del cuerpo, se intentó responder en la indagación acerca de la relación entre recreación y educación física en el entramado de las formas – biopolíticas – que toman las políticas del cuerpo, y en cómo la ludicidad característica de lo recreativo se puso a funcionar en las estrategias de gobierno.

Fue por medio de este recorrido, en donde se desarrollaron las problemáticas presentes en los documentos analizados, sobretodo, acerca de una historia de la recreación que parecía saldar los problemas conceptuales yacentes desde comienzos del siglo XX, en relación a las temáticas vinculadas a los estudios del tiempo libre y la recreación. Fue en relación a una historia social contemporánea necesitada de revisión y a problemas teóricos que precisan ser actualizados, que pretendimos poner nuevamente en cuestión algunos conceptos, intentando generar nuevos abordajes. En términos de Foucault (2000) contar la historia fue y es parte de los rituales del poder, en tanto justificación y reforzamiento, por lo que es en el movimiento de poner nuevamente a funcionar una contra historia, que está la posibilidad de avanzar en términos de teoría social que permitan pensar lo contemporáneo.

Si como afirman Elías y Dunning (1992), “El ser humano participa con otros desde el principio en un juego ya iniciado y junto con los demás, sépalo él o no, contribuye a cambiar las reglas conforme a las cuales juega”, lo único que nos resta, es ser buenos jugadores, en tanto metáfora de la crítica.

6. REFERENCIAS

- ADORNO, T. Tiempo libre. En: ADORNO, T. **Consignas**. Bs As: Amorroutu Editores, 1993.
- ADORNO, T. HORKHEIMER. **Dialéctica de la Ilustración. Fragmentos filosóficos**. Madrid: Trota, 1998.
- BARRAN, J. **Historia de la sensibilidad en el Uruguay**. Montevideo: Ediciones de la Banda Oriental, 2009.
- BRANDÃO, K. **Esporte para todos, um discurso ideológico**. São Paul: IBRASA, 1984.
- CAILLOIS, R. **Os jogos e os hombres**. Lisboa: Ediciones Cotovia, 1990.
- CALDEIRO, M. **O corpo em jogo: a emergência do discurso sobre o jogo no campo da educação física no começo do século XX no Uruguai**. (Dissertação de Mestrado, PPGE-UFSC). Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/182811/3/49679.pdf?sequence=1&isAllowed=y>> Acesso: 29 de dezembro de 2017.
- CASTRO, E. **Lecturas Foucaulteanas, una historia conceptual de la biopolítica**. Buenos Aires: UNIPE, 2011.
- _____ **Introducción a Foucault**. Buenos Aires: Siglo XXI, 2015.
- CNEF. **Programa de Recreación**. Montevideo: Nueva Impresora Piscis, 1988a.
- CNEF. **Programa de Educación Deportiva**. Montevideo: Nueva Impresora Piscis, 1988b.
- CNEF. **Programa de Educación Física. Nivel Inicial**. Montevideo: Nueva Impresora Piscis, 1988c.
- CNEF. **Programa de Educación Física. Nivel Medio**. Montevideo: Nueva Impresora Piscis, 1988d.
- CNEF. **El Deporte, la Educación Física y la Recreación**. Montevideo: 1990.
- CRISORIO, R. Educación física y biopolítica. **TEMAS & MATIZES**. N° 11 PRIMEIRO SEMESTRE DE 2007
- DOGLIOTTI, P. **Cuerpo y currículum: discursividades en torno a la formación de docentes de educación física en Uruguay (1874-1948)**. Montevideo (Uruguay), 2012a, 324f. (Dissertação mestrado em Ensino Universitário). Universidad de la República, UdeLaR
- ELIAS, N. **El proceso de la civilización. Estudios socio genéticos**. Buenos Aires: FCE, 2009.
- ELIAS, N. DUNNING, E. **Deporte y ocio en el proceso de la**

civilización. Buenos Aires: FCE, 1992.

ELIZALDE, R; GOMEZ, C. Ocio y recreación en América Latina: conceptos, abordajes y posibilidades de resignificación. **Polis** [En línea], 26 | 2010, Puesto en línea el 19 abril 2012. Acesso: 29 de julho de 2017.

FOLGAR, L. RODRÍGUEZ, R. Una reflexión del lugar del cuerpo en la construcción de la identidad. Em: **Actas del VII Encuentro de Investigadores en Educación Física.** Montevideo: Ediciones ideas, 2001.

FOUCAULT. M. **Vigilar y castigar.** Buenos Aires: Siglo XXI, 1975.

_____ **Microfísica do poder.** Rio de Janeiro: graal, 1979.

_____ **Defender la sociedad.** Buenos Aires: FCE, 2000.

_____ **Seguridad Territorio y Población.** Buenos Aires: FCE, 2006.

_____ **Historia de la Sexualidad. 1. La voluntad del saber.** Buenos Aires: Siglo XXI, 2008a.

_____ **La arqueología del saber.** Buenos Aires, Siglo XXI, 2013.

FREUD, S. **O mal-estar na civilização.** São Paulo: Companhia das letras, 2011.

GUERRERO, G. "La recreación en Venezuela: un valor para el equilibrio social. Em: GOMES, C. **Lazer na America Latina: Tiempo libre, ocio y recreación en Latinoamérica.** Belo Horizonte: UFMG, 2009

GOMES, C. De MELO, V. Lazer no Brasil: trajetória de estudos, possibilidades de pesquisa. **Movimento**, Porto Alegre, v. 9, n. 1, p. 23-44, janeiro/abril de 2009

GONÇALVES, M. VAZ, A. Produção de forma no esporte: sobre a estética do rúgbi. **Rev. Bras. Ciênc. Esporte** [online]. 2017, vol.39, n.4, pp.347-354.

GRAMSCI, A. Americanismo y Fordismo. Em: GRAMSCI, A. **Notas sobre Maquiavelo, sobre la política y sobre el Estado moderno. Cuadernos de la cárcel.** Disponible em: <<http://www.gramsci.org.ar/>> Acesso: 29 de julho de 2017.

HUIZINGA, J. **Homo ludens.** São Paulo: Perspectiva, 2012.

LASTÓRIA, L. Uma nova economia psíquica ou mutações tóxicas? Em: DURÃO, F. ZUIN, A. VAZ, A. **A indústria cultural hoje.** São Paulo: Boitempo, 2008.

LEMA, R. **La Animación y recreación educativa. Prácticas de recreación organizada en Uruguay, durante la segunda mitad de siglo XX.** 2016 (No publicado, em processo de submissão).

_____ **Enfoques y modelos de la recreación educativa en**

- Latinoamérica.** 2017 (No publicado, em processo de submissão).
- LEMA, R; MACHADO, L. Tiempo libre y recreación en Uruguay: la construcción de un enfoque lúdico y educativo. Em: GOMES, C. **Lazer na America Latina: Tiempo libre, ocio y recreación en Latinoamérica.** Belo Horizonte: UFMG. 2009
- MARCELLINO, N. ALGUMAS APROXIMAÇÕES ENTRE LAZER E SOCIEDADE. **Animador Sociocultural: Revista Iberoamericana Lazer e sociedade.** vol.1, n.2, mai.2007/set.2007. pp.20
- MILNER, J. **El Salario del Ideal.** Barcelona: Gedisea, 1997.
- MUNNÉ, F. **Psicosociología del tiempo libre un enfoque crítico.** Buenos Aires: Editores Asociados, 2017.
- NETO, L. Biopolítica como tecnología de poder. **R. Inter. Interdisc. INTERthesis,** Florianópolis, v.5, p. 47-65, jan./jul. 2008.
- NIEVAS, F. **El control social de los cuerpos.** Buenos Aires, EUDEBA, 1999.
- ORTEGA y GASSET, J. **Meditacion de la técnica.** Disponível em: <http://francescllorens.files.wordpress.com/2013/02/ortega_meditacion_tecnica.pdf>. Acesso em: 29 de julho de 2017.
- PEIXOTO, M. PEREIRA, M. Primeiro ciclo dos estudos do lazer no Brasil: contexto histórico, temáticas e problemáticas. **Movimento.** Porto Alegre, v. 16, n. 02, p. 267-288, abril/junho de 2010.
- RODRÍGUEZ, J. Caggigal en la historia de la Educación Física. **Revista Motricidad.** 1994, 1, 109-115
- RODRÍGUEZ, R. Educación física y dictadura: el cuerpo militarizado. **Rev. Bras. Cienc. Esporte,** Campinas, v. 25, n. 1, p. 101-113, set. 2003.
- _____. Conocimiento escolarizado y políticas del cuerpo. In: BEHAREZ, E. RODRÍGUEZ, R. **Cuerpo, Lenguaje y Enseñanza.** Montevideo: FHCE-UdelaR, 2008.
- _____. El espectáculo del cuerpo militarizado. **Educación en Revista.** n. 33, Curitiba, Universidade Federal de Paraná, 2009, p. 129-140.
- _____. Notas para una investigación sobre pedagogía y biopolítica. **Revista Educación física y deporte,** n. 29-1, 215-223, 2010, Funámbulos Editores
- _____. **Saber del cuerpo: una exploración entre normalismo y universidad en ocasión de la educación física (Uruguay 1876 – 1939).** Montevideo (Uruguay), 2012, 262p. Dissertação (mestrado em Ensino Universitário). Universidad de la República, UdelaR.
- SAFATLE. V. Do uso da violência contra o Estado ilegal. Em: TELLES, E. SAFATLE. V. **O que nos resta da ditadura.** Boitempo, 2014. pp.

237-252

SCARLATO, I. **Corpo e tempo livre: as plazas vecinales de cultura física em Montevideu (1911-1915)**. (Dissertação de Mestrado, PPGE-UFSC). Disponível em:

<<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/158909>> Acesso: 29 de julho de 2017.

SERÉ, C. **Políticas do corpo e governo da cidade: do retorno a vida democrática na cidade de Montevideu – Uurugai**. (Dissertação de Mestrado, PPGE-UFSC). Disponível em:

<<http://tede.ufsc.br/teses/PEED1054-D.pdf>> Acesso: 29 de julho de 2017.

SERÉ, C. VAZ, A. **Corpo e política no retorno á democracia no Uruguai (1985-1990): integracção da sociedade e continuacção da violencia. Movimento**, Porto Alegre, v. 20, n. esp., p. 151-162, 2014.

_____ **Tiempo libre y gobierno Del cuerpo. Programas de Educación Física en el retorno a la democracia en Uruguay. Memoria Académica**, repositório institucional de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FaHCE) de la Universidad Nacional de La Plata. Gestionado por Bibhuma, biblioteca de la FaHCE, 2015. http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.7346/ev.7346.pdf Acesso: 29 de julho de 2017.

_____ **Democracia en Uruguay: Educación del Cuerpo y Tiempo Libre en el “Nuevo modelo de Educación Física” (1985-1990). Archivos Analíticos de Políticas Educativas** Vol. 24, No. 97, 26 de septiembre 2016 ISSN 1068-2341. pp. 19.

_____ **Educación física y retorno a la democracia en Uruguay: del cuerpo a la conciencia. América Latina Hoy**, 76, 2017, pp. 139-152.

_____ **Políticas del cuerpo, gobierno de la ciudad: el retorno a la democracia en Uruguay**. Montevideo. Ediciones Universitarias, Universidad de la República, 2017b.

UNESCO. **Carta Internacional de la Educación Física y el Deporte. 1974**. Disponível em:

<unesdoc.unesco.org/images/0021/002164/216489s.pdf> Acesso: 29 de julho de 2017.

TABARES, F. MOLINA, V. GERLERO, J. BESTRAD, P. LAZZAROTI, A. DIAS, C. MORALES, E. CONDE, L. MARTINEZ, E. ALTUVE, E. REYES, A. **Producción de conocimiento en ocio, recreación y tiempo libre en América Latina. Licere**, Belo Horizonte, v.17, n.2, jun/2014. 192- 221.

TORRI, D. ALBINO, B. VAZ, A. **Sacrificios, sonhos, indústria cultural:**

retratos da educação do corpo no esporte escolar. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.33, n.3, p. 499-512, set./dez. 2007.

YAFFÉ, J. La dictadura uruguaya (1973-1985): nuevas perspectivas de investigación e interpretación historiográfica. **Estudos Ibero-Americanos**, PUCRS, v. 38, n. 1, p. 13-26, jan./jun. 2012

VAZ, A. 1999

VAZ, A. Reflexões de passagem sobre o lazer: notas sobre a pedagogia da indústria cultural. **Revista Pensar a Prática**, v. 9, n. 1, p. 13-26, Jan./Jun. 2006.

_____. Pensar a educação em pauta. Un jornal para a educação brasileira. Dez. 2017. Disponível em: <<http://pensaraeducacao.com.br/pensaraeducacaoempauta/quando-a-politica-ja-nao-e-mais-quase-nada-a-nao-ser-perversao/>> Acesso: 29 de julho de 2017

VILAS, F. Recreación en el Uruguay: historia, trayectos, concepciones y modelos. En: GOMES, C. **Lazer na America Latina: Tiempo libre, ocio y recreación en Latinoamérica**. Belo Horizonte: UFMG. 2009. pp.188- 201.

WAICHMAN, P. **Tempo livre e recreação: um desafio pedagógico**. Campinas: Papirus, 1997

_____. Acerca de los enfoques em recreación. **V Congreso Nacional de Recreación Coldeportes Caldas** / Universidad de Caldas / FUNLIBRE 3 al 8 de Noviembre de 1998. Manizales, Caldas, Colombia. Disponível em: <<http://www.redcreacion.org/documentos/congreso5/PWaichman2.htm>> Acesso: 29 de julho de 2017

ZALUAR, A. O esporte na educação e na política pública. Educação e sociedade, n 30, abril/91. pp. 19-44.