

REVISTA DE
ESTUDOS E
INVESTIGAÇÕES
ANTROPOLÓGICAS

Los procesos rituales en torno de la inclusión social de niñas, niños y jóvenes a través de la gestión de las emociones en Proyecto Sociales Deportivos en Malvín Norte, Uruguay

Tiago Sales de Lima Figueiredo¹ 

Museu Nacional - Universidade Federal do Rio de Janeiro
Rio de Janeiro – RJ – Brasil

Nicolas Lopez² 

Universidad de la Republica
Montevideo – Uruguay

Resumen

Este trabajo traerá algunas reflexiones acerca de una posible relación entre Proyectos Sociales Deportivos (PSD) y la gestión de las emociones a través de una educación corporal. Las indagaciones para este artículo, por su parte, fueran generadas a partir de una investigación más amplia intitulada “Identificación de potencialidades Inclusivas en los Proyectos Sociales de Malvín Norte, basada en observación participante y entrevistas semiestructurada, realizada entre abril y diciembre de 2019 en Montevideo, Uruguay. Para esta discusión se utilizará, fundamentalmente, a la noción de proceso civilizador de Elias (1994) y de proceso ritual de Turner (2017) de manera a entender las dinámicas de los PSD para gestionar las emociones de los participantes a través de ronda de conversaciones y la ritualización de los encuentros. Se concluye que las experiencias en los PSD y su capacidad de inclusión social está mediada por un trabajo direccionado al control de las emociones desde las actividades cuyos participantes puedan expresarlas a través del uso del lenguaje verbal y corporal. Por tanto, el artículo apuntará como los deportes son utilizados por los PSD observados con el objetivo de producir una cura por el cuerpo.

Palabras clave: Proyectos Sociales Deportivos (PSD); proyecto civilizador; inclusión social; rituales; emociones.

1 Pós-doutorando no PPGAS - Museu Nacional - UFRJ, e-mail: slf.tiago@gmail.com.

2 Mestre em Psicologia pela Universidad de la Republica - Uruguai, e-mail: nicoazlo@gmail.com.

Introducción

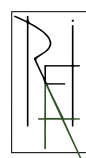
En este artículo se harán reflexiones a partir del trabajo de campo realizado en el año 2019, 2021 y 2022 en el marco de un proyecto de investigación financiado por la Comisión Sectorial de Investigación Científica (CSIC) de Uruguay, que tuvo como objetivo general la creación de un prototipo flexible de intervención para Proyectos Sociales Deportivos (PSD). El estudio se centró en el barrio Malvín Norte, en Montevideo (Uruguay), y abarcó más de veinte iniciativas deportivas, de las cuales doce fueron consideradas orientadas a la inclusión social.

Como estrategia metodológica, inicialmente se aplicaron fichas que permitieron una primera aproximación y clasificación de los PSD. Una vez seleccionados los proyectos, los investigadores llevaron a cabo observación participante en dos momentos: durante cuatro meses en 2019 y, posteriormente, entre agosto de 2021 y agosto de 2022. Adicionalmente, se realizaron entrevistas en profundidad con referentes de aquellos proyectos que se autoidentificaban como inclusivos. Estas entrevistas complementaron las observaciones de campo, aportando perspectivas analíticas valiosas que no se habían identificado en la fase inicial. La investigación contó con la participación de cuatro investigadores, cada uno de los cuales acompañó a tres PSD.

Para este artículo, sin embargo, nos centraremos en dos PSD particulares: Tatami y Gurises Unidos. La elección se fundamentó por dos razones principales: son proyectos con más presencia estatal dentro del universo estudiado y, además, los autores de este texto formaron parte de dichas experiencias. El análisis que aquí se propone, por tanto, se basa en nuestras observaciones y experiencias con los actores de dichos PSD durante el año de 2019 2021 y 2022.

Optamos por un enfoque metodológico de análisis situacional tal como lo propone Max Gluckman (2010). Este abordaje tiene como objetivo revelar los conflictos estructurales presentes en una sociedad. Para ello, el autor parte del estudio detallado de situaciones sociales específicas — eventos o conductas individuales — y las pone en relación con distintos contextos históricos, sociales y estructurales. Gluckman muestra que, a través de la etnografía, es posible comprender las relaciones complejas de poder y las tensiones dentro de una comunidad. En su enfoque, el conflicto no es señal de ruptura, sino un elemento necesario para la estabilidad social, ya que impulsa cambios y reajustes dentro del sistema social. Así, presentaremos episodios puntuales de cada PSD con el fin de ilustrar la experiencia, la percepción y la práctica (Csordas, 2002) de los rituales de inclusión social de modo más eficaz.

Nuestro objetivo en este trabajo es analizar cómo los PSD orientados a la inclusión social gestionan las emociones a través de los rituales cotidianos. Inspirados en la corriente iniciada por



Norbert Elias (1994) y en la perspectiva de los rituales formulada por Victor Turner (2007), entendemos que estas prácticas son clave para la constitución de sujetos e instituciones. Tal como señala Kaplan (2018: 118), “las emociones constituyen dimensiones fundantes para la comprensión analítica de los sujetos, las prácticas y las instituciones educativas”. A su vez, siguiendo a Turner (2007), definimos ritual como una secuencia estereotipada de actividades que involucran gestos, palabras y objetos, y que es compartida por un grupo que reconoce una gramática común. Son conductas fuera de lo cotidiano, cargadas de simbolismo.

Por último, entendemos por Proyectos Sociales Deportivos (PSD) aquellas políticas públicas ejecutadas por el tercer sector — organizaciones sin fines de lucro — orientadas a promover la inclusión social a través del deporte. Para acceder a recursos del Estado o de la iniciativa privada, estos proyectos deben estar formalmente registrados como entidades sin fines de lucro. Aunque su foco central es la actividad deportiva, Zaluar (1994) ha señalado que los PSD también cumplen una función social más amplia, buscando inculcar valores morales, normas de higiene y disciplina.

En las páginas que siguen, presentaremos episodios puntuales ocurridos en los proyectos seleccionados, que permitirán ilustrar la experiencia, la percepción y la práctica (Csordas, 2002) de los rituales de inclusión social de manera más eficaz.

El contexto internacional de las políticas públicas direccionadas al deporte

El deporte y el ocio son entendidos como herramientas capaces de disciplinar los cuerpos (Decacche-Maia, 2015), enseñar valores de ciudadanía de forma lúdica y, además, prevenir enfermedades crónicas no deseadas en la clase trabajadora (Soares, 1994). Organismos internacionales como la ONU y la UNESCO reconocen al deporte como una herramienta de bajo costo y alta eficiencia para la promoción de la paz y la inclusión social (Kidd, 2008). Desde 1978, la ONU sostiene que el deporte no puede ser visto como un mero lujo exclusivo de determinadas clases sociales, sino como un derecho de todas las personas y una inversión para las naciones en desarrollo.

En este siglo, con la definición de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, la ONU destacó al deporte como un vehículo importante para alcanzar algunos de los objetivos relacionados con la tolerancia, el respeto y la igualdad de género. En 2013, se creó el Día Internacional del Deporte para el Desarrollo y la Paz, celebrado el 6 de abril.



En el escenario latinoamericano, el relevamiento realizado por Gama *et al.* (2022) señala que los diecinueve países de idioma romance contemplaban en sus legislaciones leyes de incentivo al deporte, así como el fomento de políticas públicas en esa dirección. Doce de estos países contaban con una definición documentada de lo que es el deporte. Sin embargo, solo Colombia y Chile disponían de un ministerio específico para esta área. Junto con Costa Rica, estos dos países eran los únicos que tenían un proyecto de política deportiva a largo plazo hasta el año 2022.

En ese contexto, dentro del Mercosur, según el estudio de Oliveira *et al.* (2016), los miembros del bloque se concentran en inversiones únicamente en deportes con atractivo mediático, dejando de lado los deportes comunitarios y aquellos de bajo retorno económico. Aun sin proyectos estatales concretos para incentivar la práctica deportiva, los países del bloque fomentan, de alguna manera, la existencia de políticas públicas e iniciativas privadas para el desarrollo de los PSD.

Quiroga (2022: 157) destaca las estrategias del Estado uruguayo, durante el período batllista, para democratizar el país a partir de la gestión del tiempo libre. Al asociar el ocio con una especie de cultura cívica orientada a la recuperación de la democracia en el país, el deporte y la recreación adquieren nuevos contornos en aquella sociedad.

Políticas públicas, deporte y cuerpo en Uruguay

Para entender la práctica deportiva y las políticas en la materia en Uruguay es necesario remontarnos a la etapa previa al establecimiento de este país. Siguiendo los planteos de Barrán (2008), se puede afirmar que el primer siglo de Uruguay se puede dividir en dos, el período bárbaro (1800-1860) que abarca la etapa de la lucha por la independencia y el establecimiento del Estado, y el período de disciplinamiento que fue donde se dieron las transformaciones que desembocaron en el Uruguay moderno. El primer período, se caracteriza por los excesos, la lujuria y el libertinaje. Ellos, son valorados como el freno que tenía este país para el desarrollo de la nación y por tanto había que combatirlos para poder crear al Uruguay moderno. El autor entiende que la transformación del Uruguay — considerado bárbaro a uno considerado moderno — fue posible a través de distintos actores y mecanismos que permitieron disciplinar a la población. Para ello, hubo diversas instituciones, políticas públicas y actores que permitieron llevar adelante esta etapa de cambios. En este panorama, la educación del cuerpo fue una de las formas que encontraron los gobernantes en el siglo XIX para que la población uruguaya pudiese controlar el cuerpo y dejar los



excesos de lado. Dentro de este objetivo, dos instituciones fundamentales fueron la iglesia y la escuela vareliana. Siendo en ambos, el cuerpo, un foco esencial de su accionar.

Es en este período de disciplinamiento que surge la primera ley que contempla la educación física, el deporte y la recreación creada en el año 1911, al mismo tiempo que se inaugura la Comisión Nacional de Educación Física. Esta comisión tenía como objetivo fomentar la realización de ejercicio físico por parte de la población en una época en la que se consideraba que el ejercicio físico no era una práctica habitual (Scarlatto, 2015). Asimismo, el primer proyecto de formación en Educación Física es de 1921. Según el autor del proyecto la educación física es “una fuerza compensatoria” que viene a combatir la “degeneración de la raza humana” causada por los efectos de la civilización (Dogliotti, 2013). La idea es perfeccionar los cuerpos y corregir sus imperfecciones. Dentro de esta política de impulsar el deporte es necesario mencionar la instauración de numerosas plazas de deporte a lo largo y ancho del país como un mecanismo de complementar la infraestructura de la escuela y de poder vincular estos espacios deportivos con la educación (Lema, 2017; Scarlatto, 2015).

López (2022), sobre la Plaza de Deportes nº 1, presenta la historia de la edificación nacional de Uruguay asociada al disciplinamiento de los cuerpos, a partir de la deportivización del espacio público. Este proceso de introducción de la gimnasia como política pública fue esencial para el fin del “período bárbaro” y el inicio del período moderno batllista (Barrán, 2008) en Uruguay. El período que López (2022) define como de disciplinamiento es el momento en que el Estado promovió las primeras leyes sobre educación física. Junto a esto, surgen las primeras plazas deportivas en Montevideo. La iniciativa se dio debido a que el Estado de la Banda Oriental entendía que la población no era físicamente activa.

En consonancia con López (2022), Dogliotti (2013) destaca que la educación física en Uruguay surge dentro del discurso de ser la ciencia de la postura correcta. Aquella que es capaz de erradicar las patologías señaladas por las ciencias médicas. Tales prescripciones sobre anomalías, que la educación física podría eliminar de la sociedad eran la falta de higiene de los pobres y el control de los cuerpos de esta población con el objetivo de tener trabajadores más eficaces. El fomento de la educación física en la Banda Oriental también se orientaba hacia una política preventiva, no solo de enfermedades corporales, sino también para el control de las conductas. Dogliotti (2013) muestra que, ya a comienzos del siglo XX, el Estado uruguayo entendía que la gimnasia moldeaba la conducta de los individuos de manera tal que los alejaba de los vicios mundanos.



En Uruguay, según la ley 18.833, es de interés nacional el desarrollo del deporte, principalmente el infantil y juvenil. En este documento se define las primeras definiciones para reglamentar las instituciones promotoras del deporte para menores. Más adelante el Plan Nacional Integrado de Deporte (2012) y la ley 19.828 (2019), define el concepto de “deporte comunitario” para referirse al deporte social. El artículo 8 de referida ley lo define como prácticas socioculturales vinculadas al deporte, la actividad física y la recreación, gestionadas por la comunidad para fomentar su desarrollo integral. La Secretaría Nacional del Deporte, dependiente de la Presidencia, lidera esta política y administra cerca de 90 Plazas de Deporte, que han desarrollado modelos de gestión comunitaria en los últimos 20 años.

Se comprende, a partir de esta contextualización, que el deporte posee un valor como política pública y funciona como una herramienta pedagógica. Mover el cuerpo, competir y sentirse parte de un grupo no es un hecho casual ni aislado en el tiempo y el espacio, sino que está estructurado con un propósito: constituirse como un proyecto de nación (cf. Decacche-Maia, 2017). Al entender el deporte como una política pública y los PSD como la materialización de un programa de gobierno, proponemos al lector reflexionar, a partir de aquí, sobre cómo comprendemos sociológicamente el ejercicio físico y los PSD.

Proyectos Sociales Deportivos como categoría analítica

Las investigaciones con una mirada antropológica hacia los PSD fueron presentadas por primera vez en Brasil con Zaluar, en los años 1980. En estos estudios se logró comprender cuatro funciones básicas de estas políticas públicas deportivas: ocio, pedagógicas, profesionalización de jóvenes de clase trabajadora y forma de control social de los barrios pobres (Zaluar, 1994).

Para Guedes, en términos más amplios, pensar los PSD es reflexionar sobre la cultura de trabajadores urbanos. La investigación conducida por la antropóloga brasileña se enfocaba en comprender cómo la socialización entre los agentes en estos espacios interculturales puede ser un lugar privilegiado para entender los procesos de transmisión de saberes entre las clases trabajadoras urbanas. En otras palabras, los PSD son comprendidos como una forma de socializar a los jóvenes, actividad importantísima para el desarrollo social, cultural y psicológico de esos individuos. En este sentido, los proyectos sociales deportivos asumirían el protagonismo de conducir esa socialización a partir de la conversión ciudadana (Duarte *et al.*, 1993) y del discurso de inclusión social.



Los PSD en Uruguay: definiciones y desafíos

En el caso uruguayo, Levoratti *et al.* (2019: 3) considera que PSD “es una nomenclatura genérica que abarca a los proyectos educativos que impulsan a la inclusión social y tienen espacios deportivos por fuera del ámbito escolar”. Sin embargo, es de destacar que la cantidad de políticas públicas para la inclusión social producidas por el Estado a través de PSD no se condice con el volumen de investigación en este tema y por tanto es menester profundizar en esta temática para poder aportar insumos que mejoren las políticas en el tema. Una mirada sobre los PSD en Montevideo se hace necesaria por diversos motivos como, por ejemplo, analizar como el Estado se hace presente en diversos barrios de la ciudad a través de políticas públicas, así como para evaluar los efectos de los PSD en el campo de la inclusión social.

Barrio Malvín Norte

Malvín Norte, donde se ubican los PSD seleccionados, tiene su origen en la década de 1930, según Pesarín (2015). En aquel entonces, era una zona de latifundios, con amplias casas de campo y espacios de recreación utilizados por inmigrantes vascos. La Sociedad Euskal-Erria fue fundada en el territorio el 30 de marzo de 1912.

En los años 1940, el barrio comenzó a ser poblado por personas que migraron del interior del país en busca de trabajo en la capital. El éxodo descontrolado del interior hacia Montevideo hizo que el diseño urbano del barrio fuera irregular. En un intento por mantener el control del crecimiento de la ciudad, en los años 1950, la Universidad de la Republica (Udelar) construyó un centro de residencia estudiantil para albergar a estudiantes que venían del interior a aquella región.

Según el documento de la Udelar *Caracterización del Territorio de Malvín Norte* (s.f.), en la primera mitad del siglo XX, la región estaba habitada por inmigrantes no solo vascos, sino portugueses e italianos que eran dueños de chacras productivas. Sin embargo, el mayor terreno de la región pertenecía a la sociedad Euskal Erría donde, en el futuro, se instalaría la Facultad de Ciencias de la Universidad de la Republica (Udelar), así como los conjuntos habitacionales del mismo nombre de la sociedad vasca.

Pesarín (2015) destaca que, en los años 1950, conjuntamente con la saturación de la capital, comenzó un período de crisis económica y endeudamiento público que afectó el espacio urbano montevideano, impactando negativamente el barrio.

Durante las décadas de 1960 y 1970 hubo incentivo gubernamental para habitar la zona, impulsado, principalmente, por los planes de vivienda y de los movimientos de cooperativas uruguayas (Udelar, s.f.). La ley de fomento a la construcción de viviendas sociales, cooperativas de ayuda mutua entre otras efervescencias urbanísticas de la época, transformaron Malvín Norte en un campo de ensayo de planificación urbana (Pesarín, 2011).

Malvín Norte es un retrato de un modelo de urbanización que fue experimentado en las últimas décadas del siglo XX en Montevideo. Para un turista o un residente de zonas centrales de la capital uruguaya, el barrio se diferencia, primeramente, por la asimetría de las manzanas y por la alta densidad poblacional y sus grandes conjuntos habitacionales Euskal-Erría 71 y Eukal-Erría 76 (Fraiman y Rossal, 2009). Estos dos conjuntos habitacionales sumados al Euskal-Erría 92 contabilizan cerca de 6 mil unidades residenciales en un área de 25 mil hectáreas (Pesarín, 2015; Romar y Enrique, 2019).

Proyecto Social Tatami

El origen del PSD Tatami remite al año de 2006 en el extinto Cilindro Municipal, en el barrio Villa Española. El Tatami fue creado desde la cooperación entre la Federación Uruguaya de Judo, la Real Federación Española de Judo y el Instituto Nacional del Niño y del Adolescente de Uruguay (INAU) para auxiliar niños y niñas en situación de vulnerabilidad social. En 2010 el proyecto Tatami fue invitado para trabajar en el Complejo Municipal Salud, Cultura y Deporte (SACUDE) en Casavalle. En este espacio, el proyecto se desarrolló entre 2011 y 2014. En 2016, como un Espacio de Formación Integral (EFI) de UDELAR fue transferido al Instituto Superior de Educación Física (ISEF) de Malvín Norte.

El proyecto Tatami trabaja con niñas y niños entre seis y doce años que habitan todo el barrio. Las inscripciones de las clases suelen ser en marzo y las clases empiezan en abril. La idea es que las niñas y los niños pasen por un proceso continuado desde los 6 hasta los 12 años.

Proyecto Social Gurises Unidos

Gurises Unidos es una organización civil que nace en el año 1989 con el objetivo de defender los derechos de niñas, niños y adolescentes tanto a nivel nacional como internacional. Esta organización cuenta con convenios con el Estado, fundamentalmente con el INAU, y con donaciones y financiación externa en programas puntuales. A su vez, esta organización tiene

diferentes casas en la ciudad de Montevideo. La casa en la que nosotros hicimos nuestras actividades de investigación y acompañamiento, se ubica en el barrio Malvín Norte y fue donada por el gobierno japonés y trabaja fundamentalmente con niños, niñas y adolescentes en situación o riesgo de calle.

A esta casa, asisten personas entre los 7 y los 17 años y según la actividad, la franja etaria que forma parte. Es decir, hay actividades pensadas para los niños y niñas, y solo asisten ellos y otras para adolescentes. Importa destacar que todas las actividades son gratuitas para sus participantes.

Entre las diversas actividades que realizan, una que tiene un lugar destacado es el fútbol en tres tiempos. Esta actividad, se realiza una vez por semana y ha contado con apoyo internacional por ejemplo de la FIFA.

El fútbol en tres tiempos busca ser realizado al aire libre, como parte de una estrategia pedagógica. Es una forma de apropiarse del espacio público donde los educadores de la institución tratan de hacer énfasis en los buenos tratos, en los derechos y en las buenas costumbres. La actividad termina con una cena compartida brindada por la institución. Es aquí que se habla del partido. La cena empieza cuando todos están servidos y termina cuando ellos lavan sus platos, y recién allí se pueden ir. El fútbol en tres tiempos cuenta con unos 12-15 niños, niñas y adolescentes cada semana, y la actividad dura unas dos horas.

Pedagogía y la construcción de la autonomía del individuo en estos proyectos

Proyecto Tatami

A continuación de construir todo el plan de fondo que constituye los PSD analizados, presentaremos, en los siguientes apartados, algunos momentos del proceso ritual sobre la elaboración de sí en el Proyecto social Tatami y en Gurises Unidos. Partiendo de observaciones etnográficas elegimos algunas categorías para comprender cómo en estos proyectos investigados la gestión de las emociones se inserta en su propuesta de inclusión social.

Los PSD observados poseen una estructura pedagógica de fomentar determinados valores a través de actividades físicas. En el caso específico de Tatami un valor significativo para el equipo docente es la autonomía del individuo. Para lograrlo las actividades son coordinadas entre los estudiantes de educación física que preparan las clases de judo, pero agregando otros elementos como movimientos de yoga o meditación, como presentaremos en los párrafos siguientes en que la



clase fue conducida por dos chicas del tercer año de Educación Física y concluida por el sensei y la responsable por los estudiantes de psicología.

El objetivo de la clase era enseñar tres movimientos importantes en el judo: Ukemi waza (giro frontal por el hombro), Yoko ukemi (caída lateral) y Ushiro ukemi (caída dorsal). Ellas comenzaron la clase con un calentamiento. Están presentes en la clase cinco niñas, más dos alumnas de psicología y cuatro de educación física. Pusieron para sonar una música con un ritmo relajante. La actividad consistía en imitar a los seres de la naturaleza. En un primer momento ellas pidieron para brincar como “los sapitos”, luego subiendo despacio como si fuera una flor naciendo y por último ellas propusieron que los alumnos caminasen en círculo por el tatami, moviendo los brazos al ritmo de la canción. Dos chicas se negaron a participar, considerando la actividad “ridícula”. Se mantuvieron apoyadas contra la pared con los brazos cruzados y expresión de impaciencia. Pese a los intentos de convencimiento de una instructora y luego de la referente de psicología (quien logró brevemente que una retornara), solo accedieron a reincorporarse cuando intervino el sensei.

En las últimas media hora de la práctica, el sensei y la referente de psicología, ambos psicólogos, hicieron un círculo con las niñas, Yandira, Yeni, Yamila y Camila para charlar sobre el examen de cinturón que hubo la semana pasada. Una de ellas, Yeni, no pudo participar y justamente fue que Yamila dijo cuando vio a la colega acercándose al círculo: “¡ah pero ella no lo hizo!”, sensei entonces explica que también es importante escuchar lo que se siente quién no ha participado.

Sensei preguntó a ellas lo que sintieron durante el proceso, apuntando a Yandira sugiriendo que ella empezara el relato. Ellas estaban de rodillas en el tatami, en el momento en que sensei señalaba para Yandira, ella comenzó a hacer movimientos de péndulo con el cuerpo y a sonreír vergonzosamente, en seguida puso los dedos en la boca y comenzó a hablar de modo incomprensible. Pacientemente, sensei le sugiere a ella que se quite los dedos de la boca para que sus colegas puedan entenderla. Entonces dijo: “pensé que no podría salvar”. “¿Qué más?” preguntó él, pero Yandira hizo que no con la cabeza. Entendiendo que la niña no quería hablar más, el sensei siguió la dinámica pasando la palabra a Yeni. “¿Cómo te sentís en no haber participado del examen?”. Ni bien tuvo la oportunidad de esbozar cualquier sílaba y Yandira retomó la palabra y dijo “¡yo tuve miedo, quedé nerviosa!”. Entonces sensei, calmadamente, le explica que es importante escuchar a los colegas y respetar el tiempo de habla de cada uno, con la intención de decir a la niña que había terminado su turno.

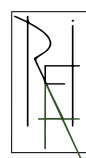
Al final, sensei ensayó construir una narrativa cohesiva sobre lo que fue hablado en aquel círculo “¿Qué aprendemos? ¿Qué sentimos en el examen? Sentimos que no éramos capaces, miedo, ansiedad, no? Pero al final todo salió bien, al final ustedes pudieron”.

Esta actividad conducida en el tatami, iniciada por un aprendizaje corporal y terminada por la charla con dos psicólogos dice mucho sobre una tentativa de producir una narrativa, sobre el *self* de esas niñas en situación de vulnerabilidad social. Aunque sepamos muy poco sobre la historia de vida de esas niñas que estaban presentes en este día, lo que nos interesa y sabemos es la importancia terapéutica de esta pregunta “¿qué se siente?”. Cuestionarse sobre el sentimiento en relación a un acontecimiento es fundamental para una ordenación y una manera de conformar las expresiones de nuestros *selves*.

La categoría *self* tiene la función de pensar las agencias de los individuos y la noción de persona a partir de la autonomía moral de los sujetos. Sökefeld (1999) define *Self* como la noción que los sujetos tienen de sí mismos. Esta noción apunta a que la construcción de la relación entre el humano y el mundo se da a través de la categorización de lo real. El hecho de narrar algo sobre si es una forma de construirse como persona.

Para Csordas (2002), cuando nos remitimos al *self* estamos hablando en una noción de persona en la práctica que se hace dentro de un contexto específico, en el interior de la acción social. La llave para comprender o reconocerse a sí mismo como un “objeto en el mundo de objetos”, en una conjunción entre las condiciones objetivas de la vida y la totalidad de las aspiraciones y de las prácticas complementarias compatibles con tales condiciones objetivas no causan prácticas y viceversa la idea del autor es presentar la importancia de la consciencia de sí para el funcionamiento de la sociedad.

A partir de estos autores entendemos que, cuando sensei pregunta, “¿qué se siente?”, evoca en las niñas una reflexión sobre su propia percepción de determinadas experiencias en el mundo. A su vez, esta elaboración se manifiesta corporalmente: al ser interpeladas, sus cuerpos se movilizan por completo para responder. Esto queda claro en la escena donde Yandira, al ser señalada, no solo habla, sino que su cuerpo actúa la incomodidad: balanceándose como un péndulo, sonriendo con vergüenza, llevando los dedos a la boca o interrumpiendo a Yeni con un gesto impulsivo (“¡yo tuve miedo, quedé nerviosa!”). Incluso cuando el lenguaje verbal falla (“hablar de modo incomprensible”), el cuerpo asume la respuesta. Así, la pregunta por lo sentido no se limita a lo discursivo; exige una participación corporal total, que el sensei regula — sin reprimir — al recordar el turno de habla o corregir la postura.



En una sesión posterior, la profesional a cargo del área psicológica organizó a los participantes — incluyendo tanto a estudiantes universitarios de la Udelar como a niños y niñas — en cuatro grupos: tres conformados por tres integrantes y uno compuesto por cuatro personas. La dinámica propuesta consistió en primer lugar en una discusión grupal en torno a dos interrogantes: 1) “¿Cuál fue su día más significativo en el Tatami?” y 2) “¿Qué experiencia resultó más relevante en dicho espacio?”. Posteriormente a este intercambio dialógico, se solicitó a cada grupo que representara mediante lenguaje corporal no verbal — específicamente a través de mímica — el momento escogido como más significativo.

Gisele, 10 años, cinturón naranja, se enoja. Eleva la mano izquierda bruscamente y golpea el tatami; se pone en una posición encogida, con la cara entre las rodillas, y suelta un gruñido. Luego levanta el rostro y dice: “¿Por qué tenemos que hacer esto? ¡Quiero luchar!”. La referente de psicología busca tranquilizarla y le explica que “necesita aprender el tiempo de las cosas”.

Después del juego de mímica, se propone que se levanten y caminen por el espacio. Una estudiante de psicología coloca una cartulina en el borde del tatami. Cuando me acerco para leer, veo que está escrito: “¿Qué aprendiste en el tatami?”. Se sugiere entonces que cada uno tome una cartulina y escriba o dibuje su respuesta a la pregunta.

Transcurridos diez minutos, la referente de psicología inicia un aplauso para congrega la atención y anuncia: “Vamos a formar un círculo para compartir nuestras respuestas con los compañeros”. Toma entonces un ovillo de hilos ya considerablemente desgastado — que distaba mucho de la sólida pelota que constituía al inicio del año — y pregunta: “¿Quién quiere comenzar?”. Inmediatamente, múltiples manos se alzan, compitiendo por ser las primeras.

En sus intervenciones, las niñas participantes destacaron principalmente la formación de nuevas amistades y la conceptualización del espacio como ámbito de aprendizaje. Gisele intentó realizar un dibujo pero, al no lograrlo, se limitó a mostrar una expresión facial de disgusto. No obstante, manifestó verbalmente: “Este 2019 fue menos interesante que cuando ingresé al proyecto. No es que haya sido malo, pero los otros años fueron mejores”, observación que generó visible incomodidad entre los presentes.

Lo que superficialmente podría interpretarse como una expresión de malcriadez constituye, precisamente, el núcleo del objetivo pedagógico del Tatami: la construcción de sujetos con capacidad crítica para expresar sus preferencias.

Bruno Mora, coordinador del proyecto, explica que la permanencia continuada permite el desarrollo progresivo de esta autonomía: “Es un aprendizaje central. Los principiantes rara vez se



manifiestan. Incluso el sistema de grados refuerza esto: al avanzar, cada estudiante asume el rol de instructor de los menos avanzados, adquiriendo autoridad para tomar decisiones sobre la práctica corporal de otros”. Relata además cómo los alumnos más avanzados llegaron a enseñar técnicas de judo a estudiantes de ISEF y Psicología, ejemplificando así el modelo de aprendizaje bidireccional que caracteriza al proyecto.

Ese abordaje demuestra una idea de aprendizaje y un modo específico de transmitir conocimiento que no necesariamente pasa por la formación y especialización completa de la persona en determinado saber. Al contrario, la propuesta es que se comparta lo poco que se sabe, pues se tiene como principio pedagógico que enseñar también significa aprender. Es una manera de transponer la experiencia a través de una reflexión que va más allá del cuerpo. En cierta medida, al enseñar un movimiento, los niños y niñas tendrán que aprender a verbalizar lo que tiene que ser hecho. Cuando se enuncia, uno tiene que fragmentar la coreografía de manera de despertar una conciencia sobre el cuerpo y entender que los golpes de judo fundamentalmente dependen del movimiento de las caderas para tener éxito.

Dicho juego de aprendizaje remite al concepto de tradición de conocimiento de Barth (1993). El antropólogo noruego comprende que el conocimiento es inherente a la comprensión del mundo, pero nunca se desprende de la acción social. Su concepto se construye desde dos categorías opuestas: mientras que la categoría tradición estaría relacionada con un sentido práctico o lugar común, la segunda se concibe en Occidente como una forma de aprehender el mundo intelectualmente institucionalizada. La manera en que interpretamos el mundo está contenida en las diversas formas de experimentar la experiencia.

De este modo, en el Proyecto Tatami se busca inculcar esas tradiciones de conocimiento a partir de los términos autonomía y participación, pero fundamentalmente mediante un aprendizaje sobre el cuerpo y del cuerpo. Como veremos a continuación, en el caso de Gurises Unidos, este trabajo sobre el cuerpo y del cuerpo es clave también en su propuesta pedagógica.

Proyecto Gurises Unidos

En el proyecto Gurises Unidos, la metodología observada corresponde al fútbol tres tiempos, actividad estructurada en tres fases claramente diferenciadas. La primera consiste en la llegada a la sede institucional, momento caracterizado por los rituales de saludo, las conversaciones iniciales y las expectativas frente a las dinámicas planeadas para la jornada. La segunda fase concentra la



actividad central — el juego de fútbol —, ocasionalmente complementado con material audiovisual de temática deportiva. Por último, la tercera fase integra el cierre de la jornada con la cena colectiva y la retirada progresiva de las instalaciones.

El fútbol sigue una metodología dividida en tres tiempos. El primero consiste en una conversación donde, a las reglas convencionales del fútbol, se añaden normas creadas por los propios participantes. La dinámica funciona así: alguien propone una regla y el grupo debate si aplicarla o no. Esta fase inicial es la que los jóvenes suelen querer saltarse o acelerar para pasar rápidamente al partido. Al igual que ocurre en el Tatami, observamos cómo los niños y niñas prefieren el trabajo corporal sobre el trabajo discursivo.

La etapa de las reglas es una etapa plagada de ceremonias mínimas (Minnicelli, 2013), se habla de poner las reglas del día, que en general son tres, y las primeras opciones son siempre las mismas, “insulto penal” es decir que si alguien insulta al otro tira un penal, “solo hay gol si la toca una mujer” son dos reglas que siempre salen de boca de los jóvenes y que todos están de acuerdo al instante. A tal punto está estereotipada esta etapa que muchas veces cobran reglas que no se eligieron ese día y por ejemplo quieren tirar un penal porque hubo un insulto y ese día esa regla no entró entre las elegidas. Por eso referimos a esta etapa como ceremonia mínima, en tanto acción o actividad que siempre se repite como si fuese un acto ceremonial que no es pensando (Blanco, 2016; Minnicelli, 2013).

El segundo tiempo es el partido, donde los educadores siempre están atentos a las interacciones para señalar o puntualizar ciertas cosas que consideran inapropiadas como golpes, insultos o maltratos.

La tercera etapa de la jornada coincide con el tercer tiempo del fútbol y tiene que ver con hablar de lo que pasó en el partido. Para ello, se deja la plaza donde se realizó el deporte y se va a la casa de Gurises Unidos. Ya en ella, todos pasan por el baño para limpiarse de la práctica deportiva, y se sientan a la mesa a recibir un plato de comida. Desde este momento hasta el final, se habla del partido, así como de cosas de ellos, de la semana, o de lo que dispare las interacciones del día.

Este esfuerzo institucional por asegurar los derechos de los Gurises también puede ser visto como un esfuerzo normalizador y de ejercicio del biopoder. La institución busca incluir a estos jóvenes y para ello entiende que es necesario ayudarlos a ser lo más adaptados-camuflados en la sociedad. Por ello, tratan de que hablen con cierto tipo de respeto o cuando se le consigue a uno de ellos una entrevista de trabajo, se le pide que hable bien, y que vaya bien vestido, aunque esto implicase no ponerse sus ropas sino unas totalmente ajenas al joven.



El biopoder está presente en las disciplinas deportivas que se aplican, típicas del período de consolidación de este poder, así como en detalles puntuales generalmente acontecidos durante la cena. Después del fútbol y mientras se come, es habitual que los educadores pregunten por alguna vacuna, por la cédula de identidad o por si fueron al médico. Aquí hay un claro control e intento de integración social ya que muchos de ellos no tienen cédula o vacunas y para ciertos trámites es imprescindible contar con ellos. En estos ejemplos se ve notoriamente como el deporte es parte de la intervención, pero no exclusivamente, ya que otras tantas cosas acontecen a partir de “atraer” a los jóvenes a partir del deporte.

En el caso de los jóvenes que asisten a Gurises Unidos, las emociones tienden a estar muy presentes y de una manera mayormente agresiva, ya que es bastante raro encontrar los te quiero o un gesto de amistad sin, al menos, una broma que lo solape. A su vez, es más frecuente encontrar un gesto amistoso de una mujer hacia otra que de un varón y los gestos afectuosos entre distintos géneros suceden más seguido cuando el vínculo es entre un educador y un joven. Parecería ser que, entre pares, no se pueden terminar de tratar bien porque quedarían mal parados con relación a los otros, más allá de que se observa el afecto que se tienen debajo de esa capa de maltratos. Las emociones, así como el lenguaje verbal, suelen estar mediadas por la agresividad y el insulto.

En el caso de Gurises Unidos, la conversión ciudadana (Duarte *et al.*, 1993) se da a través de la discusión de las reglas y su cumplimiento. Los valores de ciudadanía que se intenta transmitir son desde el control de la violencia y resolución de conflictos de modo a inculcar la ideología moderna, globalizada e individualista.

Proyecto Sociales Deportivos como proyectos civilizatorios

La noción de proyecto y conversión a la ciudadanía expresada en Duarte *et al.* (1993) puede identificarse como un proceso continuo en la sociedad uruguaya. Retomando a Barrán (2008), las prácticas deportivas se transforman en agentes civilizadores, donde — a través del control del cuerpo y la aplicación de avances científicos — la población es disciplinada.

Entendemos la misión civilizatoria de Elias (2008) como un mecanismo para inculcar valores que coartan a los sujetos, obligándolos a controlar sus pulsiones, tal como se intenta transmitir en los PSD estudiados. Las emociones, en este sentido, son desplazadas al ámbito privado para ser cultivadas individualmente. La ira y otras pasiones, cuando se exaltan en la esfera pública, suelen ser reguladas por el Estado o por mecanismos de la sociedad civil.



Esta idea dialoga con los planteos de Foucault (1989) sobre el biopoder, es decir, las tecnologías de poder ejercidas sobre una población. El biopoder emerge con los Estados modernos y la consolidación de disciplinas como la medicina, la estadística o la psicología, y se relaciona con la capacidad del poder de incidir en el “hacer vivir y dejar morir” (Foucault, 2001: 223). En este período, cobra fuerza el concepto de población como una masa uniforme de ciudadanos cuantificable, medible y adoctrinable según los intereses del sistema.

Estas reglas sociales que determinan la expresión de los sentimientos fueron analizadas por Elias (1995). Al estudiar el proceso civilizador, demuestra cómo en las sociedades inglesa y francesa se valoró el autocontrol emocional frente al desborde. La incorporación de la civilización como valor genera angustias y conflictos, trasladando las descargas libidinales — antes liberadas en confrontaciones físicas — hacia prácticas deportivas institucionalizadas y reglamentadas (Dunning y Elias, 1991). Para Elias (1992), el deporte simboliza el “ideario moderno: civilizado, disciplinado, codificado, espectacularizado” (Damo *et al.*, 2008: 3). Así, las normas de la deportivización en la Inglaterra del siglo XIX reflejan, según Dunning (1992), un método de domesticación corporal. La misión civilizadora del deporte buscó, inicialmente, enseñar autocontrol a los jóvenes obreros, evitando la ociosidad y la sociabilidad callejera. Estos ideales, difundidos globalmente por el colonialismo, fueron adaptados en cada contexto, aunque conservando su estructura básica.

En este marco, el proyecto civilizador puede entenderse como una tecnología de gobierno y gestión de individuos. En ambos PSD, observamos una concepción liberal de libertad: el deseo de producir sujetos autónomos, con actividades optativas más que obligatorias. En el fútbol tres tiempos, la conducta se regula mediante el diálogo y la construcción colectiva de reglas. En Tatami, cuando las niñas rechazan una actividad, los adultos optan por la persuasión discursiva, no por la imposición.

Además de la autonomía, estos PSD promueven valores progresistas como la igualdad de género. En 2019, Tatami lanzó una convocatoria exclusiva para niñas, logrando la incorporación de diez participantes. Sin embargo, los quince niños que asistían abandonaron el proyecto, argumentando que “había demasiadas niñas”. En Gurises Unidos, el fútbol tres tiempos es mixto: cada varón debe interactuar con una niña, compartiendo el espacio, escuchándola y, en ocasiones, aceptando reglas propuestas por ellas.

Estos valores civilizadores también incorporan saberes específicos: sobre emociones (desde la psicología, en Tatami) y sobre ciudadanía (en Gurises Unidos).

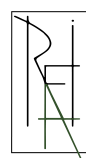
Procesos rituales y la producción del *self*

Habiendo analizado cómo los PSD funcionan como proyectos civilizatorios desde la perspectiva de autores como Barrán, Elias y Foucault, es importante examinar ahora cómo estos mismos espacios operan como rituales transformadores que producen subjetividades específicas. Si en la primera parte observamos las dimensiones disciplinarias y normativas, en esta sección exploraremos cómo estos proyectos constituyen espacios rituales donde los cuerpos y las emociones se articulan en procesos de transformación personal.

Los momentos descritos anteriormente son rituales de producción de la persona, similares a los rituales de curación estudiados por Kapferer (1979). Como definió el autor, tales rituales producen un tipo de realidad en la cual el sujeto es capaz de nombrar y reconocer la propia violencia. El acto de nombrar algo como violento o prohibido es comprender la violación de ciertas fronteras que no deberían ser traspasadas. Lo desconocido, muchas veces se transforma en un deseo sin objeto. Una de las niñas de Tatami que vivían en un hogar abusivo, tal vez por consecuencias de su infancia ella comenzó a autoflagelarse, cortándose los brazos con estiletes o incluso con bolígrafos. Aquella actitud era la expresión de una angustia emocional que desbordaba hacia el cuerpo de modo que daba concreción a un sufrimiento que ella no conseguía entender muy bien qué era.

Los rituales de curación cingaleses descritos por Kapferer (1979) se estructuran de manera que el individuo se coloca en el centro del proceso de curación en el exorcismo de sus demonios. A través de expresiones corporales tales como bailar, dramatizar y entrar en trance, el ritual proporciona a los participantes una experiencia de transformación catártica. Los rituales cingaleses, en este sentido, permiten a los sujetos la expresión y el procesamiento de sus emociones en una coyuntura de apoyo culturalmente significativo.

De manera similar, el ritual del Proyecto Tatami y en Gurises Unidos también significaba un contexto de apoyo culturalmente significativo para que aquellos niños comprendieran “sus demonios”, colocándolos en el centro del descubrimiento de sí mismos, como en las ruedas de conversaciones, en la circulación de la palabra y en preguntas como “¿qué se siente?”. La emoción, en este sentido, es evocada, transformada y estructurada en el ritual. El uso de la psicología en este contexto occidental tiene un valor similar a los rituales religiosos de exorcismo budistas cingaleses, proporcionando un ambiente en el cual las angustias de una vida de vulnerabilidad social en que estas niñas, niños y jóvenes están en ambientes insalubres para su salud mental, puedan, en alguna medida, ser aliviadas. Vale destacar que la psicología aquí es utilizada como marco de contención.



En el caso de Gurises Unidos, el tercer tiempo del partido funciona como espacio de reflexión sobre la práctica físico/deportiva y los episodios que allí aparecieron. El tercer tiempo es un espacio de elaboración de las emociones, mientras ellos llegan muchas veces peleando entre sí y luego eso lo trasladan al partido, en el tercer tiempo es el momento de compartir la cena y de esperar a que todos estén servidos para empezar a comer. Además, el fútbol al ser realizado en un espacio público, se da la convivencia con personas de otras edades y clases sociales. Todo lo que pasa en estas interacciones después se puede ver, expresar, pensar y contener en el tercer tiempo.

Otra perspectiva importante para entender el proceso ritual que ocurre en los PSD es pensarlo a partir de Victor Turner (1968). El antropólogo entiende que el propio ritual está constituido de forma procesual. En pocas palabras, la conducta está prescrita fuera de lo cotidiano, fuera de la rutina tecnológica (no hay siempre ritual). El hecho de que los encuentros sean puntuales, dos veces por semana, crea una expectativa en los involucrados con el ritual. Además de existir una vestimenta (el judogi, los botines y la remera de fútbol), o y un lenguaje propio (el uso de términos en japonés). Turner (2017) afirma que los individuos actúan en el drama social como si fuera en una pieza de teatro. En el espacio ritual del Tatami, percibimos la estructuración jerárquica entre adultos y niños no por la edad, sino por el cinturón atado a la cintura representando el mayor o menor conocimiento sobre el arte marcial. El cinturón, además, simboliza la determinación. Conforme el sujeto eleva su grado en el deporte significa, antes que cualquier cosa, que aquella persona tuvo la determinación y la disciplina de seguir el camino suave del judo.

Además, los símbolos para Turner remiten a lo desconocido, siendo la unidad mínima del ritual. Ellos están en proceso social. Esto significa que su valor cambia de acuerdo con la acción social. Pero algunos símbolos son dominantes, los cuales conforman los principios estructurales de la sociedad, mientras que otros son instrumentales, poseyendo una posición específica en el ritual. Aquí cabe destacar el símbolo instrumental del ovillo de hilos. Posee un significado muy específico para aquella que conduce el ritual, sin embargo, el entendimiento de los participantes de las ruedas de conversación no es el mismo. Este símbolo nos remite a un carácter metafórico. Los sujetos se insertan en un sistema de cosas y relaciones metafóricas – sistemas semánticos cargan consigo símbolos (Turner, 2017). El uso metafórico que la referente de psicología hace de cada sesión de tirar un poco los hilos del ovillo representaría el avance del proceso ritual de curación.

En el caso de Gurises Unidos el ritual instrumental se encuentra en la cena. Para los que llevan adelante la propuesta, se trata de un momento de compartir y hablar del partido de fútbol, así como de otras cosas de la semana, mientras que para los gurises se trata de el momento de cenar.

La relación que se construye en el ritual de los PSD es lo que Turner llamaría *communitas* (1968) que a su vez tiene relación con la comunión de los individuos en pie de igualdad. Vemos a una niña de clase media relacionándose con otras en situación de pobreza, pero en pie de igualdad. En cierto nivel, algunas de aquellas niñas menos privilegiadas socialmente tienen más capital simbólico que la niña más privilegiada por estar más graduadas. Las *communitas* comparten valores y emociones abstractas expresadas en acciones y performances concretas en el ritual.

El uso del cuerpo en el proceso ritual de los PSD es fundamental. Csordas (2002) argumenta que el cuerpo es el propio sujeto de la cultura, la base existencial de la cultura. Él afirma que puede ser más interesante para los estudios antropológicos elaborar una metodología para entender los patrones de corporeidades. Para ello desarrolla su argumento dentro de lo que él llama antropología psicológica y pone en debate a Bourdieu y Merleau-Ponty para luego proponerse pensar una perspectiva más fenomenológica del *habitus*, instándonos a lanzar una mirada atenta a la experiencia, la percepción y la práctica.

Para entender esta tríada conceptual, experiencia, percepción y práctica, Csordas (2002) va a trabajar el concepto de ambiente comportamental que representa el contexto en que la práctica es llevada adelante. Entendemos que el espacio ritual de los PSD son lugares privilegiados para observar la experimentación del cuerpo socialmente informado.

El paradigma de la corporeidad propuesto por Csordas (2002: 104), en este sentido, se caracteriza por el “colapso de las dualidades entre cuerpo y mente, sujeto y objeto”. Esta idea es fundamental para entender el lugar de los PSD en la producción de las personas. Percibimos esta manifestación cuando los niños son cuestionados sobre lo que sintieron en el examen de cinturón. Se nota que para que la respuesta sea verbalizada hay una catarsis corporal como si la palabra “miedo”, antes de ser pronunciada, necesitara atravesar todo el cuerpo para encontrar su sentido. En otros términos, la emoción necesitaba ser experimentada antes de ser significada.

Las manifestaciones en el ritual de la vigilia analizadas por Csordas (2002) son inculcadas por técnicas corporales, esto es, un aprendizaje previo, una corporificación de las disposiciones características del ambiente religioso. En el caso laico del Proyecto Tatami, el ambiente terapéutico de la práctica deportiva se constituye en la producción de la conciencia expresándose a través del cuerpo. En un caso específico de Tatami en lo cual una de las niñas elabora un testigo complicado sobre su fin de semana, conlleva una secuencia de acontecimientos que demostraba que en varios momentos el cuerpo insinuaba las enfermedades emotivas de aquella niña. En los llantos sin motivo aparente o en los ímpetus violentos. Lo que al final, a partir de un trabajo complejo y holístico del



Proyecto Tatami, ella consiguió expresar a la psicóloga que había sufrido abuso. Había un espacio de contención y una confianza que seguramente permitió a esta niña expresar esta situación.

Consideraciones finales

Este trabajo ha analizado el proceso ritual de dos proyectos sociales deportivos en Malvín Norte, que trabaja con niños y jóvenes en situación de vulnerabilidad social. Se mostró que las clases de judo en Tatami son rituales que involucran un proceso terapéutico de trabajo de las emociones desde los círculos de conversación en que las niñas y los niños hablan sobre sí mismos. El acto de hablar sobre los sentimientos es algo poco común en el cotidiano de estos niñas y niños.

En Gurises Unidos la estructura de la propuesta es más estática. Primero se definen las reglas, después se juega el partido, y después se habla. En esta última etapa es cuando más aflora el trabajo sobre las emociones. Esta forma estática es un mecanismo de encuadrar la situación, similar a lo que hacen los psicoterapeutas en las sesiones dan un marco de estabilidad que es muy relevante para que otras cosas puedan acontecer (Bleger, 1978; Etchegoyen, 1988). Esta herramienta suele ser sumamente fértil para trabajar con personas en vulnerabilidad emocional y social.

Por tanto, entendemos que las angustias y las heridas psicológicas de cuerpos que han sufrido violencias son como los demonios a ser exorcizados en los rituales religiosos (Kapferer, 1979). Con sus diferencias, en ambos PSD se busca a través de los rituales que lo corporal y lo mental puedan ser expresados y en este relacionamiento esta dicotomía colapsa (Csordas, 2002).

Para finalizar, destacamos que estas experiencias analizadas muestran cómo partiendo del campo de la gestión de las emociones trabajada a través del cuerpo, el habla, las reglas y los rituales, en estos PSD se incluye a los participantes en un proyecto civilizador de inclusión social y a su vez a una conversión a la ciudadanía.

Referencias Bibliográficas

BARRÁN, José Pedro. 2008. *Historia de la sensibilidad en el Uruguay*, tomo 1, La cultura 'bárbara' (1800-1860), Montevideo: Ediciones de la Banda Oriental – Facultad de Humanidades y Ciencias.

BLANCO, Rossana. 2016. "Ceremonias mínimas" en la formación psicológica desde la perspectiva de los derechos de infancia. *InterCambios*. Dilemas y transiciones de la Educación Superior, 3(2), Article <https://ojs.intercambios.cse.udelar.edu.uy/index.php/ic/article/view/103>

BARTH, Fredrik. 1993. *Balinese Worlds*. Chicago: University of Chicago Press.

BLEGER, José. 1978. *Simbiosis y ambigüedad* (4.a ed.). Paidós.



CSORDAS, Thomas. 2002. *Body/Meaning/Healing*. New York: Palgrave MacMillan.

DAMO, Arlei Sander; OLIVEN, Ruben George; GUEDES, Simoni Lahud. 2008. *Apresentação (dôssie Antropologia e Esporte)*. Horizontes Antropológicos. Porto Alegre, v.14, n.30, p. 7-17 <https://doi.org/10.1590/S0104-71832008000200001>.

DOGLIOTTI, Paula. 1988. *La Formación De Maestros De Educación Física En El Uruguay (1921-1930)*: Julio J. Rodríguez. Revista História da Educação, 17(41), 139-158.2013

ELIAS, Nobert. 1994. *O Processo Civilizador. Uma História Dos Costumes*. v.1. Rio de Janeiro: Ed. Zahar.

ELIAS, Nobert. 1995. *Mozart. Sociologia de um Gênio*. Rio de Janeiro: Zahar.

ELIAS, Nobert. 2008. *A sociedade de corte: investigação sobre a sociologia da realeza e da aristocracia de corte*. Rio de Janeiro: Zahar.

ELIAS, Nobert; DUNNING, Eric. 1992. *Deporte y ocio en el Proceso de la Civilization*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.

ETCHEGOYEN, Horacio. 1988. *Fundamentos de la Técnica Psicoanalítica* (3.a ed.). Amorrortu.

DECCACHE-MAIA, Eline. 2014. *“Esporte e Políticas Públicas: Um estudo de caso*. PUBL!t. Soluções digitais. Rio de Janeiro.

DUARTE, Luiz F. D.; BARSTED, Leila; TAU- LOIS, Maria R. & GARCIA, Maria H. 1993. *Vicissitudes e limites da conversão à cidadania nas classes populares brasileiras*”. Revista Brasileira de Ciências Sociais, 22(1):5-19.

DUNNING, Eric. 1992. *El deporte como coto masculino: notas sobre las fuentes sociales de identidad masculina y sus transformaciones*. In: Elias y Dunning. *Deporte y ocio en el proceso de la civilization*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.

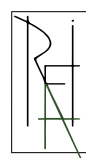
FRAIMAN, Ricardo; ROSSAL, Marcelo. 2009. *Si te tocás el pito te dan cumbia. Esbozo antropológico de la violencia en Montevideo*. Uruguay: Cebra comunicación.

GAMA, J. C. F., SANTOS, W., OLIVEIRA JUNIOR, G. L. & FERREIRA NETO, A. 2022. *Sports As Prescribed In Latin American Countries: Overview And Characteristics Of Laws*. Journal of Physical Education, 33, e3349. <https://doi.org/10.4025/jphyseduc.v33i1.3349>.

GLUCKMAN, MAX. 2010. *Análise de uma situação social na Zululândia moderna*. In: Bela Feldman-Bianco (org.). *Antropologia das sociedades contemporâneas: métodos*. pp. 237-265. São Paulo: Editora UNESP.

FOUCAULT, Michel. 1989. *Vigilar y Castigar: Nacimiento de la prisión*. Siglo veintiuno.

FOUCAULT, Michel. 2001. *Defender la Sociedad*. Fondo de Cultura Económica.



KAPLAN, Carina . *La naturaleza afectiva del orden social. Una cuestión rezagada del campo de la sociología de la educación* Sudamerica Revista de ciencias sociales.
<http://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/103934>.

KAPFERER, Bruce. 1979. “*Emotion and Feeling in Sinhalese Healing Rituals*”. Social Analysis.

KIDD, Bruce. 2011. *Cautions, questions and opportunities in sport for development and peace*. Third World Quarterly, 32(3), 603–609.

MINNICELLI, Mercedes. 2013. *Ceremonias mínimas: Una apuesta a la educación en la era del consumo*. Rosario. Homo Sapiens.

LEMA, Ricardo. 2017. *Del disciplinamiento de los cuerpos a la humanización del tiempo libre: Prácticas de recreación organizada en Uruguay durante la primera mitad del siglo XX*. Recorde: Revista de História do Esporte, 10(2), 1-32. <https://revistas.ufrj.br/index.php/Recorde/article/view/14330/9596>.

LEVORATI, Alejo; MORA, Bruno; FIGUEIREDO, Tiago; VALES, Lisandro. (2019). El deporte y la inclusión social: un análisis sobre los proyectos deportivos sociales en Malvín Norte, Uruguay. In: Congreso Argentino y Latinoamericano de Educación Física y Ciencias e XIII Congreso Argentino y VIII Latinoamericano de Educación Física y Ciencias. Ensenada, Argentina. Anais. [S.l.: s.n.]. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.12846/ev.12846.pdf

LOPEZ, Nicolas. 2022, *La Plaza de Deportes N° 1 en la Ciudad Vieja: Agenciamientos en Montevideo, Uruguay*. Dissertação de mestrado. Montevideu. Universidad de la Republica. Uruguai.

ROSSINI, Luciano. SERRANI, Esteban; WEIBEL, Matias; WAINFELD, Manuel. 2012 *Fútbol callejero: juventud, liderazgo y participación-trayectorias juveniles em organizaciones sociales de América Latina*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: FUDE.

OLIVEIRA, Hosana Larissa Guimarães; LEIRO, Augusto Cesar Rios. 2016. *Políticas públicas de esporte no mercosul: governo eletrônico e cidadania*. Movimento, v. 22, n. 2, p. 539-553, Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/download/54562/37383>.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. ONU reconhece o papel dos esportes para mudanças sociais positivas. *ONU News: perspectiva global de reportagens humanas*, [Genebra], 27 abr. 2016. Disponível em: <https://news.un.org/pt/story/2016/04/1546691-onu-reconhece-o-papel-dos-esportes-para-mudancas-sociais-positivas>. Acesso em: 27 maio 2022.

PESARÍN, Laura. 2015. *Tentativa de “remiendo de un barrio contemporáneo”*. Revista Vivienda popular. Facultad de Arquitectura. Universidad de la Republica. Facultad de psicología.

ROMAR, Fernandes; ENRIQUE, Juan. 2019. *Descripción y análisis territorial del barrio Malvín Norte de Montevideo (Uruguay)*. In: XI Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología; XXVI Jornadas de Investigación. XV Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR; I Encuentro de Investigación de Terapia Ocupacional; I Encuentro de

Musicoterapia. Facultad de Psicología. Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires. Disponível em: <https://www.aacademica.org/000-111/231>. Acesso em: 18 jun. 2025.

SCARLATO, Ines. 2015. *Corpo e tempo livre: As plazas vecinales de cultura física em Montevideu (1911-1915)*. Dissertação de mestrado. Faculdade de Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil.

QUIROGA, Andrea. 2022. *El deporte, la juventud y lo comunitario en los centros educativos comunitarios en el Uruguay. Las representaciones de funcionarios y profesores sobre deporte en los CEC de Casabó y Bella Italia 2014-2018*. Dissertação de mestrado. La plata. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.

SOARES, Carmen Lucia. 1994. *Educação Física: raízes europeias e Brasil*. Campinas: Autores associados.

SOUZA JÚNIOR, O. M.; BELMONTE, M. M.; MARTINS, M. Z. 2015. Fútbol Callejero: desafios e potencialidades de uma metodologia de Educação Popular. In: IX Congresso Internacional de Educação Física e Motricidade Humana e XV Simpósio Paulista de Educação Física, Anais. Rio Claro, SP.

SÖKEFELD, Martin. 1999 “*Debating Self, Identity, and Culture in Anthropology*”. Current Anthropology. 40, number 4, august/octubre.

TURNER, Victor. 1968. *La selva de los símbolos. Aspectos del ritual ndembu*. México D.F: Siglo XXI Editores.

TURNER, Victor. 2017. *Dramas, Campos e Metáforas: ação simbólica na sociedade humana*. EDUFF.

UDELAR. (S/F) *Caracterización del territorio de Malvín Norte*. Universidad de la Republica. Sem ano. Disponível em: https://eva.udelar.edu.uy/pluginfile.php/6213/mod_folder/content/0/Caracterizaci%C3%B3n%20y%20contextualizaci%C3%B3n%20de%20Malv%C3%ADn%20Norte.pdf?forcedownload=1

URUGUAY. 2011. Ley n.º 18.833, de 28 de octubre de 2011. Declaración de interés nacional. Fomento del deporte nacional. Beneficios fiscales. *Registro Nacional de Leyes y Decretos*. Disponible en: <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/18833-2011>. Acesso en: 6 abr. 2025.

URUGUAY. 2011. Ley n.º 19.828, de 19 de setiembre de 2019. Régimen de fomento y protección del sistema deportivo. *Registro Nacional de Leyes y Decretos*. Disponible en: <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/19828-2019>. Acesso en: 6 abr. 2025.

ZALUAR, Alba, 1994. *Cidadãos não vão ao paraíso Juventude e política social*. Campinas: Ed. da Universidade Estadual de Campinas.

Recebido em: 26/09/2023
Aprovado em: 16/02/2025
Publicado em: 02/07/2025



Ritual processes around social inclusion of children and youth through the management of emotions in Social-Sports Projects in Malvín Norte, Uruguay

Abstract: This work brings some reflections on a possible relationship between Social-Sports Projects (SSP) and the management of emotions through body education. The inquiries for this article were generated from a broader research entitled “Identification of inclusive potentiality in the Socio-Sport Project in the neighborhood of Malvin Norte.” based on participant observations and semi-structured interviews, carried out between April and December 2019 in Montevideo, Uruguay. For this discussion, the notion of the civilizing process of Elias (1994) and the ritual process of Turner (2017) will be used to understand the dynamics of the PSE to manage the emotions of the participants through conversation circles and ritualization of the meetings. It was concluded that the experiences in the PSD and their capacity for social inclusion are mediated by work aimed at controlling emotions from activities that participants can express through verbal and body language. Therefore, the article will point out how sports are used by PSE observed with the aim of producing a cure from the body.

Keywords: Socio-sports Project; civilization project; social inclusión; rituals; emotions.

Processos rituais em torno da inclusão social de crianças e jovens por meio da gestão das emoções em Projetos Sociais Esportivos em Malvín Norte, Uruguai

Resumo: Este trabalho trará algumas reflexões acerca de uma possível relação entre Projetos Sociais Esportivos (PSE) e a gestão das emoções por meio de uma educação corporal. As indagações para este artigo, por sua vez, foram geradas a partir de uma pesquisa mais ampla intitulada “Identificação de potencialidades inclusivas nos Projetos Sociais de Malvín Norte”, baseada em observação participante e entrevistas semiestruturadas, realizada entre abril e dezembro de 2019 em Montevideu, Uruguai. Para esta discussão, utilizar-se-á, fundamentalmente, a noção de processo civilizador de Elias (1994) e de processo ritual de Turner (2017), de maneira a entender as dinâmicas dos PSE para gerir as emoções dos participantes por meio de rodas de conversa e da ritualização dos encontros. Conclui-se que as experiências nos PSE e sua capacidade de inclusão social estão mediadas por um trabalho direcionado ao controle das emoções a partir de atividades cujos participantes possam expressá-las por meio do uso da linguagem verbal e corporal. Portanto, o artigo apontará como os esportes são utilizados pelos PSE observados com o objetivo de produzir uma cura pelo corpo.

Palavras-chave: Projetos Sociais Esportivos; projeto civilizador; inclusão social; rituais; emoções.

Direitos autorais das pessoas autoras, 2025. Licenciado sob Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0). Esta licença permite compartilhar o material para fins não comerciais, desde que seja dado o devido crédito à obra original, sem modificações. Texto da Licença:

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>

